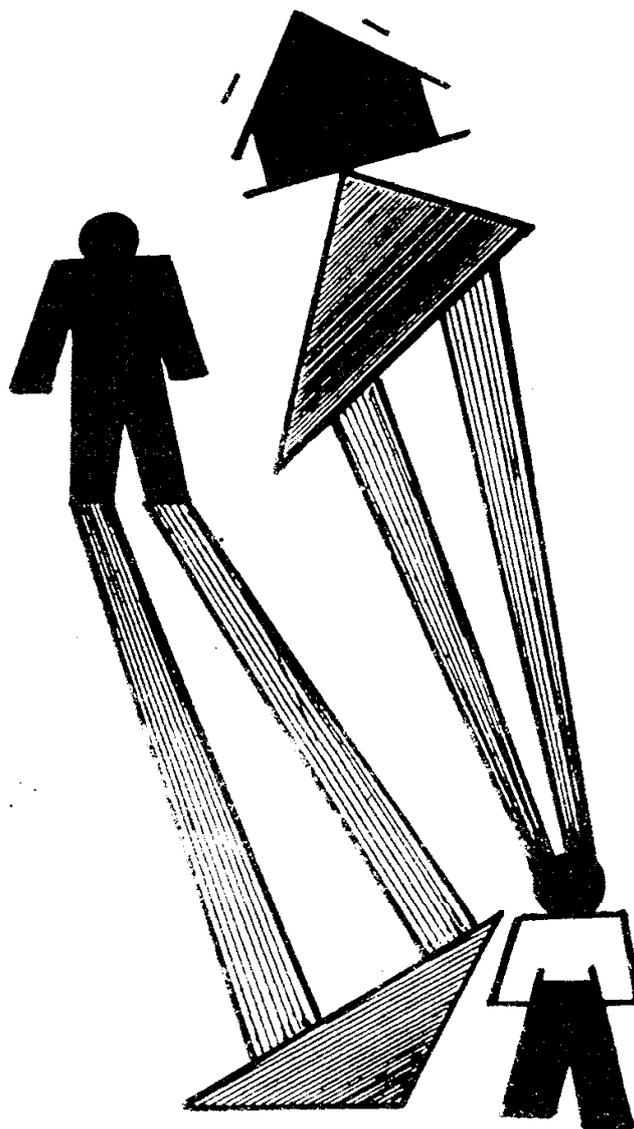


**S  
A  
E  
B**



**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO  
PÚBLICO DE 1.º GRAU NO  
RIO GRANDE DO NORTE**

**NATAL, AGOSTO/1992**

**ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO:**

**EDMILSON SIMPLÍCIO DE ARAÚJO      USFP/SEC**

**PROFESSOR JOSÉ PIRES                      UFRN**

**PROFESSORA MARIA CARMOZI  
DE SOUZA GOMES                      USFP/SEC**

**JOSÉ AGRIPINO MAIA**  
GOVERNADOR DO ESTADO

**VIVALDO SILVINO DA COSTA**  
VICE-GOVERNADOR

**MARCOS JOSÉ DE CASTRO GUERRA**  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

**COORDENAÇÃO GERAL DA SEC**

- Coordenadora: Eleika Bezerra Guerreiro

**UNIDADE SETORIAL DE FINANÇAS E PLANEJAMENTO - USFP**

- Chefe: Alzira de Medeiros Leal
- Equipe Técnica: Ana Neuma Teixeira de Lima - USFP
  - Edisa Campos Silva de Araújo - USFP
  - Edmilson Simplicio de Araújo - Coordenador da Pesquisa
  - Maria das Dôres Diniz - SE-1
  - Maria do Socorro de Oliveira - USFP
  - Senise Doriana de S. Feitoza - USFP
  - Terezinha de Jesus L. Ferreira - USFP
  - Teresinha Lopes - USFP
- Equipe de correção das redações: Luzia Ma. Pereira da Silva - USFP
  - Maria do Socorro de Souza - USFP
  - Yara Ma. de Nassau Botelho - USFP

**SUBCOORDENADORIA DE ENSINO DE 1o. GRAU - SE-1**

- Equipe de validação dos testes de rendimento:

Ana Maria Brandão N. da Silva  
Blaskara Canan  
Edson Fidelis da Silva  
José Paulino Filho  
Maria Lúcia Barbosa de L. Assunção  
Maria dos Martírios L. de Menezes  
Mietje Maria de Aquino  
Miriam Dantas de Araújo  
Terezinha Garcia de Melo  
Wildena de Araújo Coutinho

## **Í N D I C E**

<b>I - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01 a 03</b>
<b>II - METODOLOGIA.....</b>	<b>04 a 15</b>
<b>III - GESTÃO DA ESCOLA.....</b>	<b>16 A 59</b>
1 - Aspectos individuais e profissionais do diretor.....	16 a 28
2 - Organização e funcionamento da esco- la.....	29 a 38
3 - Níveis de autonomia e participação da escola.....	39 a 52
4 - Percepção do diretor sobre sua função e o papel da escola.....	52 a 59
<b>IV - O PROFESSOR.....</b>	<b>60 A 107</b>
1 - Aspectos individuais e profissionais..	60 a 69
2 - Condições de trabalho.....	70 a 78
3 - A prática docente.....	78 a 100
4 - Percepção do professor sobre sua fun- ção docente e o fracasso escolar....	100 a 107
<b>V - RENDIMENTO DO ALUNO.....</b>	<b>108 A 194</b>
1 - Características da clientela escolar.	109 a 110
2 - Características dos instrumentos de avaliação.....	110 a 111
3 - Rendimento escolar em Português....	111 a 144
4 - Rendimento escolar em Matemática....	145 a 171
5 - Rendimento escolar em Ciências.....	172 a 181
6 - Considerações Gerais.....	182 a 187
<b>VI - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>188 A 194</b>
<b>VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>195 A 196</b>

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB,(1) é a continuidade das ações previstas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1o. Grau - SAEP, elaborado em 1988, no marco do convênio existente entre o IICA(2) e o Ministério da Educação.

Inicialmente, essa proposta de avaliação visava responder as demandas do Banco Mundial sobre o segmento Educação, desenvolvido pelo Projeto Nordeste (VI Acordo MEC/BIRD).

Por solicitação do MEC, em agosto de 1988, foram introduzidos alguns ajustes na proposta inicial, de forma a estender a sistemática de avaliação para todo país. Nesse sentido, em setembro desse ano, foi iniciado um estudo piloto com a finalidade básica de testar os instrumentos para coleta de dados.

As unidades federadas selecionadas para a aplicação piloto, foram Paraná e Rio Grande do Norte. Os resultados dessa aplicação, permitiram uma crítica rigorosa dos instrumentos e procedimentos utilizados e indicaram as reformulações necessárias para estender o programa de avaliação a todos os Estados do País.

Os instrumentos e procedimentos foram reformulados em 1989 e a partir de agosto de 1990, com recursos financeiros advindos do PNUD(3), a Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC deu continuidade às ações previstas para estruturação de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1o. Grau.

Constituem objetos da avaliação, as políticas e estratégias educacionais explícitas nos planos ou programas e as implícitas na própria gestão dos sistemas de ensino. Nesse sentido, a sistemática de avaliação a ser desenvolvida objetiva identificar os seguintes aspectos:(4)

- As contribuições das diversas ações empreendidas para atingir as metas regionais, estaduais e municipais;
- Os níveis de melhoria do ensino (qualitativo e quantitativo) atribuíveis às ações implementadas;
- Os erros e desvios à medida que estes aconteçam e são detectados os problemas e entraves não previstos ou subestimados na formulação original dos planos".

---

(1) Acerca do histórico do sistema de avaliação - SAEB, ver Relatório Preliminar de Avaliação do Ensino Público do 1o. grau. MEC/Brasília. Dez/91 (mimeo).

(2) IICA. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura.

(3) PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

(4) Acerca dos objetivos e dimensões da avaliação, ver Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste (VI Acordo MEC/BIRD), 1988 (mimeo).

Tendo como eixo central os problemas diagnosticados e as políticas adotadas para superação desses problemas, a sistemática de avaliação - SAEB procurará responder a três questões básicas sobre a universalização com qualidade, valorização do magistério e a democratização do ensino, a saber:

- Em que medida as políticas adotadas estão possibilitando o acesso (escolarização) das crianças e a melhoria da qualidade do ensino ministrado?
- Quais as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
- Em que medida a gestão educacional tornou-se mais eficiente e democrática?

O presente documento retrata os resultados da pesquisa realizada no âmbito da escola pública no Estado do Rio Grande do Norte.

A condução teórico-metodológica adotada nesta pesquisa possibilitou o redimensionamento dos eixos centrais sobre a universalização com qualidade, valorização do professor e a gestão educacional, em dimensões de análise mais específicas. Esse procedimento permitiu a utilização de fontes e procedimentos de coleta diferenciados, sem perder de vista a unidade interna de cada questão e as relações imbricadas no seu conjunto.

Os três estudos realizados sobre o professor, a gestão educacional e o rendimento do aluno no ensino de 1o. grau, procuraram não só analisar os resultados dos programas e estratégias implementadas na escola pública como procuraram, também, identificar as áreas de estrangulamento no ensino que há muitos anos vem registrando altíssimo índice de evasão e seletividade. Igualmente, procuraram levantar hipóteses explicativas e aprofundar o conhecimento da realidade educacional do Estado, na região da Capital e do Interior, assim como, da zona Urbana e Rural.

A exposição dos resultados é precedida da descrição sobre a metodologia de amostragem utilizada, os instrumentos de coleta e o trabalho de campo realizado.

O capítulo III apresenta os resultados obtidos com o estudo da Gestão Escolar, a partir dos aspectos individuais e profissionais do diretor; das formas de organização e funcionamento das escolas; dos níveis de autonomia e participação da instituição, enfim, da percepção do diretor sobre suas atribuições e o papel da escola.

O capítulo IV apresenta os resultados obtidos com o estudo sobre o Professor, desde a caracterização de sua formação, das condições de trabalho e de sua prática docente em sala de aula, até a avaliação que faz dos alunos e a percepção sobre sua função docente e o fracasso escolar.

No capítulo V são detalhados todos resultados do Rendimento dos Alunos submetidos aos testes de Português, Matemática e Ciências.

O capítulo VI sintetiza as Considerações e observações mais gerais sobre aspectos relevantes dos estudos, ao mesmo tempo em que esboça algumas recomendações. Com a visão de síntese dos três estudos realizados, ao mesmo tempo em que se retoma as respostas encontradas para as perguntas básicas sobre a **universalização com qualidade, formação e condições de trabalho do professor** e sobre a **gestão educacional**, serão delineadas recomendações que poderão contribuir para uma intervenção democrática e eficiente no ensino de 1o. grau oferecido pela escola pública.

Este relatório destina-se a todas equipes integrantes da estrutura operativa do programa SAEB e em especial, aos **diretores, professores e alunos que são a origem, os interlocutores e a razão de ser deste trabalho.**

## II - METODOLOGIA

A área de investigação empírica do presente estudo é o ensino de 1o. grau no Rio Grande do Norte. Os sujeitos informantes são os diretores, professores e alunos da 1a., 3a., 5a. e 7a. séries, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A escolha dessas séries e disciplinas, assim como os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados foram definidos pelo SAEF/MEC.(5)

O trabalho de campo no Rio Grande do Norte foi realizado no período de novembro de 1990 a março de 1991, seguindo as exigências técnicas do Sistema e as especificidades típicas da rede de ensino do Estado, conforme a descrição que segue:

### 01 - Acerca da seleção da amostra

Procuramos levar em conta uma série de elementos considerados críticos:

1.1 Reduzir na medida do possível, o mínimo de escolas a serem trabalhadas, com a finalidade de diminuir o esforço de coleta e também os custos implicados;

1.2 Na medida em que os estudos da escola, além de integrar a sistemática de avaliação, deverão também, subsidiar o planejamento educacional, torna-se necessário não só construir uma amostra representativa do Estado, senão também introduzir no desenho amostral as formas de organização própria da Secretaria Estadual de Educação, para que os resultados possam ser melhor aproveitados no Estado;

1.3 Reduzir o erro de estimativa, procurando maximizar a representatividade das escolas a serem selecionadas, tomando em conta os diversos aspectos que poderiam incidir na variação dos resultados;

1.4 Que o desenho amostral possibilitasse uma relação com os diversos estudos realizados sobre o diretor, o professor e o rendimento do aluno;

Considerando que o tamanho de uma amostra probabilística depende da variabilidade do universo e do erro de estimativa ( $e$ ) que a pesquisa esteja disposta a assumir em função de um determinado intervalo de confiança predeterminado, decidimos trabalhar com uma amostra que admitisse um erro não maior que 5% ( $e = 0.05$ ) para um intervalo de confiança de 95%.

---

(5) A esse respeito, ver Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste (VI Acordo MEC/BIRD). 1988 (mimeo).

a) Seleção dos Municípios.

Procuramos selecionar uma amostra representativa do Sistema Educacional nos 15 Núcleos Regionais de Educação - NUREs.

Para determinar quantos municípios no Estado integrariam a amostra, usou-se a fórmula para o cálculo:

$$Nm = A * X^B$$

onde: Nm = No. de municípios para a amostra  
 A = coeficiente de regressão A  
 B = coeficiente de regressão B  
 X = universo de municípios do Estado

$$Nm = 5,92 * (152)^{0,359}$$

$$Nm = 37 \text{ municípios}$$

Obs.: Analizados os diversos parâmetros foram calculadas as constantes A = 5,92 e B = 0,359

O procedimento para seleção dos municípios foi orientado por um duplo critério:

- representatividade da organização administrativa;
- essa representação deveria ser proporcional ao número de municípios de cada unidade administrativa regional do Estado.

Foi estabelecida uma proporção de município para cada Núcleo segundo seu tamanho (No. de municípios da área de abrangência do Núcleo) de forma que o No. de municípios fosse proporcional ao total de municípios que o Núcleo tem. Para estabelecer essas proporções, determinou-se primeiro a facção amostral, que deriva da relação entre o No. total de municípios do Estado (Nu) e o No. de municípios que deveria integrar a amostra (Nm). Assim, a facção amostral foi:

$$Fa = Nu/Nm$$

$$Fa = 152/37$$

$$Fa = 4,1$$

O Quadro I apresenta o número de municípios sorteados em cada Núcleo para a composição da amostra.

**QUADRO I**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS POR NURE E NÚMERO DE MUNICÍPIOS**  
**SORTEADOS PARA AMOSTRA**

NURE/SEDE	TOTAL DE MUNICÍPIOS	No. DE MUNICÍPIOS SORTEADOS
1o. Natal (auto sorteado)	1	1
2o. Natal	17	4
3o. Nova Cruz	17	4
4o. João Câmara	8	2
5o. Santa Cruz	16	4
6o. Macau	5	1
7o. Angicos	7	2
8o. Currais Novos	8	2
9o. Açu	6	1
10o. Caicó	14	3
11o. Mossoró	9	3
12o. Umarizal	14	3
13o. Apodi	6	1
14o. Pau dos Ferros	17	4
15o. Ceará-Mirim	7	2
<b>TOTAL</b>	<b>152</b>	<b>37</b>

Os municípios foram ordenados do menor ao maior dentro de cada Núcleo, segundo seu IQV (índice de qualidade de vida, elaborado com dados de 1980, pelo IPEA/SEPLAN/DF). Os municípios criados recentemente ficaram com o mesmo índice do município ao qual pertenciam.

Assim, usado a facção amostral, o primeiro corte aconteceu entre o 4o. e o 5o. município; o segundo corte, entre o 8o. e o 9o. e o terceiro corte entre o 12o. e 13o. município ( $4.1 * 3 = 12.3$ ), sequencialmente foi sorteado um município em cada corte, usando a TABELA DE NÚMEROS ALEATÓRIOS.

Segue-se o Quadro dos municípios selecionados.

**QUADRO II**  
**MUNICÍPIOS SELECIONADOS PARA AMOSTRA POR NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

1o. NURE (Natal)	Natal	1
2o. NURE (sede em Natal)	São Pedro	2
	Canguaretama	3
	Nísia Floresta	4
	Arês	5
3o. NURE (sede em Nova Cruz)	Lagoa D'Antas	6
	Passagem	7
	Várzea	8
	São José de Campestre	9
4o. NURE (sede em João Câmara)	Pedra Grande	10
	Poço Branco	11
5o. NURE (sede em Santa Cruz)	Japi	12
	Senador Elói de Souza	13
	Sítio Novo	14
	Tangará	15
6o. NURE (sede em Macau)	Alto do Rodrigues	16
7o. NURE (sede em Angicos)	Afonso Bezerra	17
	Angicos	18
8o. NURE (sede em Currais Novos)	São Vicente	19
	Acari	20
9o. NURE (sede em Açu)	Ipanguaçu	21
10o. NURE (sede em Caicó)	Equador	22
	Ipueira	23
	Jardim do Seridó	24
11o. NURE (sede em Mossoró)	Upanema	25
	Baraúna	26
	Areia Branca	27
12o. NURE (sede em Umarizal)	Antonio Martins	28
	Portalegre	29
	Almino Afonso	30
13o. NURE (sede em Apodi)	Tabuleiro Grande	31
14o. NURE (sede em Pau dos Ferros)	Paraná	32
	Dr. Severiano	33
	São Francisco do Oeste	34
	Encanto	35
15o. NURE (sede em Ceará-Mirim)	Touros	36
	Extremoz	37

## b) Seleção das Escolas

Para compor a amostra das escolas optamos por uma amostra estratificada, segundo as variáveis de cortes julgadas potencialmente relevantes como fontes de variância dos resultados auferidos. Nesse sentido, foram considerados:

- Localização da escola (urbana e rural)
- Dependência Administrativa (estadual e municipal)
- Área (capital e interior)
- Tamanho da escola (segundo o No. de sala de aula)

No processo de seleção das escolas, estimou-se em primeiro lugar o número necessário de unidades escolares. Analizada a variabilidade encontrada nos diversos indicadores do levantamento Piloto - nov/89 para testagem dos instrumentos, optou-se pela fórmula de cálculo:

$$N_e = A * X \frac{B}{0.3}$$

$$N_e = 15.14 * (4210)$$

$$N_e = 185 \text{ escolas}$$

Estabelecida a magnitude amostral, foi elaborado um quadro com as proporções de matrícula inicial, no conjunto das escolas existentes no Estado, nos cortes já mencionados.

O resultado desse processo foi a organização de uma grade das escolas necessárias em cada extrato (isto é, extratos amostrais proporcionais a matrícula em cada corte), conforme o Quadro III a seguir

**QUADRO III**  
**DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA INICIAL E NÚMERO DE ESCOLAS PARA**  
**COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE SALAS DE AULA	REDE ESTADUAL		REDE MUNICIPAL	
		% DA MA- TRÍCULA INICIAL	ESCOLAS DA AMOSTRA	% DA MA- TRÍCULA INICIAL	ESCOLAS DA AMOSTRA
CAPITAL URBANA	1 a 4 salas	0,95	2	0,95	2
	5 a 9 salas	5,96	11	1,27	2
	10 a 14 sa- las	4,77	10	0,90	2
	+ de 14 sa- las	2,41	4	1,76	2
INTERIOR URBANA	1 a 4 salas	5,53	10	4,87	9
	5 a 9 salas	19,04	35	6,11	11
	10 a 14 sa- las	6,87	12	3,78	7
	+ de 14 sa- las	1,60	3	0,29	-
INTERIOR RURAL	1 sala	2,85	6	13,70	25
	2 a 4 salas	4,62	9	9,82	18
	+ de 4 salas	0,94	2	0,94	2
TOTAL DE ESCOLAS	185		104		81

Este quadro sofreu ajustes nos extratos de cortes devido o número de escolas não representar o percentual da matrícula, resultando no Quadro IV a seguir:

**QUADRO IV**  
**DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DA AMOSTRA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE SALAS AULA	AJUSTE DE ESCOLAS	
		REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL
	1 a 4 salas	2	2
CAPITAL	5 a 9 salas	11	2
URBANA	10 a 14 salas	10	2
	+ de 14 salas	4	2
	1 a 4 salas	16	13
INTERIOR	5 a 9 salas	37	3
URBANA	10 a 14 salas	5	12
	+ de 14 salas	1	-
	1 sala	6	25
INTERIOR	2 a 4 salas	9	18
RURAL	+ de 4 salas	2	2
<b>TOTAL DE ESCOLAS</b>	<b>185</b>	<b>104</b>	<b>81</b>

Quanto aos diretores que fizeram parte da amostra, era de se esperar número igual ao número de escolas, ou seja, 185 unidades uma vez que sua participação se dava na medida em que a escola fosse sorteada. Entretanto, a amostra de diretores foi de apenas 128 sujeitos em virtude da inexistência de diretor em parte das escolas da zona rural e em alguns casos em que o diretor se recusou a participar da pesquisa.

**QUADRO V**  
**COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA DE DIRETORES**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

TOTAL	REDE ESTADUAL				REDE MUNICIPAL			
	CAPITAL		INTERIOR		CAPITAL		INTERIOR	
	URB.	RUR.	URB.	RUR.	URB.	RUR.	URB.	RUR.
128	26	-	59	7	9	-	21	6

### c) Seleção dos Professores

A seleção dos professores foi realizada diretamente pelas equipes encarregadas da aplicação dos questionários nas escolas. Foram adotados procedimentos rígidos, controlados por supervisores treinados, com a preocupação de evitar possíveis distorções. Na escola, o aplicador relacionava as turmas por série e utilizava a tabela de números aleatórios para seleção das turmas e conseqüentemente do professor e aluno. A amostra foi composta conforme o Quadro abaixo.

**QUADRO VI**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SELECIONADOS PARA AMOSTRA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

TOTAL	REDE ESTADUAL				REDE MUNICIPAL			
	CAPITAL		INTERIOR		CAPITAL		INTERIOR	
	URB.	RUR.	URB.	RUR.	URB.	RUR.	URB.	RUR.
635	152	-	245	38	47	-	37	74

### d) Seleção dos Alunos

Com a experiência dos estudos sobre o rendimento do aluno realizados pela Fundação Carlos Chagas (1988) e a Aplicação Piloto do SAEP (1989) nos Estados do Rio Grande do Norte e Paraná, foi possível contar com indicadores da variabilidade do universo, o que permitiu pré-estimar o número de casos de alunos para a amostra. Utilizou-se a seguinte fórmula:

$$N = \frac{z^2 \cdot s^2}{e^2}$$

onde:  $z$  = intervalo de confiança  
 $s$  = desvio padrão  
 $e$  = erro de estimativa

Tomando as variâncias máximas para cada série encontrada nas aplicações experimentais, teríamos necessidade para amostra de alunos, no mínimo de:

- 500 casos para 1a. e 3a. séries
- 300 casos para 5a. e 7a. séries

O procedimento para chegar ao número de alunos para cada professor partiu da divisão de indicadores pré-determinados pelo número de escolas sorteadas, conforme o Quadro a seguir.

QUADRO VII  
PREVISÃO DE UNIDADES AMOSTRAIS PARA SELEÇÃO DA AMOSTRA DOS ALUNOS  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA LOCALIZAÇÃO	REDE ESTADUAL		REDE MUNICIPAL	
	1a. e 3a. SÉRIE	5a. e 7a. SÉRIE	1a. e 3a. SÉRIE	5a. e 7a. SÉRIE
CAPITAL URBA- NA	160/24 = 7	100/22 = 4	160/9 = 22(7)	100/6 = 16(7)
INTERIOR UR- BANA	170/53 = 3	100/28 = 3	170/24 = 7	100/14 = 7
INTERIOR RU- RAL	170/19 = 9(7)	100/2 = 50(7)	170/40 = 4	100/3 = 33(7)

Foi estabelecido que quando o resultado da divisão fosse menor que 3 (três), trabalharia-se com 3 alunos por turma, e quando o resultado fosse maior que 7 (sete), trabalharia-se com o máximo de 7 alunos por turma.

A amostra dos alunos foi portanto constituída conforme o Quadro a seguir.

QUADRO VIII  
DISTRIBUIÇÃO DOS TESTES APLICADOS NA AMOSTRA DE ALUNOS POR SÉRIE  
E DISCIPLINA

DISCIPLINA	TESTE DE RENDIMENTO				TOTAL
	1a. SÉRIE	3a. SÉRIE	5a. SÉRIE	7a. SÉRIE	
Português	759	634	299	286	1.978
Matemática	755	402	295	293	1.745
Ciências	-	-	298	294	592
Redação	-	-	210	114	324
TOTAL	1.514	1.036	1.102	987	4.639

## 02 - Acerca dos instrumentos de coleta

2.1 Os instrumentos utilizados para levantamento dos dados referentes as escolas, os diretores, professores e alunos foram:

Questionário No. 1 - Dados da Escola e do Alunado

Questionário No. 5 - Gestão

Questionário No. 6 - Professor

Teste de Português - 1a. série

Teste de Matemática - 1a. série

Teste de Português - 3a. série

Teste de Matemática - 3a. série

Teste de Português - 5a. série

Teste de Matemática - 5a. série

Teste de Ciências - 5a. série

Teste de Português - 7a. série

Teste de Matemática - 7a. série

Teste de Ciências - 7a. série

2.2 Além desses instrumentos foram utilizados outros complementares de apoio à coleta de informações, como os que seguem:

- Instrumento de amostragem No. 1 - Lista de turmas

- Instrumento de amostragem No. 2 - Quantidade de alunos

- Instrumento de amostragem No. 3 - Lista de alunos

- Tabela de sorteio de municípios e escolas

- Tabela de sorteio No. 1 - Turmas

- Tabela de sorteio No. 2 - Alunos

2.3 Para orientação, controle e supervisão do trabalho de campo, a coleta de dados contou, finalmente com outros instrumentos como:

- Instrumento de controle No. 1 - Levantamento na escola

Manual do coordenador/supervisor

Manual do aplicador

## 03 - Acerca da Coleta de Dados

### 3.1 Um pouquinho de história

No período de 17 a 28 de setembro de 1990, foi realizado um treinamento em Caldas Novas/GO, visando a capacitação do pessoal das Secretarias Estaduais de Educação para estruturação das Equipes Estaduais responsáveis pela implantação do SAEP.

Atendendo solicitação do MEC, a SEC/RN participou desse treinamento através de dois técnicos, visando sua capacitação nos aspectos teóricos, metodológicos e operacionais do Sistema de Avaliação proposto.

Os participantes do treinamento foram responsáveis pela preparação dos técnicos, a nível estadual, para coleta de dados nas unidades escolares, assim como, para supervisão geral da coleta em todo Estado.

No Rio Grande do Norte a equipe responsável pelo SAEP, foi composta por técnicos e professores da USP/SEC, SE-1/SEC e NUREs/SEC, até março de 1991.

O treinamento desses técnicos foi realizado no período de 29 de outubro a 1 de novembro de 1990, em Natal/RN. Paralelamente ao treinamento, o titular da pasta da Educação no Estado, desenvolveu gestões junto as Chefes dos NUREs e aos Prefeitos dos Municípios selecionados para a amostra, a fim de mostrar-lhes a importância do SAEP.

### 3.2 Coleta de dados

Por razões metodológicas, a coleta de dados deveria ser realizada dentro do calendário escolar para o ano letivo de 1990, ou seja, até o mês de novembro. Com essa preocupação, foi centralizado todo esforço no trabalho de campo junto às escolas da rede municipal de ensino, uma vez que as escolas da rede estadual desenvolviam calendário escolar diferente, em virtude das sucessivas paralizações provocadas por greves dos professores.

Ao lado das dificuldades de conciliação do período de coleta com o término do calendário escolar, foi necessário adotar providências para superar as seguintes dificuldades:

- desistência de alguns supervisores e coletadores;
- resistência da parte de diretores de escolas e dirigentes dos OME em participar da pesquisa;
- difícil acesso a parte de algumas escolas;
- falta de apoio por parte de Chefes de NURE;
- insegurança dos técnicos envolvidos na pesquisa.

- seguir os procedimentos metodológicos estabelecidos para o recebimento e crítica dos instrumentos de coleta, uma vez que a coleta de dados foi prorrogada até março de 1991;
- sobrecarga de tarefas para alguns membros da equipe técnica da USP/SEC em função do despreparo dos outros técnicos;
- dificuldades de adaptação do pessoal da digitação, ao novo computador instalado para servir ao Sistema.
- esfacelamento da equipe técnica responsável pela coordenação da pesquisa, a partir de março de 1991 exigindo grande esforço do coordenador, na fase da crítica de consistência dos instrumentos aplicados.
- defeitos nos disquetes dos programas enviados pela Equipe de Coordenação Geral do SAEF/MEC.

Quanto a correção dos testes e da redação, foram seguidas as orientações enviadas pela Coordenação Nacional. Essa atividade foi realizada por professores de Português, Matemática e Ciências, integrantes da Unidade Setorial de Finanças e Planejamento/SEC.

A validação dos testes de rendimento nessas disciplinas foi realizada por professores integrantes da equipe de currículo da Subcoordenadoria de Ensino de 1o. Grau - SE-1/SEC.

### III - GESTÃO DA ESCOLA

Como já foi mencionado, a presente investigação se propôs a avaliar estratégias educacionais, resultados e a situação atual do Ensino de 1o. Grau no Rio Grande do Norte.

Para tratar da democratização do ensino, o estudo envolveu 128 diretores de escolas e procurou responder a seguinte questão: EM QUE MEDIDA A GESTÃO EDUCACIONAL TORNOU-SE MAIS EFICIENTE E DEMOCRÁTICA? A preocupação com a descentralização, desburocratização, eficiência e democratização da escola é uma questão política, como o é, a preocupação com a formação e as condições de trabalho do professor. Subjacente a essas preocupações está a questão central norteadora da presente pesquisa, que trata da universalização com qualidade do ensino ou seja: EM QUE MEDIDA AS POLÍTICAS ADOTADAS ESTÃO POSSIBILITANDO O ACESSO DAS CRIANÇAS E A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO MINISTRADO?

Compreendemos que as soluções para essas questões implicam em mudanças estruturais de natureza social, econômica e política. Igualmente, compreendemos que as alternativas para reduzir o fracasso escolar implicam, também, na adoção de estratégias pedagógicas e administrativas adequadas aos alunos de origem socio-econômica baixa, garantindo-lhes melhores condições de acesso e permanência na escola pública.

Com esse entendimento, o estudo dos aspectos que caracterizam a escola na sua forma de organização, funcionamento, autonomia e participação, assim como da formação, experiência e percepção do seu diretor, assume papel relevante para avaliação do sistema de ensino.

## 01 - Aspectos individuais e profissionais do diretor

TABELA 1  
MÉDIA DE IDADE DO DIRETOR  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	40.3	40.8	40.4
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	40.3	40.8	40.4
INTERIOR	URBANA	38.8	34.5	37.6
	RURAL	39.9	36.3	38.2
	TOTAL	38.9	34.9	37.7
TOTAL	URBANA	39.2	36.2	38.5
TOTAL	RURAL	39.9	36.3	38.2
MÉDIA	TOTAL	39.3	36.3	38.4

A média de idade dos diretores de escolas é de 38.4 anos. Não observamos diferenças significativas entre os vários segmentos. Pela TABELA 1, constatamos que os diretores das instituições do interior são um pouco mais jovens do que os da capital, particularmente os que pertencem à rede municipal de ensino.

TABELA 2  
SEXO DO DIRETOR  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)

SEXO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Feminino	81,5	69,4	79,1	69,2	62,9	83,9	78,1 (100)
2. Masculino	18,5	30,6	20,9	30,8	37,1	16,1	21,9 (28)
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
% Total Geral	71,9	28,1	89,8	10,2	27,3	72,7	100,0 (128)

O magistério, particularmente do 1o. e 2o. graus conta, predominantemente, com a presença da mulher em suas diferentes funções, a começar pela direção das escolas. Isso é confirmado, amplamente pela presente pesquisa, onde 78,1% dos sujeitos da amostra pertencem ao sexo feminino.

Esta concentração feminina no magistério e na direção das escolas é resultado de duas tendências: de um lado, a feminização do ensino de 1o. e 2o. graus, e do outro, a expansão crescente desses níveis de ensino. Diante da acentuada desvalorização das ocupações do magistério, a tendência é aumentar o efetivo de elementos do sexo feminino nas tarefas de educação, nas escolas.

**TABELA 3**  
**MÉDIA DE RENDA FAMILIAR MENSAL DO DIRETOR (Em Cr\$ 1.000,00 no mês de outubro/90)**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	877.9	125.7	684.5
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	877.9	125.7	684.5
INTERIOR	URBANA	67.5	42.7	60.9
	RURAL	116.3	13.6	68.9
	TOTAL	72.7	36.2	62.0
TOTAL	URBANA	310.3	67.6	252.3
TOTAL	RURAL	116.3	13.6	68.9
MÉDIA	TOTAL	302.8	58.6	233.6

Número de Respondentes: 127

Do ponto de vista da renda familiar dos diretores de escolas, constatamos que, a partir da unidade de base: Cr\$ 1.000,00 (hum mil cruzeiros), a média geral é de Cr\$ 233.600,00.

Como média, por se referir à renda familiar, apresenta considerável variabilidade, sendo, portanto, muito frágil para expressar a verdadeira situação econômica da família dos dirigentes de escolas.

Em primeiro lugar, constatamos enormes disparidades nas estatísticas. A renda mais baixa refere-se aos diretores das escolas da rede municipal do interior da zona rural, correspondente a Cr\$ 13.600,00, que contrasta com a renda familiar mais elevada, percebida pelos diretores da capital da rede estadual de ensino: Cr\$ 877.900,00.

A tabela mostra como a renda familiar dos diretores da rede municipal é muito inferior à de seus colegas da rede estadual, tanto na capital como no interior do Estado.

Na rede estadual, a renda correspondente ao extrato do interior representa, apenas, cerca de um oitavo da renda familiar dos idretores da capital.

Desnível semelhante observamos ao se comparar a renda dos diretores da capital e do interior da rede municipal.

Como sabemos, esses dados correspondem à renda familiar percebida pelos diretores no mês anterior ao momento em que os dados foram coletados (outubro/90). A pesquisa não oferece alguns elementos básicos, como o número de dependentes dessa renda, e certas especificidades sócio-econômicas (por exemplo: residência alugada ou não, empregada em casa ou não, etc.), para se ter uma idéia mais exata do que essa renda representa para o sustento de suas respectivas famílias.

Se se leva, contudo, em consideração o salário bruto percebido pelos diretores, acrescido da complementação pelo cargo de direção, chega-se a uma idéia mais clara do significado da renda familiar de cada extrato.

Vejamos esse dado na tabela 4 a seguir.

**TABELA 4**  
**MÉDIA DE SALÁRIO BRUTO MENSAL COMO DIRETOR (Em Cr\$ 1.000,00 no mês de outubro/90)**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	56.3	82.8	63.1
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	56.3	82.8	63.1
INTERIOR	URBANA	48.3	17.3	40.4
	RURAL	41.1	14.6	28.9
	TOTAL	47.5	16.7	38.7
TOTAL	URBANA	50.8	37.7	47.4
TOTAL	RURAL	41.4	14.6	28.9
MÉDIA	TOTAL	50.0	33.7	45.5

Número de Respondentes: 126

Por exemplo, relativamente ao salário bruto, mesmo existindo diferenças bastante significativas entre os extratos, não observamos aquela disparidade constatada na comparação das médias da renda familiar.

Os pontos extremos observados na tabela 4 são de Cr\$ 14.600,00 (diretores da rede municipal, da zona rural) e Cr\$ 82.800,00 (diretores da rede municipal da capital).

**TABELA 5**  
**MÉDIA DE COMPLEMENTAÇÃO DO DIRETOR (Em Cr\$ 1.000,00 no mês de**  
**outubro/90)**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	21.7	16.7	20.5
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	21.7	16.7	20.5
INTERIOR	URBANA	20.1	5.8	18.0
	RURAL	14.4	2.1	11.3
	TOTAL	19.5	5.1	17.2
TOTAL	URBANA	20.6	10.9	18.8
TOTAL	RURAL	14.4	2.1	11.3
MÉDIA	TOTAL	20.1	10.0	18.2

Número de Respondentes: 102

A partir desses dois extremos, constatamos que na capital a rede municipal oferece melhores salários a seus diretores, enquanto que no interior observamos justamente o contrário, com salários bastante discrepantes, para menos, em relação ao de seus colegas da rede estadual.

Há muito mais homogeneidade nos salários dos diretores da rede estadual, do que nos da rede municipal. Enquanto aqueles apresentam uma variação máxima de Cr\$ 8.900,00 em relação à média da rede estadual, no município essa variação chega a Cr\$ 19.100,00

A complementação pelo exercício da função de direção expressa na tabela 5, representa, em média, cerca de um terço do salário bruto, sendo inexpressiva nas escolas do interior da rede municipal, particularmente na zona rural, onde a direção de escola representa pouco atrativo, do ponto de vista financeiro. Talvez isso seja compensado pelo "status" que acompanha a figura do diretor junto às comunidades rurais.

**TABELA 6**  
**FORMA DE INGRESSO DO DIRETOR NO MAGISTÉRIO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FOR./ING.	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. Concurso	42.9	42.9	44.7	25.0	71.4	31.9	42.9	( 54)
2. I. Políti- cos	15.4	25.7	16.7	33.3	2.9	24.2	18.3	( 23)
3. I. Técnicos	40.7	25.7	36.8	33.3	22.9	41.8	36.5	( 46)
4. Concurso Interno	1.1	5.7	1.8	8.3	2.9	2.2	2.4	( 3)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% Total Geral	72.2	27.8	90.5	9.5	27.8	72.2	100.0	(126)

A forma mais frequente de ingresso no magistério no grupo de diretores estudados foi o concurso público. Na capital, isso ocorreu em 71,4% dos casos, enquanto que no interior esse percentual decresce para 31,9%. Essa tem sido a forma mais comum de acesso, tanto na rede estadual, como na municipal.

O ingresso através da indicação de políticos, contudo, ainda tem um peso considerável. No conjunto da amostra isso ocorre em 18,3% dos casos. Se, na capital, esse fenômeno é bastante raro (2,9%), no interior 24,2% dos atuais diretores ingressaram no magistério através da influência direta de políticos. A nível da zona rural esse percentual é, ainda, mais elevado, atingindo 33,3%. De uma maneira geral, a rede municipal é mais vulnerável à indicação de políticos para o magistério (25,7%) do que a rede estadual (15,4%).

Entretanto, depois do concurso público, que é a forma mais democrática de ingresso, a indicação de técnicos ou dirigentes educacionais é a forma de acesso mais posta em prática: no conjunto da amostra aplica-se a 36,5% dos sujeitos, exercendo, sobretudo, grande influência, no interior do estado (41,8%).

O recurso de concurso interno, para regularizar outras formas de acesso já consumadas e menos democráticas, tem sido escassamente utilizado. Com efeito, os percentuais mais elevados, para essa categoria, não vão além de 8,3%, na área rural, particularmente junto à rede municipal de ensino.

Quanto a vida associativa, a pesquisa tentou saber até que ponto os diretores, líderes oficiais das escolas, estão engajados em movimentos associativos, como sindicatos, organizações comunitárias, Associação Nacional de Administradores Escolares (ANPAE), etc.

Os resultados da pesquisa sintetizados nas tabelas 7 e 8, chegam a ser impressionantes, revelando que a força associativa e sindical alcança pouco mais de 50% da amostra.

**TABELA 7**  
**DIRETOR ASSOCIADO À ORGANIZAÇÃO DE EDUCADORES**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

ASSOCIADO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. Não	44.0	58.3	44.7	76.9	22.9	57.6	48.0	( 61)
2. Sim	56.0	41.7	55.3	23.1	77.1	42.4	52.0	( 66)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% Total Geral	71.7	28.3	89.8	10.2	27.6	72.4	100.0	(127)

**TABELA 8**  
**PARTICIPAÇÃO DO DIRETOR NAS ATIVIDADES DA ORGANIZAÇÃO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

PARTICIPAÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. Nenhuma	38.0	26.7	35.5	33.3	33.3	36.8	35.4	( 23)
2. Poucas	20.0	26.7	22.6	0.0	22.2	21.1	21.5	( 14)
3. Algumas	42.0	46.7	41.9	66.7	44.4	42.1	43.1	( 28)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% Total Geral	76.9	23.1	95.4	4.6	41.5	58.5	100.0	( 65)

De um total de 127 diretores, 61 não estão ligados a nenhuma associação de classe, ou seja, 48%. Tal fato tem enorme significado político, pois revela que um grande número de diretores estão à margem das múltiplas e incessantes intervenções das organizações sindicais em favor dos direitos dos educadores, com repercussões na vida política, que se estendem à esfera do trabalho e à vida social. Ora, quando os diretores das escolas não valorizam a força sindical ou as associações de classe, é natural que eles desestimulem a participação em organizações e movimentos da sociedade civil de seus subordinados na escola, e a luta deles pela defesa de um certo número de direitos coletivos.

No interior, os percentuais de diretores desvinculados de qualquer tipo de vida associativa ou sindical alcança 57.6%, sendo que nas zonas rurais este percentual é altíssimo: 76.9%. Essa desvinculação está mais presente junto aos diretores da rede municipal (58.3%).

A consciência política e vida associativa manifestam-se mais particularmente, no extrato dos diretores da capital, dos quais 77.1% têm vínculos com alguma associação.

Dos 65 diretores que, de alguma forma, estão ligados a seus sindicatos, 35.4% deles não participam, contudo, de nenhuma de suas atividades e promoções, isto é, mantêm, apenas, relação burocrática.

Um percentual significativo (43,1%) participa de alguns de seus empreendimentos, e 21.5% declaram ter pouca participação nas iniciativas da vida associativa.

Uma das questões mais importantes ligadas à gestão escolar é a que se refere à capacitação e formação dos administradores, cujos níveis de competência devem expressar boa formação profissional e embasamento pedagógico. Isto é fundamental quando se pretende a melhoria do estilo da gestão na escola, com sua conseqüente diminuição de desperdício e elevação dos índices de produtividade.

O questionamento, portanto, dos níveis de escolaridade dos administradores, a natureza de sua formação específica e o tempo dispendido em sua capacitação profissional, são fundamentais para se aquilatar o perfil de nossos dirigentes escolares, e se indicar medidas que possam contribuir com a melhoria do sistema de ensino.

**TABELA 9**  
**ESCOLARIZAÇÃO FORMAL DO DIRETOR**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

ESCOLARIZAÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. 1o. Com.	1.1	8.3	1.8	15.4	0.0	4.3	3.1	( 4)
2. 1o. Inc.	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	( 0)
3. 2o. M.Com.	31.9	33.3	29.8	53.8	8.6	41.3	32.3	( 41)
4. 2o. M.Inc.	0.0	2.8	0.9	0.0	0.0	1.1	0.8	( 1)
5. 2o. O.Com.	3.3	8.3	5.3	0.0	0.0	6.5	4.7	( 6)
6. 2o. O.Inc.	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	( 0)
7. 3o. F.Com.	33.0	22.2	32.5	7.7	45.7	23.9	29.9	( 30)
8. 3o. F.Inc.	0.0	5.6	0.9	7.7	0.0	2.2	1.6	( 2)
9. 3o. O.Com.	26.4	16.7	24.6	15.4	31.4	20.7	23.6	( 30)
10. 3o.O.Inc.	1.1	0.0	0.9	0.0	2.9	0.0	0.8	( 1)
11. PG. Com.	2.2	0.0	1.8	0.0	5.7	0.0	1.6	( 2)
12. PG. Inc.	1.1	2.8	1.8	0.0	5.7	0.0	1.6	( 2)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% Total Geral	71.7	28.3	89.8	10.2	27.6	72.4	100.0	(127)

As estatísticas mostram que o nível escolar mais elevado para a maioria dos diretores corresponde, em 32.3% dos casos, ao 2o. grau-Magistério. Essa qualificação, mais coerente para a situação do docente de 1o. grau, está longe de representar um ideal para dirigentes escolares, cujo exercício de funções reclama níveis de competência profissional elevados, mais compatíveis com um nível de escolarização superior, numa licenciatura plena de pedagogia. Neste nível, contudo, só se enquadram 29.9% dos diretores das escolas, fenômeno esse que reduz, drasticamente, a profissionalização da gestão escolar.

Além disso, cerca de 30 diretores (23.6% da amostra) estão no exercício da direção sem possuírem formação com afinidades pedagógicas. Sua formação superior a nível de graduação parece ter sido suficiente para credenciá-los no exercício da gestão.

Analisando de forma mais detalhada os aspectos da escolarização dos diretores, constatamos sérias diferenças nos vários extratos da amostra. Enquanto na capital predomina, como nível de escolarização dos diretores, a licenciatura de Pedagogia (45.7%), no interior é o 2o. grau-Magistério que expressa os níveis mais elevados de escolarização dos dirigentes escolares (41.3%). Esse percentual é ainda maior, na zona rural, onde 53.8% dos diretores têm, como formação, o Magistério.

**TABELA 10**  
**FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO DIRETOR EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FORMAÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Não	78.0	86.1	79.8	84.6	71.4	83.7	80.2 (102)
2. Graduação	20.9	13.9	19.3	15.4	28.6	15.2	18.9 (24)
3. Pós Gra- duação	1.1	0.0	0.9	0.0	0.0	1.1	0.8 (1)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% Total Geral	71.7	28.3	89.8	10.2	27.6	72.4	100.0 (127)

O que mais impressiona, contudo, é a natureza da formação específica em administração escolar. A TABELA 10 põe a descoberto a realidade do que se passa, em nosso Estado, quanto à seleção dos dirigentes escolares: 80.3% deles não têm formação específica para o exercício da função. Predomina, portanto, um quadro de distorções historicamente construídas por e sob a responsabilidade das elites governamentais, que se utilizam de critérios "políticos", e não da competência pedagógica, para a indicação dos dirigentes escolares; predomina, também, um quadro de falsa politização nas escolas que, desconsiderando critérios pedagógicos e éticos, chegam a escolher, para os quadros de direção, elementos sem formação e qualificação específica, que desconhecem seu universo de trabalho e que, na maioria das vezes, não possuem experiência em diferentes tarefas do sistema educativo.

TABELA 11  
MÉDIA DE HORAS EM CURSOS DE CAPACITAÇÃO  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	34.2	44.4	36.9
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	34.2	44.4	36.9
INTERIOR	URBANA	34.9	22.5	31.7
	RURAL	31.4	0.0	16.9
	TOTAL	34.5	17.5	29.6
TOTAL	URBANA	34.7	29.1	33.2
TOTAL	RURAL	31.4	0.0	16.9
MÉDIA	TOTAL	34.5	24.2	31.6

Número de Respondentes: 128

É deplorável, sobretudo, o tempo dedicado por nossos dirigentes escolares a cursos de capacitação diretamente relacionados à administração da educação. Isso é tanto mais grave quando se considera que a grande maioria dos diretores (80.3%) não passou por um curso de formação específica.

A TABELA 11 retrata a situação da falta de valorização, no Estado, para com a capacitação no domínio da administração escolar. Considerando que a média da amostra expressa 31.6 horas acumuladas em cursos de capacitação para um período de 5 anos, cada diretor dedica apenas, por ano, 6.3 horas com seu aprimoramento profissional.

Apesar do fenômeno ser progressivamente mais grave a nível de capital, interior e zona rural, as diferenças são pouco significativas entre os vários extratos amostrais.

Isso aponta para a necessidade de investir na melhoria da qualidade educativa dos dirigentes escolares, melhoria essa que passa pela necessidade de por em prática programas de treinamento, qualificação e formação, em prol de quadros mais competentes.

Enquanto as preocupações qualitativas continuarem sendo colocadas em plano secundário; enquanto persistir a ausência de um projeto profissional idôneo relativo à formação básica dos diretores das escolas; enquanto programas de formação e reciclagem não atingirem, a cada ano, um número crescente de diretores escolares; enquanto não for feito um esforço excepcional a favor da qualificação da gestão, mais longínqua fica a melhora da situação qualitativa de nosso sistema de ensino.

TABELA 12  
MÉDIA DE ANOS DE TRABALHO DO DIRETOR NO MAGISTÉRIO  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	13.6	14.2	13.8
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	13.6	14.2	13.8
INTERIOR	URBANA	16.1	9.5	14.4
	RURAL	14.7	9.5	12.3
	TOTAL	16.0	9.5	14.1
TOTAL	URBANA	15.4	10.9	14.2
TOTAL	RURAL	14.7	9.5	12.3
MÉDIA	TOTAL	15.3	10.7	14.0

Número de Respondentes: 127

Apesar da maioria não contar com formação específica que os qualifique para o exercício das funções de direção, os dirigentes escolares possuem, em média, 14 anos de trabalho no Magistério, o que, até certo ponto, lhes confere certa familiaridade com os problemas educativos da escola. Os que têm menos experiência são os representados pelo extrato de diretores da rede municipal das zonas urbana e rural do interior do estado, com 9.5 anos de tirocínio, nas escolas, respectivamente, e o segmento que conta com maior experiência é o relativo à rede estadual de ensino do interior urbano, com 16.1 anos de experiências.

Como podemos verificar nas TABELAS 13 e 14 abaixo, a experiência de Magistério que acompanha os diretores divide-se entre o tempo de trabalho dedicado à docência, e o tempo dedicado às atividades funcionais, enquanto administradores escolares.

TABELA 13  
MÉDIA DOS ANOS DE TRABALHO DO DIRETOR COMO PROFESSOR  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	10.6	9.2	10.2
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	10.6	9.2	10.2
INTERIOR	URBANA	10.6	6.9	9.7
	RURAL	13.5	8.8	10.9
	TOTAL	10.8	7.2	9.8
TOTAL	URBANA	10.6	7.6	9.8
TOTAL	RURAL	13.5	8.8	10.9
MÉDIA	TOTAL	10.7	7.8	9.9

Número de Respondentes: 119

TABELA 14  
MÉDIA DOS ANOS DE TRABALHO COMO DIRETOR  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	5.2	5.9	5.4
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	5.2	5.9	5.4
INTERIOR	URBANA	5.9	4.9	5.6
	RURAL	6.0	3.8	5.0
	TOTAL	5.9	4.7	5.5
TOTAL	URBANA	5.7	5.2	5.6
TOTAL	RURAL	6.0	3.8	5.0
MÉDIA	TOTAL	5.7	5.0	5.5

Número de Respondentes: 127

A média de experiências, como professores, é de 9.9 anos; pode observar-se que ela é bastante superior ao tempo de experiência na direção de escola, que é, apenas, 5.5 anos. Tanto os anos de trabalho como professor, como os dedicados às atividades de direção apresentam pouca variabilidade, em torno da média, para cada extrato da amostra. No primeiro caso, as médias mais altas (13.5) e mais baixas (6.9) vão, respectivamente, para os diretores da rede estadual da zona rural e para os diretores da rede municipal da zona urbana do interior. No segundo caso, a coesão é ainda maior: para uma média de 5.5, o segmento que se caracteriza por uma média mais alta é o dos diretores da rede estadual da zona rural, com 6.0 anos de experiência, e a média mais baixa, contrastando com a anterior, é a de seus colegas da rede municipal da zona rural (3.8).

Trata-se, evidentemente, de uma condição bastante significativa a facilitar a gestão educativa e a complementar e dar sentido às teorias da administração escolar, mas por si só incapazes de garantir o exercício pleno das funções profissionais do administrador, que exigem, além da experiência de Magistério, uma formação especializada consistente.

TABELA 15  
MÉDIA DA CARGA HORÁRIA SEMANAL DO DIRETOR NA ESCOLA  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	37.6	40.0	38.2
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	37.6	40.0	38.2
INTERIOR	URBANA	39.2	32.6	37.4
	RURAL	40.0	33.3	36.9
	TOTAL	39.3	32.8	37.4
TOTAL	URBANA	38.7	34.8	37.7
TOTAL	RURAL	40.0	33.3	36.9
MÉDIA	TOTAL	38.8	34.6	37.6

Número de Respondentes: 127

Os diretores dedicam, em média, 37.6 horas de trabalho semanal à escola, sem diferenças significativas entre os vários segmentos. Na capital, os diretores da rede municipal têm um tempo semanal de dedicação à escola ligeiramente superior ao de seus colegas da rede estadual. Já no interior, os casos se invertem: são os da rede municipal que cumprem uma semana mais curta de trabalho na escola.

## 02 - Organização e Funcionamento da Escola

A escola pública é uma instituição de cunho burocrático e faz parte de um todo organizacional estratificado em diferentes níveis de autoridade. Apesar de sua decadência, apresenta um certo nível de formalização nos métodos, técnicas, conteúdos e programas.

A TABELA a seguir trata do plano de trabalho elaborado para o ano letivo de 1990.

**TABELA 16**  
**INDICAÇÃO DO DIRETOR SOBRE ELABORAÇÃO DE PLANO DE TRABALHO**  
**NA ESCOLA EM 1990**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

ELABORAÇÃO/ PLANO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (e No.)
1. Não	16.7	19.4	13.3	53.8	5.7	22.0	17.5 (22)
2. Sim	83.3	80.6	86.7	46.2	94.3	78.0	82.5 (104)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% Total Geral	71.4	28.6	89.7	10.3	27.8	72.2	100.0 (126)

Estatisticamente, é bastante clara a elaboração de um plano de trabalho para o ano letivo de 1990, em 82.5 das escolas envolvidas nesta pesquisa. Enquanto os diretores da capital sobressaem com um percentual de 94.3% de elaboração do plano nas suas escolas, é na zona rural onde se registra o maior contingente de 53.8% dos diretores que informaram sobre a não elaboração desse plano.

Com objetivo de aprofundar o conteúdo do plano de trabalho elaborado pela maioria das escolas, procuramos detalhar o tempo destinado às atividades do planejamento para o ano letivo, assim como a frequência das reuniões na escola. Sobre esse assunto, vejamos os dados das TABELAS 17 e 18 a seguir.

TABELA 17  
INDICAÇÃO DO DIRETOR SOBRE O NÚMERO DE HORAS EM ATIVIDADES  
DE PLANEJAMENTO  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em médias)

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	63.0	46.8	58.6
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	63.0	46.8	58.6
INTERIOR	URBANA	35.9	30.2	34.4
	RURAL	24.4	28.3	26.2
	TOTAL	34.7	29.8	33.2
TOTAL	URBANA	44.1	35.3	41.7
TOTAL	RURAL	24.4	28.3	26.2
MÉDIA	TOTAL	42.5	34.1	40.1

Número de Respondentes: 122

TABELA 18  
INDICAÇÃO DO DIRETOR SOBRE A FREQUÊNCIA DAS REUNIÕES  
NA ESCOLA EM 1990  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)

FREQUÊNCIA	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. Nunca	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	( 0)
2. Anual	2.2	2.8	1.8	7.7	0.0	3.3	2.4	( 3)
3. Semestral	6.7	2.8	4.4	15.4	2.9	6.6	5.6	( 7)
4. Bimestral	81.1	75.0	80.5	69.2	85.7	76.9	79.4	(100)
5. Mensal	7.8	19.4	11.5	7.7	11.4	11.0	11.1	( 14)
6. Semanal	2.2	0.0	1.8	0.0	0.0	2.2	1.6	( 2)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% Total Geral	71.4	28.6	89.7	10.3	27.8	72.2	100.0	(126)

Com média em torno de 40 horas dedicadas ao planejamento do trabalho para o ano letivo, a TABELA 17 demonstra algumas diferenças entre os diretores. Na capital, a média de 58.6 horas indica um tempo significativamente maior em relação ao tempo destinado ao planejamento anual no interior, cuja média foi 33.2 horas. Esse tempo é também maior nas escolas da zona urbana e nas escolas da rede estadual.

No processo de planejamento, o diretor tem relevante importância, pela posição que ocupa na estrutura organizacional do ensino. Nesse sentido, o presente estudo procurou saber do diretor sobre a frequência das reuniões realizadas para debater, estudar, avaliar e reprogramar o trabalho pedagógico da escola em 1990.

A TABELA 18 mostra que há uma rotina definida de reunião bimestral, maciçamente expressa por 79.4% dos diretores, em todos os extratos da amostra. Essa periodicidade de reuniões na escola foi por diversas vezes confirmada em outras situações e se adequa perfeitamente à sistemática de avaliação das escolas públicas. Para sabermos o tratamento dispensado aos aspectos administrativos, organizacionais e pedagógicos, segue-se a indicação dos diretores na TABELA 19.

#### TABELA 19

##### INDICAÇÃO DO DIRETOR SOBRE UTILIZAÇÃO DO TEMPO DESTINADO AO PLANEJAMENTO (Em média de %)

ASPECTOS	TEMPO GASTO
Administrativos	32.5
Organizacionais	23.6
Pedagógicos	39.5

Um dos conflitos enfrentados pelo diretor diz respeito às tensões entre a função administrativa e a função técnica na gestão da escola. Esse conflito é uma decorrência da má formação dos especialistas da educação e vem se acentuando, com o tempo, na medida em que a escola está se tornando cada vez mais burocrática e menos preparada para lidar com pessoas, tendo em vista atingir objetivos humanos - técnicos e profissionais. Ao se valorizar em demasia a função administrativa sem clareza da função pedagógica da escola, certamente, a tarefa básica da instituição escolar será relegada a um segundo plano.

Vejamos o que os diretores pesquisados têm a dizer sobre o tempo utilizado na programação de atividades como:

- elaboração de horário, distribuição de disciplinas, preenchimento de formulários e outras atividades da rotina administrativa de uma escola.

- funcionamento da escola, regimento interno e as demais atividades de caráter organizacional.

- definição de conteúdos, metodologia de trabalho em sala de aula, estudos e outras tarefas relacionadas a função pedagógica da escola.

A TABELA 19 nos mostra que as horas dedicadas ao planejamento do ano letivo foram distribuídas de forma mais ou menos equilibrada. Observando as médias isoladamente verificamos que os aspectos pedagógicos apresentam a maior média. Mas, se considerarmos as médias de 32.5 horas para os aspectos administrativos e de 23.6 horas para os organizacionais, temos confirmada a evidência de que a maior parte do tempo destinado ao planejamento da escola está concentrada nas atividades-meio. Provavelmente, na execução desse plano, a direção da escola deve também ficar às voltas com as tarefas administrativas, restando então perguntar: quem responde pelas atividades pedagógicas da escola? Mais precisamente, quais as preocupações que orientaram o trabalho da escola em 1990? Sobre esse assunto, vejamos os dados abaixo.

**TABELA 20**  
**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE AS PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES**  
**QUE ORIENTARAM O TRABALHO DA ESCOLA EM 1990 (Em média de 1 a 3)**

PREOCUPAÇÕES	I	MÉDIA
Cumprimento das orientações emanadas dos órgãos superiores		1.5
Apropriação produtiva dos conhecimentos pelos alunos		1.3
Adequação do trabalho da escola às expectativas e necessidades da população		1.6
Desenvolvimento de um trabalho pedagógico coerente com as necessidades afetivas dos alunos		1.2
Melhoria da eficiência do ensino		0.7

Por essas médias, a principal preocupação que orientou o trabalho da escola em 1990 foi adequar o trabalho da escola às expectativas e necessidades da população. Em segundo lugar, a escola preocupou-se com o cumprimento das orientações dos órgãos superiores e o terceiro lugar, por ordem de importância, foi para apropriação produtiva dos conhecimentos pelos alunos. As questões que envolvem o processo de ensino e as necessidades afetivas dos alunos não foram objeto de preocupação pelo grupo de diretores envolvidos. Mais uma vez temos o delineamento de um quadro em que coloca a função precípua da escola, que é a de socialização do conhecimento, num terceiro plano de prioridades.

E sobre o regimento escolar? Quantas escolas dispõem desse mecanismo e qual sua função? Sobre esse assunto, vejamos os dados das TABELAS 21 e 22.

**TABELA 21**  
**EXISTÊNCIA DO REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

REGIMENTO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. Sim	66.7	55.6	69.0	15.4	65.7	62.6	63.5	( 80)
2. Não	31.1	38.9	28.3	76.9	34.3	33.0	33.3	( 42)
3. Não sabe	2.2	5.6	2.7	7.7	0.0	4.4	3.2	( 4)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% Total Geral	71.4	28.6	89.7	10.3	27.8	72.2	100.0	(12%)

**TABELA 22**  
**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE A FUNÇÃO DO REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FUNÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. Organizar, direcionar e facilitar o trabalho da escola.	80.0	90.0	82.1	100.0	87.0	80.7	82.5	( 66)
2. Disciplinar as atividades dos professores e alunos da escola.	8.3	5.0	7.7	0.0	4.3	8.8	7.5	( 6)
3. Nenhuma, pois o regimento está distante da realidade da escola.	8.3	0.0	6.4	0.0	8.7	5.3	6.3	( 5)
4. Nenhuma, pois pouca gente o conhece e ninguém o aplica.	3.3	5.0	3.8	0.0	0.0	5.3	3.8	( 3)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% Total Geral	75.0	25.0	97.5	2.5	28.8	71.3	100.0	( 80)

Dos 126 diretores que informaram sobre o Regimento Interno da Escola, 63.5% confirmaram sua existência, 33.3% responderam não, e apenas 3.2% não sabem. Dos diretores que responderam sim, a maior participação é daqueles pertencentes à rede estadual de ensino, à zona urbana e capital. A não existência desse documento é claramente evidenciada pelos diretores da zona rural, cujo percentual é de 76.9.

Em relação a função do Regimento Interno da escola, é bastante expressivo o percentual de 82.5% que indicaram a função de organizar, direcionar e facilitar o trabalho da escola, numa demonstração evidente da compreensão adequada de que esse documento é um mecanismo orientador e disciplinador da ação da escola.

**TABELA 23**  
**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE A REALIZAÇÃO DO PLANO DA ESCOLA POR ASPECTOS ORGANIZATIVOS E PEDAGÓGICOS (Em %)**

ASPECTOS	PERCENTUAL DE REALIZAÇÃO			
	80% ou +	60% a 79%	40% a 59%	0% ou -
Organizativos/administrativos	30.4	52.8	15.2	1.6
Pedagógicos/Educativos	22.4	51.2	24.0	2.4

Número de Respondentes: 125

Para mais da metade dos diretores, o plano da escola foi executado satisfatoriamente, na medida em que o percentual de realização foi em torno de 60 a 80%, tanto nos aspectos administrativos como nos pedagógicos. Para confirmar esse dado, observamos que há considerável número de diretores que indicam terem realizado 00% ou até mais, das atividades programadas no ano de 1990.

Concretamente, sabemos que para o diretor desenvolver um trabalho de equipe, sistematicamente, dentro da escola, está se tornando uma tarefa cada vez mais difícil. A par de todas as adversidades que caracterizam a escola, a prática dos especialistas na gestão educacional tem tradição histórica de individualismo e autoritarismo que comprometem as relações profissionais e dificultam a gestão escolar.

Mas a escola não está irremediavelmente perdida. Há o que fazer. Alguma iniciativa precisa ser tomada. A clientela precisa ser atendida com um ensino de boa qualidade. Os professores e especialistas que estão na escola têm contratos de trabalho, portanto têm obrigações a cumprir; os alunos precisam aprender a ler, escrever e contar para compreender e interferir na sua realidade. Há muito o que fazer. No presente estudo, vejamos na TABELA 24 quais as atividades mais realizadas pelo diretor.

**TABELA 24**  
**FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO DIRETOR (Em %)**

ATIVIDADES	SEMPRE	QUASE SEMPRE	AS VEZES	NUNCA
Orientação pedagógica aos professores	38.1	28.6	29.4	4.0
Supervisão do trabalho dos professores, assistindo a algumas aulas	9.5	13.5	42.1	34.9
Participação em reuniões dos professores	80.2	15.1	4.8	-
Participação na escolha dos livros didáticos dos professores	58.7	23.8	8.7	8.7
Avaliação do trabalho dos professores	54.8	27.0	16.7	1.6
Avaliação dos alunos	46.8	31.7	17.5	4.0
Tarefas administrativas da escola	87.3	8.7	3.2	0.8
Participação em reuniões de pais e professores	80.2	11.1	8.7	-
Organização de ações de capacitação na escola	45.2	28.6	20.6	5.6

A julgar a atuação do diretor da escola por esse conjunto de atividades, fica claramente evidenciada a predominância das tarefas administrativas. Constatamos que 87.3% afirmam estarem sempre realizando tarefas administrativas da escola. Nessa mesma direção, 80.2% informam que estão sempre participando de reuniões com professores e igual contingente está sempre participando das reuniões de pais e mestres. Mais da metade dos diretores também se envolve com os professores na escolha dos livros didáticos, principalmente nas escolas da rede estadual, zona urbana e capital. Dessas informações, é preciso destacar que o diretor não costuma supervisionar o trabalho do professor assistindo as suas aulas. Entre o inexpressivo percentual de 9.5% nesta atividade destacam-se os diretores da rede municipal, zona rural e interior. Cumpre destacar, finalmente, que a organização de ações de capacitação do pessoal da escola, não aparece como uma prática frequente, como deveria ser. Afinal, "o diretor com maturidade intelectual entenderá que a promoção de recursos humanos, isto é, o crescimento e desenvolvimento do pessoal, é elemento educativo e formativo indispensável à formação, crescimento e desenvolvimento da escola e dos alunos" VALE (1982).

Mas nas nossas escolas públicas, as ações de capacitação, treinamento ou atualização do pessoal do magistério têm se revelado inócuas pela improvisação, descontinuidade e inadequação aos anseios e reivindicações dos professores e especialistas. Ademais, bem ou mal sucedidas, as únicas ações realizadas são iniciativas das Secretarias de Educação, que por sua vez dependem financeiramente do Ministério da Educação.

Vejamos a opinião dos diretores sobre o pessoal das escolas estudadas, a partir de uma escala de pontos em que: 5 é uma situação ótima; 4 é muito boa; 3 é boa; 2 é regular e 1 é uma situação ruim.

**TABELA 25**  
**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE O CORPO TÉCNICO**  
**DOCENTE E ADMINISTRATIVO DA ESCOLA (Em média de 1 a 5)**

ASPECTOS	MÉDIAS/SITUAÇÃO ATUAL		
	CORPO TÉCNICO	CORPO DOCENTE	CORPO ADM.
Competência no seu trabalho	3.5	3.5	3.7
Experiência profissional	3.4	3.5	3.6
Atitude diante da proposta da escola	3.4	3.3	3.6
Relação com a comunidade	3.6	3.6	3.8
Relação com os alunos	3.8	3.8	4.0
Relação com os pais	3.5	3.5	3.7
Relação com os técnicos	3.8	3.7	3.9
Relação com os professores	3.9	3.8	3.9
Relação com a direção	4.0	3.9	3.8
Pontualidade e assiduidade	3.6	3.6	4.0

No conjunto dos pontos atribuídos, as médias expressam que os diretores consideram a situação do seu corpo técnico, docente e administrativo amplamente satisfatória, variando entre boa, muito boa e, em alguns aspectos, ótima. Uma análise desses dados nos permite destacar os seguintes aspectos:

- a) As médias que mais se aproximam do ponto 5, indicativo de uma situação ótima, foram para o corpo técnico no seu relacionamento com a direção; para o corpo administrativo no relacionamento com os alunos e na sua pontualidade e assiduidade.

- b) As médias que mais se aproximam do ponto 1, indicativo de uma situação ruim, foram para o corpo docente e técnico na sua atitude diante da proposta da escola.
- c) Para o diretor, a situação do corpo técnico deixa mais a desejar nos aspectos já indicados e na experiência profissional, competência no desempenho de seu trabalho, assim como na relação com os pais;
- d) Em relação ao corpo docente, afora o que já foi mencionado, os aspectos mais críticos apontados foram a competência no seu trabalho; seguida da experiência profissional, relação com os pais e a pontualidade.
- e) Quanto ao corpo administrativo, cabe acrescentar que as médias mais baixas foram atribuídas à experiência profissional e competência para o desempenho de seu trabalho.

Grosso modo, as maiores médias se distribuíram no corpo administrativo, seguidas pelo corpo técnico e, por último, no corpo docente. Finalmente, constatamos que embora os diretores indiquem uma situação mais para ótima do que para ruim, os aspectos da competência no seu trabalho, a experiência profissional e a atitude diante da proposta da escola foram as contempladas com as médias mais baixas, tanto para o corpo técnico, como para o docente e o administrativo.

Com essa moldura, cabe indagar do diretor sobre as condições de trabalho na escola.

Utilizando uma escala de pontos semelhante à situação anterior, vejamos na TABELA 26 as médias referentes a opinião do diretor

TABELA 26 -

**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA (Em média de 1 a 5)**

CONDIÇÕES DE TRABALHO	MÉDIA
Relacionamento com a comunidade	2.1
Qualidade do ensino	3.4
Autonomia pedagógica da escola	2.9
Autonomia administrativa da escola	2.7
Autonomia financeira da escola	4.4
Quantidade dos equipamentos	4.1
Qualidade dos equipamentos	4.1
Espaço físico disponível	3.8
Disciplina dos alunos	3.5
Frequência dos alunos	3.4
Quantidade de material didático	4.4
Qualidade do material didático	4.2
Adequação do currículo da escola	3.3
Apoio dos órgãos superiores	3.6
Frequência às reuniões da escola	3.1
Resultados e produtividade das reuniões	3.2

O grau de satisfação dos diretores com as condições do corpo técnico, docente e administrativo da escola, aliado às altas médias atribuídas à autonomia financeira da escola (4.4); à quantidade e qualidade dos equipamentos (4.1); à quantidade de material didático (4.4) e à qualidade do material didático (4.2) dão colorido especial às condições objetivas de trabalho na escola pública.

A menor média foi para o relacionamento com a comunidade, confirmando o alheamento total da escola em relação à comunidade onde está inserida. A seguir, as médias mais baixas são para a autonomia administrativa (2.7) e autonomia pedagógica da escola (2.9). É surpreendentemente estranha a opinião dos diretores sobre a autonomia da escola. Como entender que eles consideram a autonomia financeira muito boa ou ótima, quando declararam que os recursos financeiros não são satisfatórios para o desenvolvimento das atividades da escola? Qual a compreensão do diretor sobre autonomia financeira?

A respeito da autonomia administrativa e pedagógica, os dados também são preocupantes. Aliás, essa questão da autonomia da escola merece estudos que possibilitem aprofundamento. No conjunto das respostas dos diretores, já expressas em outras situações deste relatório, observamos contradições reveladoras da falta de clareza sobre a natureza política das relações da escola com os organismos superiores e das funções que lhe são atribuídas.

Com igual surpresa e preocupação, observamos que os diretores consideram a quantidade e qualidade do material didático da escola muito boas quando se sabe ser este um dos pontos críticos das condições de trabalho do professor em sala de aula.

Dentre outros fatores, a falta de recursos materiais e financeiros tem contribuído para aumentar as críticas dos professores, dos pais e da sociedade em geral, que não se cansam de definir a escola, como ineficiente, incapaz e de baixa qualidade. Ao contrário, sobre a qualidade do ensino, os diretores se colocam nos pontos intermediários da escala, numa demonstração simplista de que o ensino pode não estar ótimo mas também não está ruim.

O grau de satisfação dos diretores com as condições do corpo técnico, docente e administrativo da escola, aliado às altas médias atribuídas à autonomia financeira da escola (4.4); à quantidade e qualidade dos equipamentos (4.1); à quantidade de material didático (4.4) e à qualidade do material didático (4.2) dão colorido especial às condições objetivas de trabalho na escola pública.

A menor média foi para o relacionamento com a comunidade, confirmando o alheamento total da escola em relação à comunidade onde está inserida. A seguir, as médias mais baixas são para a autonomia administrativa (2.7) e autonomia pedagógica da escola (2.9). É surpreendentemente estranha a opinião dos diretores sobre a autonomia da escola. Como entender que eles consideram a autonomia financeira muito boa ou ótima, quando declararam que os recursos financeiros não são satisfatórios para o desenvolvimento das atividades da escola? Qual a compreensão do diretor sobre autonomia financeira?

A respeito da autonomia administrativa e pedagógica, os dados também são preocupantes. Aliás, essa questão da autonomia da escola merece estudos que possibilitem aprofundamento. No conjunto das respostas dos diretores, já expressas em outras situações deste relatório, observamos contradições reveladoras da falta de clareza sobre a natureza política das relações da escola com os organismos superiores e das funções que lhe são atribuídas.

Com igual surpresa e preocupação, observamos que os diretores consideram a quantidade e qualidade do material didático da escola muito boas quando se sabe ser este um dos pontos críticos das condições de trabalho do professor em sala de aula.

Dentre outros fatores, a falta de recursos materiais e financeiros tem contribuído para aumentar as críticas dos professores, dos pais e da sociedade em geral, que não se cansam de definir a escola, como ineficiente, incapaz e de baixa qualidade. Ao contrário, sobre a qualidade do ensino, os diretores se colocam nos pontos intermediários da escala, numa demonstração simplista de que o ensino pode não estar ótimo mas também não está ruim.

### 03 - Níveis de Autonomia e Participação da Escola

A vida da escola, ou a vivência do currículo, compreende uma ação educativa de interação e participação altamente dinâmicas que todos são convidados a partilhar.

O grau de participação dos diferentes segmentos da instituição na avaliação, planejamento e implementação curricular, aliado a um clima de amizade, compreensão, solidariedade, disponibilidade, corresponsabilidade, dão a dimensão do grau de vivência democrática da escola. Tudo isso exigindo, obviamente, um desempenho eficiente de cada um em busca do melhor rendimento de todos, numa ação qualitativa que assegure instrução e educação, em suma, a formação da consciência da cidadania.

A pesquisa procurou conhecer as dimensões da participação dos diferentes elementos na gestão da escola, com base na sua situação concreta e apresentou aos diretores uma lista de 13 afirmações redimensionadoras desse nível de participação.

O valor das respostas obedeceu a uma escala do tipo LIKERT, distribuída de 1 a 5, como valores máximos opostos, tendo 2, 3, 4 como valores intermediários, em termos de intensidade.

A TABELA 27, construída a partir da sequência das afirmações que figuram na Questão 31 do questionário, sintetiza os resultados obtidos em cada afirmação. Procedeu-se desta forma em virtude de não se terem encontrado diferenças significativas nos diferentes extratos, razão porque se optou por interpretar os resultados específicos de cada situação, a partir da média.

TABELA 27

OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE A SITUAÇÃO REAL DA ESCOLA (Em média de 1 a 5)

AFIRMAÇÕES	MÉDIA
A direção solicita opiniões e sugestões aos professores, funcionários e alunos sobre assuntos administrativos e pedagógicos	4.6
As oportunidades de participar nas decisões são valorizadas pelos professores e funcionários	4.3
Os professores sentem-se à vontade para discutir com a direção as questões relativas ao trabalho da escola	4.7
É muito fácil conseguir que a direção ouça o que os professores têm a dizer sobre a administração da escola	4.5
As metas da escola são um segredo guardado pela direção e uns poucos	1.9
Os supervisores determinam e controlam o trabalho pedagógico da escola	3.5
Os professores se dispõem a dar aula fora do horário e a substituir outros professores	3.0
Os especialistas são de grande ajuda para orientar pedagogicamente o professor e a direção	3.7
A qualidade do ensino é uma preocupação nesta escola	4.7
As ordens nesta escola só vêm de cima para baixo	3.1
Desenvolver a corresponsabilidade na busca da solução dos problemas é objetivo prioritário da escola	4.6
As informações que circulam na escola são boas, exatas e verdadeiras	4.3
Os professores estão dispostos a participar das atividades de planejamento e avaliação	4.5

a) Os dados evidenciam que os diretores costumam ouvir sugestões e solicitar opiniões de seus subordinados, os professores, funcionários e alunos, sobre assuntos administrativos e pedagógicos, e o fazem quase sempre (média 4.6).

b) Também reconhecem que, habitualmente os professores e funcionários da escola dão muito valor a estas oportunidades de participação nas decisões. Entretanto, isso já não ocorre com tanta intensidade (média 4.3) como na afirmação anterior.

- c) Existe um clima de muita liberdade sempre que entre direção e corpo docente se discutem as questões relativas ao trabalho da escola (média 4.7).
- d) Mesmo nas questões de natureza gerencial e administrativa, os diretores têm hábito de saber de cada professor sua opinião pessoal relativa ao estilo administrativo adotado por eles. A média 4,5, relativa a essa afirmação, confirma que eles cultivam esse hábito com muita frequência.
- e) Percebe-se, portanto, que diante de uma situação tão participativa, em que objetivos e metas são o resultado de um trabalho compartilhado, não existe o que esconder na escola, já que as metas traçadas não são segredo de cúpula, mas constituem uma missão coletiva (média 1.9).
- f) Numa análise do desempenho funcional dos supervisores de sua escola, os diretores acham que a ação supervisora é responsável pela determinação e controle do trabalho pedagógico da escola em nível médio (3.5). Isso significa que nem predomina a manipulação e o autoritarismo dos supervisores, nem o abandono da responsabilidade de certa previsão e controle das tarefas inerentes a sua função.
- g) Outro aspecto que está presente na realidade das escolas é o que se refere às práticas de dar aula fora do horário ou substituir colegas faltosos. O fato de os diretores terem atribuído um valor 3, como média da afirmação, pode interpretar-se como um comportamento responsável, da parte dos professores, diante de uma realidade que às vezes costuma acontecer na escola. Qualquer professor pode, eventualmente, atender às necessidades dos alunos, dando aula fora do seu horário, ou substituindo um colega, mas não é um fato que ocorra sempre, ou nunca: parece que só nas grandes necessidades.
- h) Relativamente ao papel dos especialistas na escola, foram submetidas ao parecer dos diretores duas de suas funções específicas: a de orientar pedagogicamente o professor e assessorar pedagogicamente a direção. Embora se esteja a nível de uma limitação de funções, não deixa de ser interessante o posicionamento dos diretores sobre a questão. Eles atribuíram um valor 3.7 como média. De um lado, pode interpretar-se como valorização dos especialistas no desempenho da tarefa da orientação pedagógica na escola. A valorização atribuída na escala, converge para o ponto 5 (mais), situando-se acima do seu valor médio, que seria 2.5. Por outro lado, os diretores dão a entender que os especialistas ainda se encontram aquém de atingir um nível ótimo de desempenho. É im-

portante que os especialistas reflitam sobre o seu papel na escola, a partir da avaliação feita pelos diretores, para redimensionarem com mais objetividade suas funções.

- i) Sendo o ensino a função básica da escola, é normal que ele constitua o principal objetivo de todos aqueles que nela trabalham. Na visão dos diretores, a qualidade do ensino constitui-se uma das preocupações da escola (média 4.7). Mas até que ponto essa qualidade é alcançada? A pesquisa do professor mostrou-se bastante esquiva quanto ao desempenho da função de ensinar e a pesquisa sobre o rendimento do aluno deu provas inequívocas de que essa preocupação se situa mais em nível das expectativas e das intenções do que no plano concreto.
- j) Um dos indicadores do autoritarismo da administração pode ser a forma como as ordens são transmitidas dentro da instituição escolar. Elas tanto podem resultar de um consenso de todos, de deliberações dos colegiados ou de decisões pessoais da autoridade máxima da escola - o diretor. Ao analisar esse problema, os diretores julgam que na realidade de suas escolas a tendência é uma posição intermediária: elas nem emanam de cima para baixo, nem tampouco deixam de ser tomadas as decisões cabíveis relativas aos destinos da escola. A maneira como os diretores avaliaram a questão (média 3.1) dá a entender que existe um trabalho coparticipativo na tomada de decisões e no ditamento das ordens a serem cumpridas dentro da instituição.
- k) Existe, para o diretor, uma preocupação por parte da escola em fazer com que todos participem, de forma responsável, na busca da solução dos problemas relativos às funções da escola. Essa preocupação alcança um ponto muito elevado na escala: 4.6, ao mesmo tempo que traduz uma atitude democrática por parte dos dirigentes escolares.
- l) Do ponto de vista da confiabilidade das informações que circulam na escola, os diretores reconhecem que tais informações são boas, exatas e verdadeiras, (médias 4.3).
- m) Finalmente, a participação do corpo docente não se limita ao processo de ministrar o ensino, ou aos momentos de reuniões constantes no calendário escolar, mas se estende ao processo de planejamento e avaliação das atividades curriculares (média 4.5).

Acerca das organizações escolares e do grau de participação em suas respectivas atividades, a julgar pelos resultados da presente pesquisa, a escola pública do Rio Grande do Norte está longe de ser fulcro de vida comunitária. À exceção da atividade conservadora de distribuição dos alunos em sala de aula para o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, quase nada mais é oferecido em termos de entrosamento com centros comunitários e grupos artísticos e culturais; funcionamento de conselhos de classe, conselhos de pais, conselhos de alunos, e uma atuação mais consistente junto à família, através de associações de pais e mestres.

Enquanto a sociedade civil fervilha de movimentos que valorizam a convivência comunitária, tão importante para o equilíbrio e a harmonia do processo educativo, a escola dá as costas a estes valores, entregando-se à tarefa da construção da improdutividade e da ineficiência. Vejamos a TABELA 28.

**TABELA 28**  
**GRAU DE PARTICIPAÇÃO DO DIRETOR NAS ATIVIDADES DAS ORGANIZAÇÕES DA ESCOLA (Em %)**

ESPECIFICAÇÃO		EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	E Nº.
Profes- sor (con- selho de classe, etc.)	Ñ exis- te	77.5	63.9	72.3	84.6	60.0	78.9	73.6	( 92)
	Muito	11.2	16.7	13.4	7.7	31.4	5.6	12.8	( 16)
	Médio	9.0	11.1	10.7	0.0	8.6	10.0	9.6	( 12)
	Pouco	2.2	2.8	1.8	7.7	0.0	3.3	2.4	( 3)
	Nada	0.0	5.6	1.8	0.0	0.0	2.2	1.6	( 2)
Pais (conse- lho de pais, etc.)	Ñ exis- te	84.3	63.9	78.6	76.9	82.9	76.7	78.4	( 98)
	Muito	3.4	16.7	7.1	7.7	11.4	5.6	7.2	( 9)
	Médio	4.5	5.6	5.4	0.0	2.9	5.6	4.8	( 6)
	Pouco	7.9	5.6	7.1	7.7	2.9	8.9	7.2	( 9)
	Nada	0.0	8.3	1.8	7.7	0.0	3.3	2.4	( 3)
Aluno (conse- lho de alunos, etc.)	Ñ exis- te	76.4	61.1	71.4	76.9	60.0	76.7	72.0	( 90)
	Muito	9.0	11.1	9.8	7.7	22.9	4.4	9.6	( 12)
	Médio	10.1	19.4	13.4	7.7	14.3	12.2	12.8	( 16)
	Pouco	4.5	2.8	3.6	7.7	2.9	4.4	4.0	( 5)
	Nada	0.0	5.6	1.8	0.0	0.0	2.2	1.6	( 2)
Pais e Profes- sora (APH, etc.)	Ñ exis- te	74.2	63.9	72.3	61.5	74.3	70.0	71.2	( 89)
	Muito	3.4	13.9	5.4	15.4	8.6	5.6	6.4	( 8)
	Médio	13.5	13.9	14.3	7.7	14.3	13.3	13.6	( 17)
	Pouco	9.0	0.0	6.3	7.7	2.9	7.8	6.4	( 8)
	Nada	0.0	8.3	1.8	7.7	0.0	3.3	2.4	( 3)

A primeira coisa que chama a atenção, na Tabela 28, são os altos percentuais indicadores da inexistência das organizações escolares: conselhos de classe (73.6%), conselhos de pais (78.4%), conselhos de alunos (72%) e associações de pais e mestres (71.2%). Estes percentuais elevados estão presentes em todos os extratos da amostra.

O fato dos próprios diretores não terem maior interesse pessoal pela vida associativa ou sindical deve contribuir para que eles não valorizem a existência de organizações similares nas escolas.

Para os diretores que têm algum tipo de participação nessas organizações, os níveis de participação variam de acordo com as diferentes categorias e os diferentes extratos da amostra.

Entre os 33 diretores em cujas escolas funcionam os conselhos de classe, é na capital que se encontra o percentual mais elevado de participantes de suas atividades. No conjunto, 12.8% participam "muito", 9.6% participam em grau "médio" e 2.4% participam "pouco".

Na categoria referente ao conselho de pais, os percentuais de participação são ainda menos expressivos: 7.2% dos diretores onde esses conselhos existem participam "muito", outros 7.2% participam "pouco" e 4.8% têm uma participação "média". É nas escolas da rede municipal que se observam os percentuais mais elevados de participação nos conselhos de pais. Junto aos demais extratos os percentuais são pouco representativos.

escolas da capital e escolas de 2219 dos fundações nessas partes participam é muito bom. No conjunto da amostra, os maiores níveis de participação situam-se no nível "médio" da escala (12.8%), para uma proporção de 9.6% que deles participam "muito" e 4% com "pouca" participação. Pode observar-se, mais uma vez, que são as escolas da rede municipal que registram a presença de diretores participando "muito" (11.1%) e em grau "médio" (19.4%) dos conselhos de alunos.

As associações de pais e mestres, finalmente, são outra categoria de movimentos que contam com fraca participação dos diretores: 6.4% delas participam "muito", 13.6% participam em grau "médio" e 6.4% "pouco" participam. É sobretudo, na zona rural onde a escola consegue manter este tipo de contato com a família, e 15.4% dos diretores dessas escolas costumam participar "muito" de suas reuniões.

A TABELA a seguir trata do comparecimento dos pais à escola.

TABELA 29  
MÉDIAS DO X DE PAIS QUE COMPARECEM À ESCOLA  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	54.6	63.3	56.9
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	54.6	63.3	56.9
INTERIOR	URBANA	52.9	58.5	54.4
	RURAL	35.0	52.5	43.1
	TOTAL	51.0	57.1	52.8
TOTAL	URBANA	53.4	59.9	55.1
TOTAL	RURAL	35.0	52.5	43.1
MÉDIA	TOTAL	52.0	58.7	53.9

Número de Respondentes: 128

Sempre que convocados, os pais ou responsáveis pelos alunos comparecem à escola em 53,9% dos casos.

Em termos de médias, observamos uma frequência de comparecimento mais elevada de pais nas escolas da capital (56.9%), com uma ligeira predominância nas instituições municipais (63.3%).

No interior, observamos uma redução bastante significativa no comparecimento dos responsáveis das crianças à escola: só 43.1% se podem fazer presentes, quando convocados.

É significativo, sobretudo, o baixo percentual correspondente à rede estadual do ensino na zona rural (35%). Supõe-se que as distâncias geográficas, a falta de transporte, as responsabilidades com os afazeres agrícolas e, talvez, a situação econômica e cultural dos pais das crianças funcionem como fortes inibidores do comparecimento da família à escola. Ainda sobre o envolvimento dos pais com a educação dos seus filhos, a TABELA a seguir trata desse assunto.

**TABELA 30**  
**GRAU DE PREOCUPAÇÃO DOS PAIS COM AS TAREFAS ESCOLARES**  
**DOS FILHOS (Em %)**

PREOCUPAÇÃO	CAP.	INT.	URB.	RUR.	EST.	MUN.	TOTAL
Preocupam-se constantemente	25.20	24.30	24.60	23.50	23.70	26.50	24.5
Preocupam-se às vezes	19.60	21.40	20.70	22.80	19.90	23.30	20.9
Preocupam-se pouco	21.80	21.30	21.50	20.80	21.50	21.40	21.4
Não se preocupam	33.20	29.80	30.50	32.50	31.40	28.90	30.7

A análise do grau de preocupação dos pais com as tarefas escolares dos alunos põe em evidência um certo desinteresse da família com as obrigações escolares de seus filhos.

Os percentuais distribuídos pelas alternativas propostas indicam grande homogeneidade nos diferentes extratos.

O percentual de pais que não se preocupam (30.7%), supera o de pais que se preocupam constantemente (24.5%).

Se somarmos os dados dos que não se preocupam absolutamente, com os que se preocupam pouco, teremos um percentual de 52,1%, indicador da falta de interesse da família pelas obrigações escolares de seus filhos.

No ponto intermediário, constata-se que 20.9% de pais "às vezes" chegam a preocupar-se. A prática do que se observá na escola dá a entender que os momentos em que certos pais manifestam interesse pelo trabalho escolar dos filhos é quando descobrem problemas de rendimento ou quando recebem o boletim de notas. Nessas ocasiões eles procuram a escola, seja para esclarecimento, seja para fazer reclamações, e mais raramente para buscarem orientação.

A família usuária da escola pública, seja em função de seu nível cultural (pouca escolaridade), seja em função de seu nível econômico (dificuldade em adquirir livros e material escolar), não desenvolve um processo de acompanhamento sistemático do rendimento escolar de seus filhos. A principal razão talvez esteja no fato de não poderem oferecer aos alunos o suporte pedagógico de que eles necessitam (domínio de técnicas de estudo, livros e material de consulta, orientação e ajuda nas tarefas, hábitos de leitura, etc.), para alcançar resultados mais satisfatórios.

Mais precisamene, além dos pais, que outras pessoas se envolvem com o ensino de 1o. grau nas escolas públicas do Rio Grande do Norte? A TABELA 31 mostra o tipo de participação de diversos grupos de pessoas nas atividades das escolas estudadas.

**TABELA 31**  
**INDICAÇÃO DOS DIRETORES SOBRE A FORMA DE PARTICIPAÇÃO**  
**DE CADA GRUPO DE PESSOAS NAS ATIVIDADES DA ESCOLA (Em %)**

GRUPO DE PESSOAS	OBJETIVOS CURRICULARES	CONTEÚDOS	MÉTODOS DE ENSINO	AVALIAÇÃO DA ESCOLA	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	RECURSOS FINANCEIROS
Direção da escola	79.2	60.8	71.2	87.9	70.4	70.9
Pessoal técnico	68.8	67.2	67.74	72.8	60.8	42.7
Pessoal administrativo	61.25	42.74	48.39	65.32	41.94	53.6
Equipe de professores	84.8	89.6	90.4	83.2	89.6	46.7
Professor individual	57.6	71.2	71.2	64.0	73.6	39.5
Alunos	24.8	22.4	30.4	30.4	37.6	20.1
Pais de alunos	12.8	12.0	14.4	28.8	24.8	14.5
Membros da comunidade	8.8	11.2	11.2	13.71	12.0	9.6
Representantes de entidades da comunidade	12.8	10.4	12.0	16.8	11.2	9.6

A aferição dos níveis de participação na vida escolar, dentro de suas várias dimensões, procurou saber o grau de interferência de algumas categorias de elementos ligados à escola, nas atividades de estabelecimento de objetivos, definição de conteúdos, escolha de métodos, processo de avaliação da escola e dos alunos, e fixação de prioridades no plano financeiro.

Os elementos selecionados para se saber sua forma de participação na discussão dos problemas e tomada de decisões formam, basicamente, duas categorias: a comunidade escolar interna - integrada pela direção, pessoal técnico, pessoal administrativo, professores e alunos; e a comunidade externa à escola - constituída pelos pais de alunos, membros da comunidade, e os representantes de entidades comunitárias.

A TABELA 31 sintetiza os dados obtidos através da questão 50 do questionário destinado ao diretor: Essa questão apresentava um quadro com os elementos já mencionados e solicitava que o diretor indicasse a forma de participação de cada grupo, em cada atividade

listada, utilizando os seguintes valores:

- 1 - Não participam.
- 2 - Participam só para ser informados.
- 3 - Participam de debates e discussão de propostas que servem de base para a direção decidir.
- 4 - Participam de debates, discussões e da tomada de decisão.

Para simplificar o tratamento dos dados, só foram considerados dois níveis de participação: os que não participam (níveis 1 e 2), e os que participam (níveis 3 e 4).

Entendemos que esse tratamento dificulta uma análise mais detalhada do grau de participação que caracteriza a gestão da escola, na medida em que se coloca no mesmo plano o grupo dos que só participam das discussões, com aqueles que também tomam as decisões.

Nesse sentido, é bom lembrar que os dados da TABELA 31 se referem exclusivamente aos grupos que participam ou seja, os níveis 3 e 4.

Relativamente aos dados dos membros de representantes da comunidade curricular, os dados dos membros de representantes da comunidade têm uma participação inexpressiva na opinião dos diretores. O maior grau de participação recai sobre a equipe de professores (84.8% e 89% respectivamente). Nessas tarefas, é surpreendentemente estranho que a direção tenha participação maior ou quase igual ao pessoal técnico, uma vez que definição de objetivos e de conteúdos são elementos tipicamente atribuídos às funções do pessoal técnico.

É sobretudo na tarefa de definição dos métodos de ensino, que sobressai a participação da equipe de professores com 90.4%.

Quanto à avaliação da escola e dos alunos, a equipe de professores mais uma vez tem maior participação, seguida da direção da escola e do pessoal técnico.

Finalmente, em relação à participação na gestão dos recursos financeiros, os percentuais caem drasticamente, em todos os grupos de pessoas especificadas e somente se destaca a direção da escola com 70.9%. Sem dúvida, esses dados merecem ser aprofundados a fim de se reavaliar o significado de participação na escola e se desmistificar certos mitos que estão bem exarcebados na gestão escolar.

Há, ainda, outros dados na TABELA 31, que merecem ser mencionados.

- a) Os pais de alunos, os membros e representantes da comunidade foram os grupos que apresentaram menor percentual de participação em todos os componentes curriculares.
- b) Ainda que em várias situações do presente estudo, os diretores tenham indicado preocupação e alguma forma de sensibilidade no relacionamento com os alunos, nesta si-

tução eles mostram outra realidade. Basta observar que o próprio diretor atribui aos alunos, percentuais muito baixos para sua participação nas diversas tarefas da escola.

- c) Embora haja indícios de uma sistemática de trabalho com reuniões bimestrais e outras atividades envolvendo discussões, troca de experiência e a elaboração de um plano anual, há também indícios de que alguns professores ficam a margem de tudo e realizam suas tarefas individualmente.

Acerca dos recursos financeiros, vejamos que outras informações os diretores apresentam.

**TABELA 32**  
**MÉDIA DOS RECURSOS FINANCEIROS SOBRE OS QUAIS A ESCOLA TEVE**  
**PODER DE DECISÃO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em Cr\$ 1.000,00)**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	982.0	4.2	730.5
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	982.0	4.2	730.5
INTERIOR	URBANA	43.8	9.0	34.7
	RURAL	46.7	1.7	25.9
	TOTAL	44.1	7.4	33.5
TOTAL	URBANA	330.8	7.6	246.5
TOTAL	RURAL	46.7	1.7	25.9
MÉDIA	TOTAL	309.2	6.6	224.1

Número de Respondentes: 128

A TABELA 32, indicadora do montante de recursos financeiros de qualquer fonte (doações, repasses, arrecadações) de que as escolas dispuseram, no ano de 1990, e sobre os quais elas próprias tiveram liberdade de decidir sua utilização, mostra o quanto a autonomia financeira está ausente de seu poder de decisão. Em primeiro lugar, esses recursos são irrisórios. A escola pública estadual e municipal não funciona na base dos arcamentos feitos e decididos por ela própria, mas através dos repasses decididos pelas instâncias políticas do MEC/Secretarias de Educação. Como não há participação comunitária no planejamento, no orçamento e na gestão, tudo depende das verbas decididas pelo Estado ou pelos Municípios.

A média desses recursos disponíveis gira em torno dos Cr\$ 224.000,00 (para as necessidades da escola durante um ano!), ou seja, o correspondente, "grosso modo", à renda familiar mensal de um diretor de escola.

Além do mais, esses poucos recursos só são encontrados nas escolas da rede estadual, já que nas escolas da rede municipal os recursos disponíveis são quase inexistentes, seja na capital, seja, particularmente, no interior.

Mesmo entre as escolas da rede estadual existem enormes discrepâncias de recursos entre as escolas da capital e do interior. Enquanto as escolas estaduais da capital contaram com Cr\$ 982.000,00, as do interior da mesma rede só dispuseram de Cr\$ 43.800,00, importância anual insignificante para enfrentar qualquer imprevisto.

E sobre o total de recursos financeiros recebidos pelas escolas? Vejamos na TABELA 33 o que os diretores têm a informar.

**TABELA 33**  
**MÉDIA DOS RECURSOS FINANCEIROS REPASSADOS À ESCOLA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em Cr\$ 1.000,00)**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	956.7	0.1	710.7
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	956.7	0.1	710.7
INTERIOR	URBANA	22.1	3.4	17.2
	RURAL	20.5	1.7	11.8
	TOTAL	21.9	3.0	16.4
TOTAL	URBANA	308.0	2.4	228.3
TOTAL	RURAL	20.5	1.7	11.8
MÉDIA	TOTAL	286.1	2.3	206.3

Número de Respondentes: 128

Em primeiro lugar, a tabela 33 revela que o montante dos recursos a que se fez menção na questão anterior corresponde, quase que integralmente, a repasses feitos pela Secretaria ou órgão Municipal.

O gasto desses recursos decididos pela escola, apresenta, portanto, as mesmas características anteriormente apontadas, isto é, que as escolas não dispõem, praticamente, de recursos que permitam um planejamento e tomada de decisões por parte dos colegiados competentes, para fazer face ao desenvolvimento de atividades, ou de qualquer programa que não tenha cobertura financeira assegurada pelos recursos previstos pelas Secretarias. E como a filosofia que assiste nossa escola ainda é, e será por muito tempo, a do paternalismo, ela

torna-se vítima do imobilismo e da falta de inovação, quando não se convertem num verdadeiro depósito de ferro-velho e de materiais escolares imprestáveis, sem vislumbrar condições de serem substituídos.

Quanto às formas de utilização dos recursos financeiros, vejamos os dados abaixo:

**TABELA 34**  
**UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS REPASSADOS**  
**POR DEP. ADM. LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em %)**

UTILIZAÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL
Despesas básicas	75,7	30,0	61,6	35,8	63,9	57,1	59,0
Inovação pedagógica	6,7	3,3	7,2	9,2	5,9	8,0	7,4

As formas de utilização dos recursos, na escola, são muitas e variadas. As mais frequentes, habitualmente, são as despesas básicas, destinadas a material de limpeza, material de consumo, merenda escolar, algum pagamento de pessoal imprevisto, aquisição ou reforma de equipamentos, material permanente, material didático, ampliações do espaço físico, e reformas em geral. Mas também surge a necessidade, às vezes, de investir na inovação pedagógica e desenvolvimento de programas ou ações voltadas, diretamente, para a melhoria do desempenho docente ou discente.

Perguntados sobre as formas de utilização dos recursos sobre os quais a escola tem poder de decidir quanto ao seu uso, verifica-se que a inovação e desenvolvimento pedagógico não têm vez nessa partilha: os recursos, de "per se" escassos, são dirigidos, quase que integralmente, para as despesas básicas. Com mais moderação por parte da rede municipal e das escolas da zona rural (30.0% e 35.8% respectivamente), com índices mais expressivos em relação aos demais extratos.

Os percentuais relativos a custos com inovação escolar são tão baixos que chegam a falar por si mesmo: estão longe de representar prioridade na escola.

Até que ponto, na percepção dos diretores, esses recursos financeiros são satisfatórios? É desse assunto que trata a TABELA a seguir.

**TABELA 35**  
**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE OS RECURSOS FINANCEIROS DA ESCOLA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em %)**

FORAM SATISFAT.	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	E No.
1 - Não	63.9	84.6	68.3	75.0	85.3	61.3	68.8	( 75)
2 - Em Parte	28.9	15.4	25.7	25.0	14.7	30.7	25.7	( 28)
3 - Em Grande Parte	6.0	0.0	5.0	0.0	0.0	6.7	4.6	( 5)
4 - Plenamente	1.2	0.0	1.0	0.0	0.0	1.3	0.9	( 1)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% TOTAL GERAL	76.1	23.9	92.7	7.3	31.2	68.8	100.0	(109)

Evidentemente que não se podia esperar outra resposta. A maioria reconhece que eles são insatisfatórios, em percentuais elevados: 68.8%. Na rede municipal, que não contou com quase nenhum recurso, o reconhecimento de que eles são insatisfatórios atinge 84.6%, e nas escolas da capital, onde as reivindicações costumam ser maiores, alcança 85.3%. Houve 25.7% de diretores que julgaram serem tais recursos em parte insatisfatórios, mas impressiona a grande certeza de que, do ponto de vista de "plenamente satisfatório", só um diretor respondeu afirmativamente à questão (0.9%), possivelmente por distração.

#### **04 - Percepção do diretor sobre suas funções, papel da escola e o fracasso escolar**

Em qualquer nível da administração da educação, seu dirigente precisa ter clareza de que não está à frente de uma fábrica ou empresa. Embora o diretor de uma escola precise de competência administrativa, ou seja, de capacidade para atender às normas técnicas da administração, precisa, acima de tudo, ter competência para administrar relações sociais, humanas e culturais.

No exercício de suas funções, o diretor de uma escola é pressionado de diversas formas e por todos os lados. Somente a percepção adequada de sua função e do papel da escola na sociedade permitem ao diretor o desempenho adequado de suas funções. A esse respeito, a TABELA 36 demonstra a percepção dos diretores envolvidos nesta pesquisa.

**TABELA 36**  
**PRINCIPAL FUNÇÃO DA DIREÇÃO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em %)**

FUNÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	E No.
1 - Garantir o funcionamento eficiente da organização escolar	56.7	50.0	54.9	53.8	57.1	53.8	54.8	( 69)
2 - Garantir o cumprimento da legislação e das determinações da SEC ou OME	3.3	13.9	7.1	0.0	5.7	6.6	6.3	( 8)
3 - Garantir a adequação do trabalho pedagógico da escola à realidade dos alunos	25.6	25.0	24.8	30.8	20.0	27.5	25.4	( 32)
4 - Garantir o desenvolvimento dos conteúdos programados	1.1	0.0	0.9	0.0	2.9	0.0	0.8	( 1)
5 - Garantir a execução das tarefas da administração escolar	13.3	11.1	12.4	15.4	14.3	12.1	12.7	( 16)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% TOTAL GERAL	71.4	29.6	89.7	10.3	27.8	72.2	100.0	(126)

A maior parte dos diretores, representada por 54.8% indicou como sua principal função "garantir o funcionamento eficiente da escola". Essa compreensão está claramente demonstrada, em todos segmentos da amostra. É preocupante constatar que a função de "garantir o desenvolvimento dos conteúdos programados" não seja considerada pelos diretores como uma de suas principais funções. Esta função foi contemplada com o insignificante percentual de 0.8%. Como explicar que 25.4% dos diretores destacam a função de "garantir a adequação do trabalho pedagógico da escola à realidade dos alunos" se não se sentem responsáveis pelo desenvolvimento dos conteúdos programados?

Para aprofundar essa questão, foi solicitado aos diretores que indicassem a principal preocupação que orientou a definição dos objetivos da escola, a partir das seguintes alternativas para resposta:

1. Definir algo que estivesse de acordo com o que é comum nas escolas e que não fugisse daquilo que costuma ser adotado (objetivos tradicionais)
2. Definir algo que estivesse de acordo com o modelo e a terminologia exigida pelos especialistas em planejamento escolar (objetivos técnicos)
3. Definir algo que indicasse os conhecimentos relevantes a serem aprendidos pelos alunos, considerando suas necessidades concretas e os compromissos da escola com a sociedade (objetivos de socialização do saber)
4. Definir algo que indicasse os conteúdos necessários para cada série ou disciplina (objetivos da disciplina)
5. Definir algo que estivesse de acordo com aquilo que está na legislação do ensino, como, por exemplo, "formação integral da personalidade", preparação do jovem para a vida" etc (objetivos legais)

Vejamos as indicações feitas pelos diretores, na TABELA 37 a seguir.

TABELA 37  
PRINCIPAL FUNÇÃO DA DIREÇÃO  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em %)

OBJETIVOS	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	E No.
1 - Tradicionais	2.2	2.8	2.7	0.0	0.0	3.3	2.4	( 3)
2 - Técnicos	1.1	5.6	0.9	15.4	2.9	2.2	2.4	( 3)
3 - Socialização/ saber	62.2	61.1	62.8	53.8	71.4	58.2	61.9	( 78)
4 - Conteúdo/dis- ciplina	7.8	11.1	8.0	15.4	5.7	9.9	8.7	( 11)
5 - Legais	26.7	19.4	25.7	15.4	20.0	26.4	24.6	( 31)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% TOTAL GERAL	71.4	28.6	89.7	10.3	27.8	72.2	100.0	(126)

Nesta situação, as escolhas dos diretores indicam que as ações da escola em 1990, foram orientadas por objetivos que previam a socialização do saber. Ao contrário das indicações feitas pra suas principais funções na TABELA anterior, aqui, os diretores revelam que as preocupações da escola são com os conhecimentos relevantes que devem ser aprendidos pelos alunos (61,9%). Mas, a preocupação com os aspectos legais outra vez aparece em 24.6% dos diretores que indicaram preocupação com os objetivos previstos na legislação.

A cada situação mais específica em que o diretor opina sobre seu modo de pensar a escola e sua função vai desvelando as contradições que perpassam a gestão da instituição escolar.

Se no nível da definição de objetivos, a preocupação foi para que a escola cumprisse sua função social de democratizar os conhecimentos técnicos, culturais e científicos, vejamos, no nível concreto, o que os diretores consideram ter desenvolvido na escola, através dos dados expressos na TABELA abaixo.

O fato de 43.7% dos diretores indicarem que o principal objetivo desenvolvido pela escola em 1990 foi no sentido de oferecer educação de acordo com a legislação vigente, evidencia o caráter formalista e legal do ensino brasileiro e a falta de clareza sobre o significado político e social da educação. No conjunto desses dados, enquanto 65.9% dos diretores se distribuíram entre objetivos cuja preocupação é com a legislação, inserção do aluno na sociedade, formação do aluno para atender as exigências da sociedade e finalmente, dar continuidade à educação da família, somente 34.1% consideram que em 1990, a escola ampliou os conhecimentos dos alunos contribuindo para sua capacidade de transformação da sociedade. Ainda que de forma contraditória, ao confirmar a tendência que vem se delineando, a percepção do diretor aponta para uma atuação cujo fim é zelar pelos interesses da instituição escolar. Nesse sentido, cabe reconhecer a teia de pressões que envolve o diretor no exercício de suas funções na escola - palco de conflitos entre segmentos externos como as superiores da administração central, políticos e a comunidade em geral e os segmentos internos como os professores, funcionários, especialistas e alunos.

Na prática, os conflitos e contradições estão presentes no cotidiano da escola, em todos os seus segmentos internos, seja na forma de agir, se relacionar e compreender o caráter político da organização escolar. Não é por acaso que a análise dos problemas que afetam a escola é feita, na maioria das vezes, através de indicadores instrucionais, ou seja, a partir do professor, aluno, currículo, etc. Também não é por acaso que se procura justificar os problemas da escola por uma relação mecânica entre esta instituição e a estrutura econômica da sociedade. De fato, essas explicações reduzem problemas como a reprovação, falta de base do aluno, evasão e baixa qualidade do ensino, a aspectos unilaterais que não permitem a compreensão adequada desses problemas.

TABELA 38  
 PRINCIPAL OBJETIVO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA  
 POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em %)

PRINCIPAL OBJETIVO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	E No.
1 - Transmitir os conteúdos previstos, instrumentalizando os alunos para sua inserção na sociedade atual.	13.3	11.1	12.4	15.4	17.6	10.9	12.7	( 16)
2 - Ampliar os conhecimentos dos alunos contribuindo para sua capacidade de transformação da sociedade.	31.1	41.7	37.2	7.7	35.3	33.7	34.1	( 43)
3 - Formar nos alunos, hábitos e atitudes de acordo com as exigências da sociedade.	6.7	8.3	6.2	15.4	14.7	4.3	7.1	( 9)
4 - Educar os alunos de acordo com a legislação vigente, desenvolvendo a pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificando-a para o trabalho.	46.7	36.1	42.5	53.8	32.4	47.8	43.7	( 55)
5 - Dar continuidade à educação da família.	2.2	2.8	1.8	7.7	0.0	3.3	2.4	( 3)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% TOTAL GERAL	71.4	28.6	89.7	10.3	27.0	73.0	100.0	(126)

Considerando os altos índices de evasão e reprovação no ensino de 1o. grau, o presente estudo investigou a percepção do diretor sobre as causas do fracasso escolar e as possíveis formas de solução para enfrentá-lo. A TABELA 39 a seguir, trata das causas indicadas pelo diretor para explicar o fracasso escolar.

**TABELA 39**  
**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE O FRACASSO ESCOLAR (Em média de 0 a 10)**

CAUSAS	MÉDIA
O fracasso dos alunos é resultado da miséria na qual se encontra a maioria da população brasileira	8.3
Os alunos que fracassam vão mal porque não se interessam ou não se esforçam para aprender	6.3
Os alunos que fracassam trazem deficiências culturais e dificuldades de aprendizagem e por isso não conseguem acompanhar o ensino	6.5
O problema está na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro que acaba gerando o fracasso do aluno na escola	8.2
O problema está na falta de apoio das famílias dos alunos que, pela sua falta de cultura, não valorizam a educação.	6.9
O problema está na organização interna da escola e na prática dos professores que não estão preparados para lidar com estas situações	5.3

Por esses dados, o grupo de diretores estudados considera que o fracasso dos alunos é resultado da miséria da população brasileira (média 8.3) mas admite igualmente que o problema está na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro (média 8.2). Para a escala de 0 a 10, essas médias são significativamente altas, em comparação com a menor média de 5.3 atribuída à explicação de que o problema do fracasso escolar está na organização interna da escola e na prática dos professores que não estão preparados para lidar com estas situações".

Como compreender a percepção do diretor sobre o papel da escola, se este, ao se referir ao fracasso escolar não considera a escola nem os professores como parte do sistema educacional? Os dados são suficientemente claros e indicam que a evasão e reprovação do aluno são explicados pelo diretor, a partir da miséria, do sistema educacional e da falta de apoio das famílias. Essa explicação unilateral e reducionista vai além, quando os diretores acrescentam a essas causas, o desinteresse, a falta de esforço e as deficiências culturais dos alunos. Essa linha de análise toma outros rumos na medida em que os diretores opinam sobre possíveis formas de solução para o fracasso escolar. É desse assunto que vamos tratar, a partir dos dados da TABELA 40.

**TABELA 40**  
**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE FORMAS DE SOLUÇÃO PARA O FRACASSO**  
**ESCOLAR (Em média de 0 a 10)**

SOLUÇÃO/FRACASSO ESCOLAR	MÉDIA
Adoção de critérios mais rigorosos de seleção de alunos	5.7
Organização de turmas de acordo com o nível dos alunos	7.8
Encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem a centros de atendimento especial	7.9
Redução dos níveis de ensino, adaptando-os às características e capacidades dos alunos	6.2
Mudança das condições de vida da população	8.6
Educação das famílias juntamente com os alunos	7.9
Reorganização da escola para melhorar as condições de atendimento à maioria da população	8.3
Reorientação da atuação dos professores em função da realidade atual do alunado	8.2

Aparentemente, a forma mais indicada para solucionar o fracasso dos alunos está na mudança das condições de vida da população, com média 8.6, confirmando a tendência de explicar o problema a partir dos fatores externos à escola. Entretanto, uma análise mais cuidadosa do conjunto dos dados, nos permite identificar indícios muito claros do reconhecimento das possibilidades que a escola tem de vir a contribuir para solução do problema. Basta observarmos que a reorientação da atuação dos professores obteve média 8.2; a reorganização da escola obteve média 8.3 e a reorganização de turmas obteve 7.8 de média.

Outro dado que nos chama atenção é a média de 7.9 atribuída ao "encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem a centros de atendimento especial". Esse dado nos leva a crer que, para muitos diretores, o fracasso escolar é uma questão de natureza patológica. Isto é um equívoco. É uma solução distorcida e de forte caráter ideológico.

Finalmente, ao indicar a importância dos aspectos considerados importantes para avaliação do trabalho da escola, o diretor deixa claro que todo esforço de racionalização e eficiência interna da escola, se concentra em torno de si mesma e não da busca de alternativas para democratização do ensino. Vejamos a TABELA 41 que expressa a opinião dos diretores sobre esse assunto.

**TABELA 41**  
**OPINIÃO DO DIRETOR SOBRE ASPECTOS IMPORTANTES NA AVALIAÇÃO DOS**  
**RESULTADOS DO TRABALHO DA ESCOLA (Em %)**

ASPECTOS	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
Aprendizagem dos alunos	50.8	42.1	7.1	0.0
índice de evasão	40.5	36.5	20.6	2.4
índice de aprovação	46.8	47.6	5.6	0.0
índice de repetência	34.9	34.9	29.4	0.8
Desempenho do corpo docente	51.6	42.1	6.3	0.0
Desempenho do corpo técnico e administrativo	55.6	39.7	3.2	1.6
Desempenho da direção	67.5	29.4	3.2	0.0
Relacionamento interno na escola	57.9	38.1	4.0	0.0
Relacionamento escola/pais/comunidade	42.1	46.0	11.1	0.8
Funcionamento administrativo da escola	62.7	33.3	4.0	0.0

Dos 10 aspectos apresentados, os 4 que envolviam desempenho da direção e do corpo técnico/administrativo, assim como o funcionamento e relacionamento interno da escola, foram os que tiveram maiores percentuais. Em contrapartida, os aspectos contemplados com os menores percentuais foram os relacionados à aprendizagem, ao índice de evasão, à aprovação, à repetência do aluno e ao relacionamento da escola com os pais e a comunidade onde a escola está localizada.

Esses dados vêm confirmar a tendência de uma gestão escolar onde a função administrativa se sobrepõe à função pedagógica que deve ser exercida, também, pelo diretor da escola. Em outras palavras, significa dizer que a especificidade da escola - entendida como o espaço privilegiado para transmissão e produção do conhecimento - é colocada em segundo plano pela maioria dos diretores da amostra. Na prática administrativa do cotidiano da escola, o esforço para oferecer ensino de boa qualidade, contribuir para melhorar o baixo nível de rendimento dos alunos e diminuir o índices de evasão, não constitui prioridade do diretor, pois para ele o funcionamento administrativo da escola é o início, meio e fim de sua função.

#### IV - O PROFESSOR

Como já foi mencionado, a presente investigação se propôs a avaliar estratégias educacionais, resultados e a situação atual do Ensino de 1o. grau, no Rio Grande do Norte.

Para tratar da valorização do Magistério, o estudo envolveu 635 professores e procurou responder a seguinte questão: **QUAIS SÃO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E A COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR?** A preocupação com as condições materiais e a formação do professor é uma questão política, como o é, a preocupação com a gestão eficiente e democrática da escola. Subjacente a essas preocupações está a questão central norteadora da presente pesquisa, que trata da universalização com qualidade do ensino ou seja: **EM QUE MEDIDA AS POLÍTICAS ADOTADAS ESTÃO POSSIBILITANDO O ACESSO DAS CRIANÇAS E A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO MINISTRADO?**

Compreendemos que as soluções para essas questões implicam em mudanças estruturais de natureza social, econômica e política. Igualmente, compreendemos que as alternativas para reduzir o fracasso escolar implicam, também, na adoção de estratégias pedagógicas e administrativas adequadas aos alunos de origem sócio-econômica baixa, garantindo-lhes melhores condições de acesso e permanência na escola pública.

Com esse entendimento, o estudo dos aspectos que caracterizam as condições de trabalho e a competência técnica do professor assume papel relevante para avaliação do sistema de ensino.

##### 01 - Aspectos individuais e profissionais do professor

A predominância da mulher no magistério tem sido objeto de vários estudos que explicam o fenômeno como um fato de origem histórica, econômica e cultural. Embora não aprofunde todos esses aspectos MELLO (1982) chama a atenção para a seguinte hipótese: a sexualização do magistério como uma atividade feminina apresenta-se, no cotidiano, como um fato natural em função de que esta ocupação requer certas exigências que se adequam mais ao sexo feminino. "Essa adequação baseia-se, em geral, em estereótipos sobre o que é natural no homem e na mulher, ou em características femininas aprendidas ou induzidas pela socialização".

Na presente pesquisa, o grupo de professores estudado apresenta 502 professoras, representando 79.7% do sexo feminino, comprovando assim a supremacia da mulher no magistério no Estado do Rio Grande do Norte, como se vê na TABELA a seguir.

**TABELA 42**  
**SEXO DO PROFESSOR**  
**POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA (EM %)**

SEXO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. FEMININO	78.7	81.6	79.7	79.8	79.4	79.8	79.7 (502)
2. MASCULINO	21.3	18.4	20.3	20.2	20.6	20.2	20.3 (128)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.1	32.9	83.5	16.5	31.6	68.4	100.0 (630)

**TABELA 43**  
**MÉDIA DE IDADE DO PROFESSOR**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	34.1	33.7	34.0
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	34.1	33.7	34.0
INTERIOR	URBANA	32.0	26.6	30.7
	RURAL	31.5	29.5	30.1
	TOTAL	32.0	27.9	30.5
TOTAL	URBANA	32.8	29.0	31.9
TOTAL	RURAL	31.5	29.5	30.1
MÉDIA	TOTAL	32.8	29.2	31.6

Número de Respondentes: 623

A homogeneidade na variável sexo não se constata no conjunto da idade dos professores expressos na TABELA 37. Basta considerar que essa idade oscila entre 16 e 59 anos, com média em torno de 32 anos para os professores da rede estadual e 27 anos para os da rede municipal no interior do Estado. É importante ressaltar que entre os professores da capital, não se observa diferença significativa entre as duas redes de ensino; são nesses extratos onde se concentram as mais altas médias de idade, ou seja 34.1 e 33.7, o que coloca o magistério como uma opção tardia entre o grupo de mulheres na capital.

TABELA 44

MÉDIA DE RENDA FAMILIAR MENSAL (Em Cr\$ 1.000,00 no mês de outubro/90)  
POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	61.6	97.7	70.0
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	61.6	97.7	70.0
INTERIOR	URBANA	99.1	35.4	82.4
	RURAL	111.8	36.8	58.4
	TOTAL	100.5	36.0	76.7
TOTAL	URBANA	84.8	56.9	77.8
TOTAL	RURAL	111.8	36.8	58.4
MÉDIA	TOTAL	86.7	49.7	74.6

Número de Respondentes: 634

Quanto às condições financeiras do professor, o estudo tomou como referência básica o seu salário bruto no mês de outubro de 1990 e a renda familiar nesse mês. A escolha da renda familiar como um indicador da situação sócio-econômica dos profissionais do magistério se reveste da maior importância porque se por um lado permite a análise do peso do salário do professor para a manutenção da família, por outro, permite a elaboração de hipóteses acerca da sua origem social. Considerando a unidade de Cr\$ 1.000,00 (um mil cruzeiros), constatou-se que, em outubro de 1990, a média de salário da renda familiar do professor no Rio Grande do Norte variava entre Cr\$ 36.000,00 a Cr\$ 111.000,00, com algumas especificações. Na capital, sobressai-se a renda familiar dos professores da rede municipal enquanto no interior destaca-se sobremaneira a renda familiar dos professores da rede estadual, principalmente os da zona rural que apresentaram a maior média de salário na renda familiar.

Vejamos na TABELA a seguir, a média de salário do professor.

TABELA 45  
MÉDIA DE SALÁRIO BRUTO MENSAL COMO PROFESSOR (EM Cr\$ 1.000,00 no mês de outubro/90)  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	19.5	54.3	27.7
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	19.5	54.3	27.7
INTERIOR	URBANA	16.3	14.5	15.8
	RURAL	11.9	7.6	8.9
	TOTAL	15.8	11.4	14.2
TOTAL	URBANA	17.5	28.5	20.3
TOTAL	RURAL	11.9	7.6	8.9
MÉDIA	TOTAL	17.1	21.1	18.4

NÚMERO DE RESPONDENTES: 635

Com média salarial do professor em torno de Cr\$ 18.000,00 em outubro/90, precisamos nos deter em diversos aspectos particulares para compreender adequadamente a situação salarial do Magistério no Rio Grande do Norte. Para os 635 professores envolvidos no estudo, os salários variam entre Cr\$ 800,00 a Cr\$ 72.252,00 numa demonstração evidente de grandes disparidades salariais. Mesmo com a existência do Estatuto do Magistério Público de 1o. e 2o. graus no Estado, essas disparidades vão mais longe. A situação da capital tem uma singularidade que eleva sua média salarial para quase o dobro da média dos professores do interior. A explicação está na média salarial dos professores da rede municipal de Natal - Capital, cujos salários são bem mais altos do que os salários dos professores da rede estadual. Sem muito exagero, percebe-se que o salário da rede municipal de Natal é tão discrepante em relação aos demais, que chega a elevar a média total referente ao conjunto dos professores da rede municipal para Cr\$ 21.100,00, quando, de fato, a média salarial é de Cr\$ 14.500,00 para os professores da zona urbana e de Cr\$ 7.600,00 para os da zona rural.

A questão salarial do profissional do Magistério merece aprofundamento de estudos para não incorrerem em conclusões precipitadas. Assim, outros aspectos precisam ser consideradas.

- a) São os professores da rede municipal no interior do Estado, e em especial os da zona rural que recebem os mais baixos salários, como é também nesse extrato onde se observou grande quantidade de professores mais novos e sem contrato.
- b) As médias foram obtidas a partir do salário bruto do professor o que significa a incorporação das vantagens como quinquênios, regência de classe, etc. Isso pode ter mostrado uma situação salarial que não representa o salário real do professor.

c) Em outubro de 1990, enquanto a média salarial do professor da rede estadual era de Cr\$ 17.100,00 e a da rede municipal de Cr\$ 21.100,00, o salário mínimo oficial era de Cr\$ 6.425,14 e o salário proposto pelo DIEESE era de Cr\$ 57.223,00. A cesta básica para uma família pequena era de Cr\$ 20.588,84 (DIEESE/Secção Estadual).

Com salários e renda familiar nesses patamares, resta perguntar qual o nível de escolaridade e de capacitação desse professor? A TABELA abaixo mostra que de 634 informantes, a situação é a seguinte: cerca de 41.6% tem o curso de 2o. grau - magistério completo e 17% concluiu o curso superior de Pedagogia, representando assim cerca de 58% de professores habilitados para o magistério. Nesses extratos, observa-se que enquanto o maior número de professores com o curso de Pedagogia concentra-se na capital, o maior quantitativo de professores com o curso de 2o. grau - magistério situa-se no interior do Estado. Outro dado importante a destacar é que somente 5% dos professores se enquadram nos níveis mais baixos de escolarização (1o. grau), e que apenas 1.8% se enquadram nos níveis mais altos de escolarização (Pós Graduação). Ressalta-se finalmente, a tendência de que os professores mais graduados se localizam nos centros urbanos.

**TABELA 46**  
**ESCOLARIZAÇÃO FORMAL DO PROFESSOR**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em %)**

ALTERNATIVA	EST.	MUN.	URB.	RUR	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. 1o. Com.	0.2	6.3	0.2	12.5	0.0	3.2	2.2 ( 14)
2. 1o. Inc.	0.2	8.2	0.6	14.4	0.5	3.9	2.8 ( 18)
3. 2o. M.Com.	45.7	33.3	40.6	47.1	20.2	51.4	41.6 (264)
4. 2o. M.Inc.	0.2	3.9	0.9	3.8	0.0	2.1	1.4 ( 9)
5. 2o. O.Com.	8.7	18.8	12.5	9.6	4.0	15.6	12.0 ( 76)
6. 2o. O.Inc.	0.5	3.9	0.6	6.7	0.0	2.3	1.6 ( 10)
7. 3o. P.Com.	19.7	11.6	19.8	2.9	34.3	9.2	17.0 (108)
8. 3o. P.Inc.	4.0	1.4	3.8	0.0	3.5	3.0	3.2 ( 20)
9. 3o. O.Com.	15.5	9.2	15.5	2.9	26.3	7.6	13.4 ( 85)
10. 3o.O.Inc.	3.5	1.9	3.6	0.0	6.1	1.6	3.0 ( 19)
11. PG.Com.	1.4	1.0	1.5	0.0	4.0	0.0	1.3 ( 8)
12. PG.Inc.	0.5	0.5	0.6	0.0	1.0	0.2	0.5 ( 3)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.4	32.6	83.6	16.4	31.2	68.8	100.0 (634)

Nessa mesma direção estão os dados referentes à participação dos professores em cursos de capacitação relacionados ao magistério. Na TABELA 41 se observa média do número de horas acumuladas nesses cursos, nos últimos 5 anos, entre 10 e 111 horas. Convém ressaltar que esse dado exclui os cursos regulares de escolarização do professor e abrange somente aqueles cursos ou treinamentos com o mínimo de 40 horas. Destaque-se finalmente que a média de horas nesses cursos dentre os professores da capital e do interior assim como entre os professores da rede estadual e municipal são inversamente opostas. Ou seja, na capital, os professores da rede municipal apresentam a maior média e no interior são os professores da rede estadual.

Quanto aos professores da zona rural, é nesse extrato da população estudada onde se registrou a menor média de horas em cursos de capacitação.

**TABELA 47**  
**MÉDIA DE HORAS EM CURSOS DE CAPACITAÇÃO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	53.5	111.4	67.2
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	53.5	111.4	67.2
INTERIOR	URBANA	46.2	20.7	39.5
	RURAL	21.6	10.9	14.0
	TOTAL	43.5	16.2	33.4
TOTAL	URBANA	49.0	52.5	49.9
TOTAL	RURAL	21.6	10.9	14.0
MÉDIA	TOTAL	47.1	37.7	44.0

NÚMERO DE RESPONDENTES: 635

Ao lado do grau de escolaridade e participação em cursos ou treinamento, os professores apontam outros indicadores, que possibilitam uma avaliação sobre seu domínio do conhecimento em torno de temas relacionados à educação e sobre a importância que atribuem a esse conhecimento para o desenvolvimento de seu trabalho. É desse assunto que trata a TABELA a seguir.

**TABELA 48**  
**DOMÍNIO DO PROFESSOR E IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AOS TEMAS**  
**RELACIONADOS À EDUCAÇÃO (Em %)**

TEMAS	DOMÍNIO				IMPORTÂNCIA			
	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
Fundamentos sócio-políticos da educação.	13.4	49.9	28.3	8.3	57.3	29.4	8.5	4.7
Planejamento do Ensino.	50.4	42.5	5.5	1.6	78.1	19.1	1.7	0.9
Conteúdos da série ou disciplina.	65.5	30.6	2.7	1.3	82.5	14.7	2.1	0.8
Metodologia e técnicas de ensino.	29.9	55.0	12.8	2.4	72.4	21.6	4.3	1.7
Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.	47.6	43.5	8.7	0.3	75.9	21.7	2.0	0.3
Tecnologia educacional.	13.4	43.2	28.2	15.1	52.1	31.1	12.8	4.1
Relação professor/aluno.	72.0	24.9	2.4	0.8	89.4	8.5	1.4	0.6

Desses resultados, devemos destacar os seguintes aspectos:

a) Os temas que os professores indicam maior domínio são os conhecimentos sobre a relação professor-aluno e os conteúdos da série ou disciplina. Mas esse domínio também se estende ao planejamento de ensino, à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, à metodologia e técnicas de ensino. Em geral, esse domínio se dá de forma mais ou menos semelhante entre os diferentes extratos da população. O mesmo não ocorre quanto aos temas tecnologia educacional e fundamentos sócio-políticos da educação, indicados como os de pouco ou nenhum domínio, quando os professores da rede municipal, da zona rural e interior, se sobressaem sobre os professores pertencentes aos outros extratos.

b) O conhecimento da relação professor-aluno e dos conteúdos da série ou disciplina tem, de fato um peso muito forte no trabalho dos professores. Isso mais uma vez se confirmou através dos mais altos percentuais, 89.4% e 82.5% respectivamente no ponto mais alto da escala indicando muita importância a esses temas.

Ao lado desses aspectos, o tempo de trabalho no magistério e mais precisamente, a atuação como professor, são variáveis importantes para a caracterização adequada do professor do ensino público de 10. grau no Rio Grande do Norte. A esse respeito, a situação é semelhante nas médias do tempo de trabalho como professor. Basta observar que ambas situações apresentaram variações entre 5 a 10 anos de trabalho. Ao considerar os professores segundo a rede administrativa, a situação é também mais ou menos semelhante exceto, no extrato dos professores pertencentes a rede estadual, da zona urbana no interior do Estado que apresentam mais tempo de trabalho, tanto no magistério, quanto como professor.

Esses dados estão expressos nas TABELAS 49 e 50 a seguir.

**TABELA 49**  
**MÉDIA DE ANOS DE TRABALHO DO PROFESSOR NO MAGISTÉRIO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	9.9	10.2	10.0
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	9.9	10.2	10.0
INTERIOR	URBANA	8.4	5.1	7.6
	RURAL	6.7	5.4	5.8
	TOTAL	8.2	5.2	7.1
TOTAL	URBANA	9.0	6.9	8.5
TOTAL	RURAL	6.7	5.4	5.8
MÉDIA	TOTAL	8.8	6.4	8.0

NÚMERO DE RESPONDENTES: 632

**TABELA 50**  
**MÉDIA DE ANOS DE TRABALHO COMO PROFESSOR**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	9.2	9.8	9.3
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	9.2	9.8	9.3
INTERIOR	URBANA	7.6	4.6	6.8
	RURAL	6.5	5.4	5.7
	TOTAL	7.5	5.0	6.6
TOTAL	URBANA	8.2	6.4	7.8
TOTAL	RURAL	6.5	5.4	5.7
MÉDIA	TOTAL	8.1	6.1	7.4

NÚMERO DE RESPONDENTES: 635

Ainda que essas características situem o professor como um indivíduo singular, elas não constituem dimensões autônomas pois cada professor pertence a um determinado grupo social, tem uma história de vida, uma compreensão de mundo e sociedade. Na sua trajetória de vida e de trabalho no magistério, a sua prática pode revelar a dimensão política a ela atribuída, seja pela clareza e coerência entre o fazer pedagógico e suas representações sociais, seja pelas contradições que permeiam o "pensar" e o "agir" do professor, no cotidiano da escola. Nesse sentido, procurou-se conhecer a forma de participação dos professores em organizações e movimentos da sociedade civil, particularmente, o sindicato, as associações, os centros de educadores assim como, os movimentos, organizações, grupos ou associações da comunidade onde está localizada a escola.

É sobre esse assunto que tratam as TABELAS 51 e 52 a seguir.

**TABELA 51**  
**PROFESSORES ASSOCIADOS À ORGANIZAÇÃO DE EDUCADORES**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

ASSOCIADO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Não	53.5	72.5	54.4	87.3	32.7	72.1	59.7 (378)
2. Sim	46.5	27.5	45.6	12.7	67.3	27.9	40.3 (255)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.3	32.7	83.9	16.1	31.4	68.6	100.0 (633)

**TABELA 52**  
**PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NAS ATIVIDADES DA ORGANIZAÇÃO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

PARTICIPA	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. Nenhuma	23.3	15.0	21.5	20.0	13.4	29.7	21.4	( 56)
2. Poucas	24.8	33.3	25.1	53.3	20.9	32.8	26.7	( 70)
3. Algumas	37.1	30.0	36.0	26.7	41.0	29.7	35.5	( 93)
4. Maioria	14.9	21.7	17.4	0.0	24.6	7.8	16.4	( 43)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% TOTAL GERAL	77.1	22.9	94.3	5.7	51.1	48.9	100.0	(262)

Dos professores estudados, cerca de 59% não participam do seu sindicato - SINTE e nesse extrato concentra-se a maior parte do professorado do interior do Estado, principalmente aqueles da zona rural (TABELA 51). O alheamento do professor no seu órgão de classe se acentua, na medida em que se aprofunda a questão e se constata que de 262 professores, cerca de 21.4% declararam que não participam de nenhuma atividade do sindicato; 26.7% participam pouco e 35.5% só participam algumas vezes; note-se ainda que apenas 43 professores, cerca de 16.4% responderam que participam da maioria das atividades de seu órgão de classe. Nessa situação, também são os professores do interior do Estado que se apresentam, como os mais ausentes (TABELA 52).

Quanto ao envolvimento do professor na comunidade onde a escola está inserida, 71.6% declararam que não participam.

Somente uma pequena parcela representada por 39 professores, declararam ter participado sistematicamente de movimentos da comunidade. Quanto a forma de participação dos professores nesses movimentos não se observa diferenças significativas entre os extratos da capital e interior; da zona urbana e rural e nem entre os da rede estadual e municipal como demonstra a TABELA abaixo.

**TABELA 53**  
**PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES EM MOVIMENTOS DA COMUNIDADE**  
**POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

PARTICIPA	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL	(No.)
1. Não	73.9	65.3	70.6	79.5	71.7	71.7	71.6	(257)
2. Esporaticamente	15.3	23.5	18.4	10.3	19.7	16.6	17.5	( 63)
3. Sistemáticamente	10.7	11.2	10.9	10.3	8.8	12.3	10.9	( 39)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
% TOTAL GERAL	72.7	27.3	89.1	10.9	40.9	59.1	100.0	(359)

## 2 - Condições de trabalho do professor

Dentro dessa moldura, em que se procurou caracterizar a figura do professor, é importante destacar, nas suas condições de trabalho, aspectos estreitamente associados, como regime jurídico, forma de ingresso no magistério e o Estatuto do Magistério Público de 1o. e 2o. graus no Rio Grande do Norte.

Independente do regime de trabalho, os professores do Rio Grande do Norte vivem hoje a mesma situação de precariedade do magistério nos demais Estados do País. Embora existam algumas diferenças regionais e estaduais, o professorado como um todo vive hoje uma situação profissional humilhante, tanto pelos míseros salários que recebe como pelas péssimas condições de trabalho na escola. A esse respeito, Mello (1982) considera que "qualquer política educacional que vise à diminuição do fracasso escolar no 1o. grau e que não tenha entre suas prioridades de investimento a remuneração do recurso humano indispensável ao funcionamento da escola está fadada ao fracasso". Igualmente, compreende que a construção de uma escola pública diferente desta que aí está não é apenas uma questão de melhoria salarial dos professores.

A história do magistério público vem mostrando que a construção de uma educação adequada à nova clientela da escola pública requer uma nova unidade de luta para a categoria dos profissionais da educação. É a evidência de que sua ação isolada precisa dar lugar a uma ação coletiva e organizada em defesa de seus interesses, da escola e das necessidades de seus alunos. No Rio Grande do Norte, a organização dos professores se desenvolveu acentuadamente na década de 80, no contexto dos movimentos sociais que caracterizaram a sociedade nesse período. Neste processo, o Estatuto do Magistério Público de 1o. e 2o. graus, de 2-5-80, passou a ser uma bandeira de luta dos educadores, tanto pela necessidade de introduzir nesse Estatuto, as alterações que contemplassem as necessidades da categoria, como pelo espaço concreto que se constituía para aglutinar os professores e ampliar o poder político da classe.

Decorridos cerca de 12 anos de sua implantação, dentre o grupo de professores envolvidos no presente estudo, cerca de 75.7% confirmaram a existência desse Estatuto; 54.3% declararam-se conhecedores desse documento mas 47.9% responderam que não sabem se o Estatuto está sendo aplicado. As TABELAS 54, 55 e 56 evidenciam que é na rede municipal, zona rural e interior do Estado onde se observa o maior contingente de professores que não sabem da existência, não conhecem e não sabem da aplicação do seu Estatuto. Ao contrário, são os professores da zona urbana e capital do Estado que declararam-se mais conhecedores do Estatuto do Magistério, em todos os sentidos já mencionados. Essa evidência vem confirmar as observações feitas sobre a participação dos professores no seu órgão de classe, cuja maior representação também se deu nesses extratos.

**TABELA 54**  
**ESTATUTO OU PLANO DE CARREIRA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

CONHECIMENTO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Não	8.2	13.5	8.3	18.3	6.5	11.5	9.9 (63)
2. Sim	78.0	64.9	78.3	50.0	83.4	69.3	73.7 (468)
3. Não Sabe	13.8	21.6	13.4	31.7	10.1	19.3	16.4 (104)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

**TABELA 55**  
**CONHECIMENTO DO PROFESSOR ACERCA**  
**DO ESTATUTO OU PLANO DE CARREIRA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

CONHECIMENTO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Não	40.7	55.8	40.3	73.1	27.1	54.1	45.7 (290)
2. Sim	59.3	44.2	59.7	26.9	72.9	45.9	54.3 (345)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

**TABELA 56**  
**CONHECIMENTO DO PROFESSOR SOBRE APLICAÇÃO**  
**DO ESTATUTO OU PLANO DE CARREIRA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

CONHECIMENTO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Não sabe	46.6	58.7	42.3	76.0	27.6	57.1	47.9 (303)
2. Não aplicado	4.5	1.9	3.8	2.9	5.0	3.0	3.6 (23)
3. Parcialmente aplicado	51.8	35.1	52.0	17.3	63.8	38.2	46.3 (293)
4. Totalmente aplicado	1.2	4.3	1.9	3.8	3.5	1.6	2.2 (14)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.1	32.9	83.6	16.4	31.4	68.6	100.0 (633)

Essa situação, se repete no regime jurídico de trabalho dos professores na escola em que atuam, quando a maioria dos estatutários se concentra na rede estadual, na zona urbana e na capital, enquanto o maior quantitativo dos celetistas se distribue entre os professores da rede municipal, do interior e da zona rural. Conforme se pode observar na TABELA 57 há cerca de 14.2 professores com regime de trabalho indefinido, na medida em que não são estatutários, nem celetistas ou não têm contrato. Acerca do regime jurídico do pessoal do magistério, é preciso acrescentar que esses dados não revelam a realidade do município de Natal em que todos os professores da rede municipal, são estatutários em decorrência da implantação do Regime Jurídico Único a partir de 1988.

**TABELA 57**  
**REGIME JURÍDICO DO PROFESSOR**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

REG. JURÍDICO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Estatutário	80.3	29.1	70.8	26.5	86.9	52.9	63.6 (402)
2. CLT	12.2	42.7	16.4	52.0	8.5	28.4	22.2 (140)
3. Contrato	6.1	16.0	8.1	15.7	3.5	12.0	9.3 (59)
4. Sem Contrato	1.4	12.1	4.7	5.9	1.0	6.7	4.9 (31)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.4	32.6	83.9	16.1	31.5	68.5	100.0 (632)

Indagados sobre sua situação no magistério hoje, os professores se dividiram assim: 46.1% foram aprovados em concurso público; 41.9% foram indicados por técnicos ou dirigentes educacionais e somente 12% foram indicados por políticos. Em termos globais, observa-se na TABELA 52 que do total de 635 professores, menos de 50% se submeteram a concurso público para as funções que exercem e 53% estão no magistério através de indicação, prática esta muito utilizada no âmbito do serviço público. No Rio Grande do Norte, a partir de 10/12/86, através da Lei No. 5.529 da Câmara dos Deputados, o acesso ao serviço público estadual passou a ser exclusivamente através de concurso público.

Convém ressaltar que o maior contingente desses professores com indicação por políticos localiza-se nos extratos da rede municipal, zona rural e interior do Estado. Enquanto isso, a maior concentração de professores aprovados em concurso público encontra-se nos extratos da rede estadual, zona urbana e capital do Estado.

**TABELA 58**  
**FORMA DE INGRESSO DO PROFESSOR NO MAGISTÉRIO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FORMA	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Concurso	55.5	26.9	51.2	20.2	69.3	35.6	46.1 (293)
2. Indicação de políticos	7.3	21.6	7.7	33.7	2.5	16.3	12.0 (76)
3. Indicação de técnicos	37.2	51.4	41.1	46.2	28.1	48.2	41.9 (266)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

Para analisar as condições intra-escolares nas quais os professores trabalham, foi-lhes apresentado uma lista de problemas envolvendo o aluno, o currículo, a gestão administrativa, a prática pedagógica, os equipamentos da escola e a família dos alunos. A tabela 53 trata desses problemas.

**TABELA 59**  
**INDICAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE OS**  
**PROBLEMAS QUE EXISTEM, DIFICULTAM OU AFETAM SEU TRABALHO DIÁRIO**  
**COM A SUA TURMA OU NA ESCOLA (Em %)**

ÊNFASE	PROBLEMAS	NÃO EXISTE E DIFICULTA				
		EXISTE TE	EXISTE TE	POUCO	MÉDIO	MUITO
A L U N O	Alunos sem base para acompanhar o curso	95,4	4,6	21,9	27,4	46,1
	Classe com alunos muito diferen- tes	88,3	11,7	22,2	35,7	30,4
	Alunos indisciplinados	93,7	6,3	31,3	33,5	28,80
	Desinteresse e falta de esforço dos alunos	97,8	2,2	9,6	36,5	51,7
	Os alunos faltam muito	92,4	7,6	18,6	38,4	35,4
E S C O L A	Falta de materiais didáticos adequados	95,1	4,9	6,8	12,4	75,9
	Turmas superlotadas	61,9	38,1	14,8	21,7	25,4
	Falta de condições físicas no prédio	80,6	19,4	14,3	27,9	38,4
	Falta de equipamento na sala de aula	92,6	7,4	11,3	17,6	63,6
	Pouco trabalho de grupo na esco- la	86,5	13,5	28,3	46,9	11,2
	Centralização das decisões da escola	75,3	24,7	27,6	38,4	9,3
	Poucas reuniões pedagógicas na escola	85,8	14,2	29,8	35,1	20,9
F A MÍ- L I A	Falta de autonomia pedagógica da escola	62,4	37,6	24,7	28,8	8,8
	Inadequação do currículo	75,6	24,4	23,1	36,4	16,1
	Falta de oportunidade de aper- feiçoamento em conteúdo e método de ensino	89,8	10,2	13,1	28,5	48,2
	Excesso de solicitação burocrá- tica	64,2	35,8	29,0	23,5	11,7
	Inadequação da minha prática do- cente	58,1	41,9	29,0	24,3	4,9
FAMÍ- LIA	Falta de apoio técnico-pedagógi- co dos órgãos superiores	89,0	11,0	14,7	21,6	52,7
	Desinteresse e falta de apoio dos pais	97,6	2,4	10,2	29,4	58,0
	Dificuldades econômicas ou cul- turais dos familiares	98,0	2,0	4,3	15,4	78,3

Em termos gerais, dos 20 problemas apresentados, os que mais se destacaram como existentes, foram, o desinteresse e a falta de esforço dos alunos e dos pais; dificuldades econômicas ou culturais das famílias dos alunos; falta de materiais didáticos adequados; falta de equipamentos em sala de aula; alunos indisciplinados, que faltam muito e sem base para acompanhar o curso.

Para os professores, os problemas que menos existem são as turmas superlotadas, a falta de autonomia pedagógica da escola, a inadequação da prática docente e o excesso de solicitações burocráticas. Mesmo assim, é importante ressaltar que o número de professores que indicaram a não existência desses problemas foi sempre inferior a 50% demonstrando, portanto, que mais da metade dos professores admitem sua existência.

Desses dados, pode-se observar que os maiores problemas que existem, dificultam ou afetam o trabalho do professor em sala de aula são referentes ao aluno, as suas respectivas famílias e a escola.

Considerando a escala apresentada, os problemas de maior peso, em relação aos alunos foram os referentes ao desinteresse, à indisciplina, à falta de esforço, de base para acompanhar o curso e falta às aulas.

Quanto à escola e à família, são nessas categorias onde se registraram os mais altos percentuais nos problemas que dificultam ou afetam muito o trabalho do professor. Basta observar que as dificuldades econômicas ou culturais das famílias dos alunos obtiveram 78.3% de indicação e a falta de materiais didáticos adequados obteve 75.9%.

Embora todos os problemas apresentados tenham sido admitidos como existentes por mais de 50% dos professores e que os mais indicados tenham se referido ao aluno, à família e à escola como um todo, há algumas particularidades, em relação a intensidade com que esses problemas afetam, que precisam ser destacadas.

Com variação entre médio e muito, cerca de 74% dos professores consideram que a falta de apoio técnico-pedagógico dos órgãos superiores dificulta seu trabalho. Igualmente, a falta de oportunidade de aperfeiçoamento em conteúdos e métodos de ensino foi indicado por 76% dos professores.

Considerando os extratos dos professores por dependência administrativa, localização e área, convém observar os seguintes dados:

a) sobre os alunos sem base para acompanhar o curso, os professores da rede estadual, da zona urbana e da capital, se sobrepõem significativamente sobre os demais professores, no ponto da escala em que esse problema afeta muito o seu trabalho na sala de aula. Ao contrário, os professores da rede municipal, da zona rural e do interior, se sobrepõem sobre os demais professores, no ponto da escala em que esse problema não afeta ou afeta pouco o seu trabalho.

b) Quanto ao problema dos alunos faltarem muito às aulas, a situação é mais presente entre os professores da rede municipal, zona rural e interior do Estado. O mesmo não ocorre em relação ao problema dos alunos indisciplinados que está mais representado entre os professores da rede estadual, zona urbana e capital.

c) Acerca do desinteresse e falta de esforço dos alunos para estudar, como um problema que afeta seu trabalho em sala de aula, os professores da capital e interior têm opiniões mais ou menos semelhantes. Também os professores da rede estadual e municipal e os da zona urbana e rural são de opinião de que esse problema dificulta muito seu trabalho.

d) A falta de equipamentos na sala de aula foi significativamente mais indicada pelos professores da rede estadual e da zona urbana, enquanto os da capital e interior apresentaram indicações mais ou menos semelhantes. Quanto a falta de materiais didáticos adequados, é bem nítida a importância desse problema entre os professores, numa demonstração de que a pobreza material no desempenho da prática docente está presente nas escolas, sejam elas da rede estadual ou municipal, zona urbana ou rural, capital ou interior.

e) Sobre as dificuldades econômicas ou culturais das famílias dos alunos, é bom lembrar que foi este o problema indicado como o que mais afeta o trabalho do professor em sala de aula. Não há diferenças significativas entre os professores. Já em relação ao problema do desinteresse e falta de apoio dos pais, observa-se o seguinte: os professores da rede estadual atribuem mais importância a esse problema do que os da rede municipal; os da zona urbana e capital consideram medianamente esse problema e os da zona rural e interior consideram que este é um problema que dificulta muito seu trabalho em sala de aula.

No conjunto das lutas pela democratização, a participação da gestão da escola é uma questão que vai muito além da escolha dos seus dirigentes. Com essa compreensão, procurou-se conhecer, através dos professores, quais os grupos ou pessoas que podem (ou não) participar das atividades da escola. É o que nos mostra a TABELA a seguir.

**TABELA 60**  
**INDICAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A FORMA DE PARTICIPAÇÃO DE CADA GRUPO**  
**DE PESSOAS NAS ATIVIDADES DA ESCOLA (Em %)**

PARTICIPANTES	OBJETIVOS CURRICULARES	CONTEÚDO	METODOLOGIA DE ENSINO	AVALIAÇÃO DA ESCOLA	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS
Direção da Escola	54.17	35.43	44.23	71.18	44.57	68.45
Pessoal técnico	43.69	40.13	42.43	46.69	39.91	31.28
Pessoal Administrativo	30.44	24.45	25.87	40.69	24.92	36.02
Equipe de Professores	73.07	80.16	79.34	73.07	82.52	37.85
Professor individual	64.35	76.18	77.09	67.82	81.04	34.44
Alunos	11.20	18.74	18.27	24.88	28.50	11.20
Pais de alunos	5.35	6.46	6.14	14.17	11.99	7.75
Membros da Comunidade	4.41	4.57	6.77	11.02	7.40	5.68
Representantes de Entidades da comunidade	4.57	5.67	7.40	9.76	6.14	6.78

Esses dados mostram claramente como se dá a divisão do trabalho na escola. O processo educativo e a função pedagógica da escola estão fragmentados em atos e tarefas isoladas em torno do que se convencionou chamar de técnico, pedagógico e administrativo.

Em termos globais, a figura do professor aparece com os mais altos percentuais de participação em todas atividades, exceto quando se trata da utilização de recursos financeiros, cuja maior representação estatística foi para a direção da escola. Aliás, o termo participação neste quadro significa a própria atuação ou responsabilidade e como os maiores escores são dos professores e direção da escola é de se estranhar a incipiente representação do pessoal técnico que em nenhuma atividade chegou a registrar 50% como forma de participação. Ou seja, nem nas questões convencionalmente tidas como pedagógicas observou-se o envolvimento do pessoal técnico.

**TABELA 62**  
**TIPO DE RELAÇÃO DO PROFESSOR DURANTE ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

TIPO DE RELACÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Nenhuma	14.6	11.1	12.5	18.3	17.6	11.5	13.4 ( 85)
2. Formal	7.57	11.1	8.3	10.6	8.5	8.8	8.7 ( 55)
3. Troca de Informa- ções	48.4	43.5	47.3	44.2	39.2	50.2	46.8 (296)
4. Troca de Experiên- cias	29.6	34.3	31.9	26.9	34.7	29.5	31.1 (197)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.3	32.7	83.6	16.4	31.4	68.6	100.0 (633)

**TABELA 63**  
**INDICAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA SEC**  
**OU OME NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FORMA	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Enviou Proposta	4.7	13.9	5.3	20.2	1.0	10.8	7.7 ( 49)
2. Enviou Sugestão	24.8	55.3	31.1	53.8	18.1	42.4	34.8 (221)
3. Não Houve Participa- ção	70.5	30.8	63.7	26.0	80.9	46.8	57.5 (365)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

Do conjunto de dados expressos nas TABELAS 61, 62 e 63 que tratam do Planejamento de ensino, podemos destacar como aspectos mais significativos, os seguintes:

a) Mais da metade dos professores, representando 57.5% responderam que não houve orientação da Secretaria ou OME e 34.8% confirmaram ter recebido desses órgãos, orientações e sugestões para elaboração de seu plano. É inexpressivo o percentual de professores que responderam ter recebido um modelo ou proposta de planejamento dos órgãos supra citados. Esta situação é preponderante entre os professores da rede municipal, zona rural e interior. É significativamente marcante o percentual de professores desses extratos que confirmam ter recebido sugestões para elaboração do planejamento. Ao contrário, são os professores da rede estadual, da zona urbana e capital que mais representam o contingente dos que indicaram não ter recebido orientação da Secretaria ou OME.

b) Independente de ter recebido ou não orientação desses órgãos, 40.4% dos professores responderam ter elaborado seu plano para o ano letivo (1990) junto com toda equipe da escola; 29.3% junto com colegas da área ou disciplina e 11.4% com especialistas e/ou diretor da escola. Como se vê, o planejamento de ensino parece estar sendo fruto de um trabalho coletivo na escola. Mas é preciso considerar que há, em todos os extratos estudados um grupo de professores que prefere trabalhar sozinho. Quanto as possíveis diferenças nos grupos de professores, observou-se que são os da rede municipal, da zona rural e interior, os que se sobressaem sobre os demais entre aqueles que elaboram seu plano junto com os especialistas e/ou direção da escola.

c) Os indícios de uma ação coletiva são confirmados na TABELA 62, quando 77.9% dos professores indicam que se relacionaram com os demais membros da equipe da escola durante a elaboração do plano de ensino, seja a partir da troca de informações, onde cada um ficou sabendo um pouco do que os outros pretendiam fazer, seja pela troca de experiências e discussão pedagógica. Mais uma vez, fica também confirmada a presença de um grupo de professores que se mantém afastado desse processo, quando 22.1% responderam que praticamente não existiu nenhuma relação com os demais membros da equipe da escola e se existiu foi mais formal do que pedagógica. Acerca desse assunto, não se observou diferenças significativas entre os extratos estudados.

Indagados sobre o nível de detalhamento do seu plano de ensino e do tempo dedicado a essa atividade no ano de 1990, os professores indicaram uma média de 10.7 horas, sem qualquer discrepância entre os diferentes extratos da população estudada. O mesmo não ocorre quando se trata do grau de detalhamento do plano. Na TABELA 63 cerca de 68.2% o fazem por bimestre; 12.8% detalham no plano de aula e os demais professores se distribuem inexpressivamente entre o plano semanal, anual, semestral e mensal. A esse respeito, convém fazer alguns destaques. São os professores da rede estadual, da zona urbana e da capital que mais se sobressaem no tipo de planejamento por bimestre e são os da zona rural e interior que superam os demais, no detalhamento do plano por aula. Esse grau de detalhamento fica comprovado nesses extratos, quando se verifica que são também os

professores da rede municipal, zona rural e interior que representam a grande maioria dos que indicaram o plano por semana.

**TABELA 64**  
MÉDIA DE HORAS DEDICADAS PELO PROFESSOR AO PLANEJAMENTO DO ANO LETIVO POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA.

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	10.2	9.5	10.0
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	10.2	9.5	10.0
INTERIOR	URBANA	11.2	13.2	11.8
	RURAL	10.6	8.3	9.0
	TOTAL	11.1	11.0	11.1
TOTAL	URBANA	10.8	11.9	11.1
TOTAL	RURAL	10.6	8.3	9.0
MÉDIA	TOTAL	10.8	10.6	10.7

NÚMERO DE RESPONDENTES: 629

**TABELA 65**  
NÍVEL DE DETALHAMENTO DO PLANO DE ENSINO PELO PROFESSOR POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)

DETALHAMENTO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (Nº.)
1. Ano	7.5	4.8	6.6	6.7	10.1	5.0	6.6 (42)
2. Semestre	2.8	4.8	3.0	5.8	1.5	4.4	3.5 (22)
3. Bimestre	70.7	63.0	71.2	52.9	79.9	62.8	68.2 (296)
4. Mês	0.7	3.4	0.9	4.8	0.0	2.3	1.6 (10)
5. Semana	4.9	12.5	5.6	16.3	3.0	9.4	7.4 (47)
6. Aula	13.3	11.5	12.6	13.5	5.5	16.1	12.8 (81)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

Com a moldura de um planejamento de ensino que inclui discussão, troca de experiência e um nível de detalhamento até certo ponto mais próximo da dinâmica e do cotidiano vivido na escola, cabe indagar: qual a principal preocupação dos professores quando elaboram seu plano de ensino? Para essa questão foram apresentadas as seguintes opções de respostas:

1. Cobrir o máximo possível da programação dos conteúdos previstos para minha série ou disciplina;
2. Selecionar técnicas mais eficientes que permitissem trabalhar melhor os conteúdos previstos;
3. Estabelecer uma relação entre conteúdos, as experiências do aluno e a realidade da sociedade;
4. Adequar o plano às necessidades afetivas e ao modo de pensar dos alunos;
5. Não houve nenhuma preocupação especial.

Os dados da TABELA 65 expressam que a principal preocupação dos professores ao elaborar seu plano de ensino foi em estabelecer relação entre os conteúdos, as experiências do aluno e a realidade da sociedade, com 60.6% dos professores, representando os diversos extratos da população estudada. Destes, os professores da rede estadual, zona urbana e capital têm maior participação. A seguir destacam-se dois outros grupos de professores. Um deles é representado por cerca de 19,7% que demonstraram-se preocupados em selecionar técnicas mais eficientes que permitissem trabalhar melhor os conteúdos previstos e neste grupo sobressaem-se os professores da rede municipal, da zona urbana e interior do Estado. O outro grupo de professores, representando apenas 11% aglutinou-se na preocupação de adequar o plano às necessidades afetivas e ao modo de pensar dos alunos. Este é um fato que ocorre de forma semelhante entre os extratos de professores da rede estadual e municipal, mas de forma bastante acentuada entre os professores da zona rural e interior. Considerando que a maioria dos professores estudados é do sexo feminino e trabalha no ensino de 1a. a 4a. série, onde predomina uma relação de afeto, é de se estranhar a insignificante representação de professores com essa preocupação.

**TABELA 66**  
**PREOCUPAÇÃO PRINCIPAL DO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO DO PLANO**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

ALTERNATIVA	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Conteúdo	5.9	7.7	6.4	6.7	5.5	6.9	6.5 ( 41)
2. Técnicas	18.7	21.6	20.2	17.3	15.1	21.8	19.7 (125)
3. Relação	63.7	54.3	62.9	49.0	70.9	56.0	60.6 (385)
4. Afetivo	11.0	11.1	9.6	18.3	8.0	12.4	11.0 ( 70)
5. Nenhuma	0.7	5.3	0.9	8.7	0.5	3.0	2.2 ( 14)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

Para conhecer em que o professor se baseia para elaboração de seu plano de ensino, foram apresentados a este, um conjunto de elementos seguidos de uma escala onde o professor indicava a intensidade dos elementos que utilizava e a devida importância atribuída a cada um deles. É sobre esse assunto que tratam as TABELAS a seguir.

**TABELA 67**  
**INDICAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE OS ELEMENTOS UTILIZADOS NO PLANEJAMENTO DE ENSINO (Em %)**

ELEMENTOS	UTILIZAÇÃO			
	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
Legislação do ensino	10.7	37.2	22.7	29.4
Guias Curriculares e/ou orientação da SEC ou OME.	14.3	30.6	23.3	31.8
Plano Pedagógico da escola	38.1	32.6	15.9	13.4
Livros didáticos	48.5	23.3	21.3	7.1
Livros especializados sobre os conteúdos da série	40.2	26.0	25.5	8.3
Planos de ensino anteriores	15.4	30.1	31.0	23.5
Discussões e troca de experiências com outro Professor	44.4	33.1	14.0	8.5
Orientação da direção ou especialistas da escola	32.1	36.7	20.6	10.6
Discussões com a comunidade	7.1	14.2	34.2	44.6

**TABELA 68**  
**INDICAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS ELEMENTOS**  
**UTILIZADOS NO PLANEJAMENTO DE ENSINO (Em %)**

ELEMENTOS	IMPORTÂNCIA			
	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
Legislação do ensino	45.2	24.8	14.6	10.4
Guias Curriculares e/ou orientação da SEC ou DME	46.5	30.4	12.0	11.2
Plano Pedagógico da escola	60.9	27.1	8.2	3.8
Livros didáticos	75.0	19.2	3.9	1.9
Livros especializados sobre os conteúdos da série	73.7	18.6	5.2	2.5
Planos de ensino anteriores	25.7	35.7	24.9	13.7
Discussões e troca de experiências com outro Professor	75.3	18.0	4.4	2.4
Orientação da direção ou especialistas da escola	63.9	24.6	8.0	3.5
Discussões com a comunidade	48.3	24.7	13.5	13.4

Vejamos em primeiro lugar os elementos que são utilizados para subsidiar o planejamento. Considerando os pontos máximos da escala ou seja, "muito" e "médio", a TABELA 67 nos mostra que os livros didáticos, a discussão e troca de experiência com outros professores, assim como os livros especializados sobre os conteúdos da série são os elementos mais utilizados pelos professores. Já o outro ponto extremo da escala demonstra que as discussões com a comunidade se destacam como o elemento que é pouco utilizado ou não é utilizado. Sobre esse assunto, podemos observar na TABELA 68 que 73% dos professores consideram a discussão com a comunidade como um dos elementos importantes para a elaboração do seu plano de ensino.

As orientações da direção ou de especialistas, assim como do plano pedagógico da escola também foram indicados como elementos importantes no planejamento mas os que mais se destacaram foram a discussão e troca de experiência com outros professores, com 75.3%; os livros didáticos com 75% e os livros especializados sobre os conteúdos da série com 73.7%.

Quanto a dependência administrativa, localização e área, são os professores da rede municipal, zona rural e interior que se sobressaem entre aqueles que utilizam muito o livro didático, as orientações da direção ou especialistas da escola, enfim, as discussões com a comunidade para subsidiar o seu trabalho no planejamento de ensino. Ao contrário, são os professores da rede estadual, da zona urbana e capital que têm preponderância sobre os demais, na utilização e importância atribuída às discussões e troca de experiência com outros professores.

Ainda a respeito do planejamento de ensino, a presente pesquisa procurou ir além da previsão metódica das atividades do professor em sala de aula e nesse sentido aprofundou a questão indagando dos professores sobre o desenvolvimento de seu trabalho. Ou seja, como o planejado se concretizava no dia-a-dia da aula? Para isso foi apresentada a seguinte situação: "Há professores que dão aula seguindo os seguintes passos:

- fazem uma pequena introdução, onde retomam a aula anterior e introduzem o conteúdo do dia;
- depois desenvolvem o conteúdo;
- e finalmente, fazem uma síntese, mesmo que rápida, do trabalho desenvolvido;

A frequência com que os professores costumam proceder desta forma está demonstrada na TABELA abaixo.

**TABELA 69**  
**PASSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR EM SALA DE AULA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FREQUÊNCIA	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Quase sempre	61.7	55.8	63.4	41.3	64.1	57.8	59.8 (379)
2. As vezes	36.6	38.9	35.3	48.1	35.3	38.1	37.4 (237)
3. Nunca	1.6	5.3	1.3	10.6	0.0	4.1	2.8 (18)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.2	68.8	100.0 (634)

Por esses dados, as aulas geralmente seguem esses passos metodológicos pois 59.8% dos professores quase sempre utilizam esses passos e 37.4% as vezes também utilizam essa metodologia.

Dentre os professores que mais seguem esses passos destacam-se os professores da rede estadual, da zona urbana e capital e entre os que utilizam esses passos somente algumas vezes sobressaem os professores da zona rural e interior. Para compreender melhor os

procedimentos metodológicos desenvolvidos em sala de aula, outras questões foram apresentadas ao professor. Trata-se fundamentalmente das atividades que o professor realiza ou deixa de realizar, assim como dos meios de comunicação utilizados em sala de aula. As TABELAS 70 e 71 tratam desses assuntos.

**TABELA 70**  
**MEIOS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADOS PELO PROFESSOR EM SALA DE AULA (Em %)**

MEIOS DE COMUNICAÇÃO	UTILIZAÇÃO			
	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
Temas de jornais e revistas	19.1	37.2	26.6	17.2
Temas de programas de TV	19.1	31.2	30.4	19.4
Temas de programas de rádio	6.6	19.5	35.3	38.6
Temas de filmes	5.5	15.9	33.7	44.9

Os meios de comunicação mais utilizados pelo professor em sala de aula são jornais, revistas e televisão. Os menos utilizados são o rádio e o cinema. Mesmo que estas indicações se refiram a temas veiculados por esses meios de comunicação e não aos meios propriamente ditos, os 635 professores estudados apresentam algumas particularidades dignas de destaque. Em relação ao uso de temas de jornais, revistas e programas da televisão em sala de aula, os professores da zona urbana e capital superam, respectivamente os extratos da zona rural e interior do Estado. Essa situação se inverte quando se trata da utilização de programas de rádio, onde a participação dos professores da rede municipal, zona rural e interior é significativamente superior aos demais extratos. Esses dados vem reafirmar a supremacia do rádio nas regiões mais afastadas dos conglomerados urbanos e que o acesso a outros meios de comunicação ainda é privilégio dos centros urbanos.

Mesmo que não se conheça a direção e a forma como esses temas são desenvolvidos, cabe indagar mais precisamente do professor: quais as atividades ou as formas de trabalho que em geral são realizadas em sala de aula? A TABELA a seguir nos dá uma idéia do que é mais utilizado, pouco ou nem chega a ser utilizado.

**TABELA 71**  
**FORMAS DE TRABALHO UTILIZADAS PELO PROFESSOR EM SALA DE AULA (Em %)**

FORMA DE TRABALHO	UTILIZAÇÃO			
	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
Livro didático	45.0	32.9	11.7	10.4
Resumos de matéria passados no quadro	52.8	31.3	12.6	3.3
Exercícios passados no quadro	81.5	14.8	3.0	0.6
Textos e exercícios de sua autoria	22.0	33.6	29.2	15.2
Textos de livros e apostilas de outros autores	20.4	36.3	27.3	16.0
Exposição oral da matéria	66.0	21.9	9.8	2.4
Pesquisas para os alunos realizarem	16.2	35.6	32.6	15.5
Produção dos alunos	14.5	51.3	26.0	8.2

Está claramente evidenciada a predominância de exercícios passados no quadro, exposição oral da matéria, resumos da matéria passados no quadro e do livro didático, nas diversas formas de trabalho do professor. Dentre as formas pouco utilizadas, as mais indicadas foram pesquisas para os alunos realizarem assim como, os textos e exercícios de autoria dos professores. Sobre essas atividades ou recursos, está configurada sua excacês na sala de aula ao se verificar que tanto as pesquisas como os textos e exercícios de autoria do professor aparecem junto aos textos de livros e apostilas de outros autores como aqueles que não são utilizados pelos professores. Esses dados apontam para uma prática pedagógica centralizada no professor e no quadro negro, de forma semelhante em todos os extratos da população estudada.

Para investigar o tipo de relação professor-aluno, foi apresentado aos informantes a seguinte questão:

"Indique em que medida as afirmações abaixo expressam sua visão sobre a relação que deve existir entre o professor e os alunos em sala de aula:"

01. O professor deve criar um clima onde a liberdade do aluno em sala de aula está acima de tudo, pois é a principal condição para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (relação permissiva).

02. O professor deve cativar seus alunos para atrair a sua atenção, mesmo que tenha que se tornar um artista em sala de aula (relação artística).

03. O professor deve conduzir a turma com rigor, garantindo assim a atenção e a disciplina necessárias para o bom andamento do ensino (relação autoritária).

04. O professor deve ter autoridade pela sua competência, pois com isto ele pode promover a relação do aluno com o conhecimento (relação competente).

05. O professor deve ser, principalmente, afetuoso e atencioso com seus alunos, pois assim poderá promover uma boa interação em sala de aula (relação afetiva).

Vejamos os resultados dessa questão na TABELA abaixo.

**TABELA 72**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO EM SALA DE AULA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em média)**

TIPO DE RELAÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL
1. Permissiva	6.3	6.2	6.3	6.1	5.7	6.5	6.2
2. Artística	8.3	7.7	8.2	7.6	7.4	8.4	8.1
3. Autoritária	5.0	5.5	5.2	5.0	5.4	5.1	5.2
4. Competente	8.0	7.8	8.1	7.1	8.2	7.8	7.9
5. Afetiva	9.0	8.6	9.0	8.4	8.7	8.9	8.9

Por esses dados, a visão dos professores estudados é de que a relação na sala de aula deve ser afetiva, artística e competente. Os tipos de relação permissiva e autoritária foram as que receberam médias mais baixas, de modo mais ou menos semelhante, em todos os extratos da população. Dessa situação podemos supor uma compreensão por parte do professor, de que o relacionamento professor-aluno não é uma questão de liberdade nem de autoritarismo. Igualmente, comprova estudos realizados que apontam a predominância de amor, atenção e carinho na relação professor-aluno no ensino de 1o. grau. (MELLO, 1982).

Considerando que esse tipo de relação é muito forte nas primeiras séries do 1o. grau, como explicar os baixos índices de aproveitamento e o grande contingente de alunos que se evadem da escola?

Como explicar a visão do professor que coloca na sua relação com os alunos maior importância ao aspecto afetivo do que na competência profissional? Para Guiomar Namo de Mello (1982), o professor não tem uma compreensão crítica da inadequação da escola e

de sua formação profissional. E para explicar o fracasso escolar, ora ele atribui a causa de tudo à pobreza da família, ora reduz essas causas às necessidades e carências afetivas dos alunos.

Cabe então, conhecer qual a opinião dos professores sobre a situação real de sua escola, na TABELA 73 que segue.

**TABELA 73**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE A SITUAÇÃO DA ESCOLA (Em média de 1 a 5)**

AFIRMAÇÕES	MÉDIA
A direção solicita opiniões e sugestões aos professores, funcionários e alunos sobre assuntos administrativos e pedagógicos.	3.6
As oportunidades de participar nas decisões são valorizadas pelos professores e funcionários	3.8
Os professores sentem-se à vontade para discutir com a direção as questões relativas ao trabalho da escola	4.2
É muito fácil conseguir que a direção ouça o que os professores têm a dizer sobre a administração da escola	3.9
As metas são um segredo guardado pela direção e uns poucos ("a cúpula")	2.1
Os supervisores determinam e controlam o trabalho pedagógico da escola	3.3
Os professores se dispõem a dar aula fora do horário e a substituir outros professores	2.9
Os especialistas são de grande ajuda para orientar pedagogicamente o professor e a direção	3.3
A qualidade do ensino é uma preocupação nesta escola	4.3
As ordens nesta escola só vêm de cima para baixo	3.1
Desenvolver a corresponsabilidade na busca da solução dos problemas é objetivo prioritário da escola	4.0
As informações que circulam na escola são boas, exatas e verdadeiras	3.9
Os professores estão dispostos a participar das atividades de planejamento e avaliação	4.6

Na escala apresentada aos professores, o número "5" significa que a afirmação acontece sempre e o "1" que nunca acontece, os valores 2, 3 e 4 referem-se a situações intermediárias.

Das treze afirmações dadas, as médias mais altas atribuídas pelos professores indicam que nas suas escolas, os professores estão dispostos a participar do planejamento e avaliação (4.6); estão preocupados com a qualidade do ensino (4.3); sentem-se à vontade para discutir com a direção sobre o trabalho da escola (4.2) e que o objetivo prioritário da escola é desenvolver a corresponsabilidade na busca de solução para os problemas (4.0).

As demais médias oscilam nos pontos intermediários e mais baixos da escala. Não foram observadas diferenças significativas nos diferentes grupos de professores do presente estudo. É preciso ressaltar que as médias das afirmações sobre a qualidade, exatidão e veracidade das informações que circulam na escola, assim como das afirmações cujo conteúdo é de respeito, valorização, participação e bom relacionamento entre direção, professores e funcionários também apontam para situação amplamente satisfatória nas escolas estudadas.

As médias mais baixas e que mais se aproximaram do ponto da escala que aponta para o não acontecimento do fato, foram de 2.1 para a afirmação de que as metas são segredo da direção e de 2.9 para a afirmativa "os professores se dispõem a dar aula fora do horário e a substituir outros professores".

No conjunto desses indicadores que caracterizam a prática do professor em sala de aula, quando se configuram passos metodológicos sistemáticos, utilização de livro didático, discussão com outros professores enfim, predomínio de atividades eminentemente pedagógicas, cabe indagar: E os conteúdos? Em que medida os conteúdos escolares previstos para a série foram desenvolvidos? A TABELA 74 a seguir, mostra uma dicotomia entre os diversos segmentos das populações objeto de estudo. Em primeiro lugar, observamos que quase a metade dos professores, 49.4% indicam ter desenvolvido 60 a 80% dos conteúdos previstos e desses professores os da rede estadual e da zona urbana se sobressaem sobre os da rede municipal e zona rural. Considerando os pontos extremos, vamos identificar que dentre os 16.9% de professores que desenvolveram mais de 80% do conteúdo previsto, os professores da rede estadual da zona urbana e interior, superam os demais extratos. Em contraposição são os professores da rede municipal, da zona rural e do interior que se sobrepõem significativamente sobre os outros professores, entre os 5.7% dos que desenvolvem menos de 40% dos conteúdos. Esses dados chamam a atenção mais uma vez para a questão da responsabilidade da escola na difusão e produção do saber junto a sua clientela.

TABELA 74  
% DE CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELO PROFESSOR  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)

CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. 40% ou menos	2.8	11.5	3.0	19.2	2.0	7.3	5.7 (36)
2. 40 a 60%	25.4	33.7	26.6	35.6	22.2	30.7	28.1 (178)
3. 60 a 80%	53.3	41.3	52.5	33.7	49.0	49.5	49.4 (313)
4. 80% ou mais	18.5	13.5	17.9	11.5	26.8	12.4	16.9 (107)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.2	68.8	100.0 (634)

Para compreender melhor a prática concreta do professor em sala de aula procurou-se identificar o tempo realmente utilizado para atividades pedagógicas. Para isso foi apresentado a seguinte situação:

"Descontados os fatores que diminuem o tempo que o professor tem para ensinar, tais como: organizar a entrada de alunos na sala, fazer a chamada, atraso ou saída antecipada de alunos, atendimento a funcionários ou outras pessoas na classe, dar avisos, controlar a disciplina, etc indique quanto tempo o professor utiliza em atividades de ensino, tais como: apresentar conteúdos, aplicar provas, fazer exercícios etc."

A Tabela 75 trata das indicações feitas pelos professores envolvidos nesta pesquisa.

TABELA 75  
% DE TEMPO UTILIZADO PELO PROFESSOR EM ATIVIDADES DE ENSINO  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)

UTILIZAÇÃO DO TEMPO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Menos de 50%	12.2	13.5	10.7	22.1	5.5	15.8	12.6 (80)
2. 50%	7.5	12.5	7.2	19.2	6.0	10.6	9.1 (58)
3. 60%	6.8	14.4	9.2	9.6	9.0	9.4	9.3 (59)
4. 70%	16.7	23.6	19.2	18.3	22.1	17.7	19.1 (121)
5. 80%	40.5	26.0	38.6	21.1	40.2	33.7	35.7 (227)
6. 90% e mais	16.2	10.1	15.1	9.6	17.1	12.8	14.2 (90)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.0	33.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

Essas indicações são bastante animadoras porque os 3 mais altos percentuais totalizando 69% expressam que mais de 70% do tempo da aula é utilizado com atividades de ensino propriamente dito. Nessa tabela há algumas particularidades importantes para serem destacadas. Trata-se do fato de que são os professores da rede estadual, da zona urbana e da capital que se destacam sobre os demais, quando se trata dos que utilizam por volta de 80 a 90% do tempo em atividades pedagógicas. Em contraposição, os professores da rede municipal, da zona rural e interior têm preponderância acentuada sobre os demais extratos, nas alternativas que indicam os menores percentuais de tempo, destinado às atividades pedagógicas.

Sempre que se aborda a questão dos procedimentos de ensino em sala de aula se recai invariavelmente no problema dos recursos ou materiais didáticos. Destes recursos, as maiores reclamações e reivindicações giram em torno do livro didático. De fato, os professores envolvidos nesta pesquisa já demonstraram o peso do livro didático no desempenho de sua prática docente. No entendimento de ROSENBERG (1981) "... o livro didático é escrito para o professor, pois dele depende sua adoção...". Comum a todos os professores é a reivindicação de um material que realmente os auxilie, abreviando seu trabalho de preparo de aulas, de avaliação e até mesmo de planejamento."

A TABELA 76 demonstra que no grupo de professores estaduais, o livro didático foi utilizado na elaboração e desenvolvimento do seu plano de trabalho nos seguintes termos: Para 40% o livro didático foi a base para montagem e desenvolvimento do

plano de ensino, em todos os extratos da população; para 27.1% o plano de ensino elaborado foi a base para escolha e utilização do livro didático; cerca de 15.9% retiram do livro os conteúdos para poder cumprir todo o programa oficial e finalmente a parcela diminuta de 9% dos professores não usou livro didático no ano de 1990. "Muitas vezes isso ocorre até porque o professor desconhece os livros recebidos, ou ignora que eles existem na escola. Outras vezes os materiais são realmente inadequados à clientela, ou de qualidade criticável, ou simplesmente não atendem às exigências do professor," afirma ROSENBERG (1981).

**TABELA 76**  
**FORMA DE UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PELO PROFESSOR**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FORMA DE UTILIZAÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Não usou	9.8	7.2	9.2	7.7	10.6	8.3	9.0 (57)
2. Base	48.7	46.6	48.6	45.2	46.2	48.9	48.0 (305)
3. Programa	14.1	19.7	14.3	24.0	12.1	17.7	15.9 (101)
4. Plano	27.4	26.4	27.9	23.1	31.2	25.2	27.1 (172)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

Ainda sobre a operacionalização do trabalho do professor, o grupo estudado dedica parte de sua carga horária semanal para a realização de atividades extra-classe, tais como: preparação e correção de provas e exercícios, preparação de textos e outros materiais, etc. A média total dessa carga horária é de 125 horas para os professores da rede estadual e 11.1 para os professores da municipal. Sobre a frequência com que os professores se reúnem na escola, observamos na TABELA 77 um dado bastante animador.

**TABELA 77**  
**FREQUÊNCIA DE REUNIÕES NA ESCOLA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FREQUÊNCIA REUNIÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Nunca	0.9	6.3	0.8	12.5	0.5	3.7	2.7 (17)
2. Semanal	10.5	8.2	9.2	12.5	4.0	12.4	9.8 (62)
3. Mensal	6.1	11.1	7.2	10.6	9.5	6.9	7.7 (49)
4. Bimestral	77.0	68.3	77.6	56.7	79.9	71.6	74.2 (471)
5. Sem/Anual	5.4	6.3	5.3	7.7	6.0	5.5	5.7 (36)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

É significativamente importante que 74,2% dos professores se reúnam bimestralmente na escola. Dos 635 informantes, é inexpressível o percentual de professores que indicam nunca se reunirem. Resta saber qual o conteúdo ou as atividades que são desenvolvidas nessas reuniões.

**TABELA 78**  
**INDICAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS**

ATIVIDADES	NUNCA DESENVOL- VE	DESENVOLVE		
		AS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE
Discussão sobre os alunos	4.9	26.1	26.0	43.0
Análise de metodologias de ensino	16.1	29.4	26.8	27.7
Planejamento de atividades escolares	2.8	14.6	23.9	58.6
Análise de procedimentos de avaliação dos alunos	6.0	25.0	29.0	40.0
Avaliação das atividades planejadas	7.7	24.4	26.0	41.9
Palestras de especialistas	52.3	37.5	6.8	3.5

Aos 635 professores informantes nesta pesquisa, foi solicitado que indicassem a percentagem de pais ou responsáveis que se preocupam com os estudos e a realização das tarefas dos alunos. Das indicações feitas foram extraídas médias demonstradas na TABELA abaixo.

**TABELA 79**  
**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS PAIS QUE SE PREOCUPAM COM OS ESTUDOS DOS ALUNOS**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em média de %)**

OPINIÕES	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL
Os pais preocupam-se constantemente	17.9	21.1	18.0	23.8	15.4	20.6	18.9
Os pais preocupam-se às vezes	19.5	18.6	19.2	19.5	19.0	19.3	19.2
Os pais preocupam-se pouco	23.5	23.0	23.9	20.4	22.8	23.6	23.3
Os pais não se preocupam	39.1	37.3	39.0	36.2	42.8	36.6	38.5

De modo geral, as médias dos percentuais indicados pelos professores apresentam-se muito baixas e em ordem inversamente opostas à frequência da preocupação dos pais. Para a opinião de que os pais preocupam-se constantemente registra-se a menor média (18.9) e para aqueles pais que não se preocupam registra-se a maior média (38.5). Comparando-se os diversos grupos estudados, as médias referentes aos professores da rede estadual, zona urbana e capital, expressam indícios de menor preocupação ou envolvimento dos pais com o estudo dos seus filhos. Ao contrário, são nos extratos de professores da rede municipal, zona rural e interior, onde esta preocupação aparece um pouco mais.

Aprofundando essa forma de participação dos pais nos estudos dos filhos, vejamos os dados da TABELA a seguir.

**TABELA 80**  
MÉDIA DO % DE PAIS QUE COMPARECEM À ESCOLA  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA.

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	36.2	37.6	36.5
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	36.2	37.6	36.5
INTERIOR	URBANA	36.1	38.0	36.6
	RURAL	37.2	37.2	37.2
	TOTAL	36.2	37.6	36.7
TOTAL	URBANA	36.1	37.8	36.6
TOTAL	RURAL	37.2	37.2	37.2
MÉDIA	TOTAL	36.2	37.6	36.7

NÚMERO DE RESPONDENTES: 605

Além do acompanhamento dos pais aos estudos ou tarefas escolares dos alunos, foi solicitado aos professores que indicassem o percentual de pais que compareciam à escola, quando convocados. As médias desses percentuais, em todos os extratos da população pesquisada também são muito baixas, demonstrando portanto que o comparecimento dos pais à escola é inexpressivo. Esses dados vêm confirmar o distanciamento dos pais em relação aos estudos dos filhos e à instituição escolar.

Como o presente estudo pretende avaliar os resultados de políticas e estratégias educacionais dos planos e programas e da própria atuação do sistema educacional quanto a universalização, qualidade do ensino, competência pedagógica e a gestão escolar no Ensino de 10. grau, não se poderia deixar de investigar o processo de avaliação que o professor desenvolve sobre a aprendizagem de seus alunos. Na verdade, esta avaliação é, na sua especificidade uma atividade pedagógica mas tem cunho político muito forte, na medida em que tem o poder de decisão sobre a aprovação ou não dos alunos. É notadamente conhecida a relação que há entre o desempenho acadêmico dos alunos e sua permanência ou evasão da escola. Nesse sentido, a avaliação que o professor faz da aprendizagem dos alunos pode influir no seu destino social.

Aos professores pesquisados foi solicitada sua opinião sobre a aprendizagem de seus alunos, tomando por base o ano de 1990, (quando foi realizada a coleta de dados), através das seguintes possibilidades de resposta:

- 1: Em geral, foram poucos os alunos que aprenderam alguma coisa (poucos aprenderam)
- 2: Em geral, a maior parte dos alunos conseguiu memorizar os conteúdos (memorizar conteúdos)
- 3: Em geral, a maioria dos alunos desenvolveu alguma compreensão dos conceitos contidos nos conteúdos escolares (compreensão de conceitos)
- 4: Em geral, a maioria dos alunos desenvolveu uma boa compreensão dos conceitos e aprendizagem dos conteúdos. (compreensão de conceitos e aprendizagem)

Vejamos a opinião expressa pelos professores na TABELA que segue.

**TABELA 81**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**  
**POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

OPINIÕES	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Poucos aprenderam	19.7	31.7	21.1	36.5	20.6	25.0	23.6 (150)
2. Memorização conteúdos	12.6	15.4	11.5	24.0	9.5	15.4	13.5 (86)
3. Compreensão de conceitos	31.9	22.1	31.5	14.4	38.2	24.3	28.7 (182)
4. Compreensão de conceitos e aprendizagem	35.8	30.8	36.0	25.0	31.7	35.3	34.2 (217)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

Na opinião dos professores, pode-se julgar que os resultados da aprendizagem de seus alunos são satisfatórios se considerarmos que 62,9% avaliam que a maioria dos alunos desenvolveu alguma e até boa compreensão dos conceitos e aprendizagem dos conteúdos. Mas, uma apreciação mais criteriosa desses dados, nos permite observar que cerca de 23,6% dos professores são da opinião de que poucos alunos aprenderam alguma coisa. Isso significa quase 1/4 dos professores e nesse grupo os que mais sobressaem são os professores do município, da zona rural e do interior. Também foram esses professores que tiveram participação significativa na opinião de que a maior parte de seus alunos só conseguiu memorizar os conteúdos.

Quando se trata de avaliação da aprendizagem dos alunos, é óbvio que esta deva centrar-se nos conteúdos escolares e em habilidades ou comportamentos básicos necessários ao domínio do saber e à vida profissional, social, política e cultural. A TABELA a seguir nos mostra que dentre 7 aspectos apresentados aos professores, os que foram considerados de maior importância foram "respeito", "obediência" e "hábitos de higiene". Está claramente demonstrada a distância entre o que se espera da escola e o que de fato está acontecendo. É surpreendentemente estranho o fato de que o aspecto "aprendizagem de conteúdos" tenha sido contemplado com a menor média de pontos, indicando portanto que do conjunto dos aspectos relacionados, eles são os de menor importância para avaliação da aprendizagem dos alunos. Dessa situação, cabe indagar: qual a concepção dos professores sobre o papel da escola na sociedade, quando privilegiam uma avaliação centrada no respeito e na obediência em detrimento da aprendizagem dos conteúdos e da iniciativa?

**TABELA 82**  
**IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELO PROFESSOR AOS ASPECTOS CONSIDERADOS NA**  
**AValiação DOS ALUNOS (Em média de 1 a 5)**

ASPECTOS	MÉDIA
Disciplina	3.2
Hábitos de higiene	3.9
Aprendizagem de conteúdos	2.3
Iniciativa	3.7
Obediência	4.1
Pontualidade e assiduidade	3.8
Respeito	4.2

Para esses professores, os conteúdos escolares aparecem como algo importante na TABELA 82 que apresenta os aspectos utilizados para avaliar os resultados do seu trabalho em sala de aula. Cerca de 90.4% dos professores colocaram-se entre os pontos mais altos da escala apresentada, no aspecto compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e em seguida destaca-se o aspecto cumprimento dos conteúdos escolares que aglutinou 89,5% dos professores. Com relação aos diferentes segmentos de professores envolvidos no presente estudo, não foram observadas diferenças significativas entre elas, exceto entre os da capital e interior quando indicaram a utilização da compreensão dos conteúdos escolares para avaliar seu trabalho. Enquanto a maioria dos professores da capital indicou que utilizava muito esse aspecto, a maioria dos professores do interior se concentrou no ponto médio da escala.

**TABELA 83**  
**ASPECTOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR PARA AVALIAR OS RESULTADOS DO**  
**SEU TRABALHO EM SALA DE AULA (Em %)**

ASPECTOS	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
índice de alunos aprovados	31.0	53.7	14.3	0.9
Cumprimento dos conteúdos previstos	27.9	61.6	9.8	0.8
índice de alunos evadidos	25.2	22.7	42.7	9.4
Compreensão dos conteúdos por parte dos alunos	34.5	55.9	9.3	0.3
Resultados obtidos por outros professores	9.9	51.1	23.7	15.3
Opinião do diretor e dos especialistas sobre um trabalho	26.0	42.7	20.0	11.2

Ainda a respeito da avaliação que faz de seu trabalho, diante de um conjunto de afirmações que foram apresentadas aos professores, a maior média de concordância foi com o reconhecimento de que a maioria dos professores não conhece métodos ou instrumentos de avaliação. É desse assunto que trata a tabela abaixo.

**TABELA 84**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE A SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO**  
**DA APRENDIZAGEM (Em média de 1 a 5 )**

AFIRMAÇÕES	I MÉDIA
Dado o volume de atividades que tem para realizar o professor só pode avaliar seu trabalho no final do ano	1.8
O professor só faz avaliação do seu trabalho para atender as exigências da escola	1.5
O professor não avalia sistematicamente suas atividades, porque isto não traz benefícios para seu trabalho	1.5
A maioria dos professores não conhece métodos ou instrumentos de avaliação	2.7

Como já foi visto, quando se trata de analisar os fatores intra-escolares associados à aprendizagem, o padrão explicativo de culpar os alunos é, entre os professores uma atitude muito recorrente. Estudos realizados por MELLO (1982) sobre o fracasso escolar demonstram que, "quando solicitados diante de questões objetivas e mais específicas a escolher entre culpar o aluno ou colocar a própria escola em questão, a primeira alternativa será a que receberá maior adesão dos professores". A autora reconhece a conotação ideológica do esforço dos alunos, tanto quando é indicado como comportamento facilitador da aprendizagem, como nas situações em que a falta de esforço é indicada como prejudicial. Vejamos na TABELA abaixo as opiniões do grupo de professores sobre o esforço dos alunos no processo de aprendizagem.

**TABELA 85**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE O PERCENTUAL DOS SEUS ALUNOS QUE**  
**SE ESFORÇAM PARA APRENDER (Em média de %)**

OPINIÃO	I MÉDIA DE PERCENTUAL
Esforçam-se muito pouco, nunca estudam	28.0
Esforçam-se pouco, estudam quando são obrigados	26.1
Esforçam-se mediamente, as vezes estudam	24.1
Esforçam-se muito, dedicam muito tempo ao estudo	21.8

Esses dados vêm confirmar a tendência dos professores em considerar que seus alunos não se esforçam o suficiente para aprender. É nitidamente observável que a escala em ordem crescente variando de muito pouco, pouco, médio e muito, recebeu, médias dos percentuais atribuídos pelos professores, numa sequência inversa, ou seja: média de percentual de 28.0 para os alunos que se esforçam muito pouco, nunca estudam; 26.1 para aqueles alunos que se esforçam pouco e só estudam quando são obrigados; 24.1 para os que se esforçam mediamente e as vezes estudam e somente, 21.8 para os alunos que se esforçam muito e dedicam muito tempo ao estudo. Esses dados são preocupantes pois "independentemente do fato de que a falta de esforço seja frequentemente manipulada de modo ideológico como causa do fracasso tanto na escola como na sociedade em geral... não há como negar sua importância para que um aluno ou um indivíduo qualquer consiga sair-se bem em determinadas tarefas". MELO (1982).

#### 4 - Percepção do professor sobre sua função docente e o fracasso escolar

No conjunto das críticas que vêm sendo feitas à escola pública, uma das mais acirradas é a baixa qualidade do ensino. Essa questão constitui-se atualmente um grande desafio para os professores que, ano após ano, vêm convivendo com altos índices de evasão e reprovação nas primeiras séries do 1o. grau. Para tratar desse assunto, é importante perguntar: qual a principal função do professor ao desenvolver seu trabalho em sala de aula? Quais as representações do professor sobre os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos? Qual a opinião dos professores sobre o fracasso escolar? Essas perguntas não podem ser enfrentadas sem antes considerarmos outras questões que lhes são logicamente antecedentes, destacando: Qual é a função da escola?

Na literatura educacional difundida no Brasil, a partir da década de 80, é cada vez mais acentuada a compreensão de que a escola "deve transmitir o saber necessário para que os alunos desenvolvam habilidades e potencialidades pessoais de sua classe contribuindo para a transformação social desejada". (RODRIGUES, 1988). Nessa direção, os conteúdos de ensino assumem capital importância, na medida em que são instrumentos básicos à vida profissional, social, política e cultural da clientela escolar.

Ao grupo de professores estudados no Rio Grande do Norte, foi indagado sobre sua principal função ao desenvolver seu trabalho em sala de aula, a partir das seguintes alternativas para resposta:

1. Transmitir os conteúdos instrumentalizando os alunos para sua inserção na sociedade atual.
2. Ampliar os conhecimentos dos alunos contribuindo para a sua capacidade de transformação da sociedade.

3. Formar, nos alunos, hábitos e atitudes de acordo com as exigências da sociedade.
4. Educar os alunos de acordo com a legislação vigente, desenvolvendo a pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificando-a para o trabalho.
5. Dar continuidade à educação da família.

Vejamos as respostas dos professores na TABELA a seguir.

**TABELA 86**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA PRINCIPAL FUNÇÃO AO DESENVOLVER O**  
**TRABALHO EM SALA DE AULA**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

FUNÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Transmitir	4.7	5.3	4.3	7.7	7.0	3.9	4.9 (31)
2. Ampliar	44.0	46.2	48.0	27.9	56.8	39.2	44.7 (284)
3. Formar	7.3	9.1	7.0	12.5	5.0	9.2	7.9 (50)
4. Educar	42.9	34.6	38.8	47.1	30.7	44.5	40.2 (255)
5. Continuar	1.2	4.8	1.9	4.8	0.5	3.2	2.4 (15)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

Cerca de 84.9% dos professores se dividiram entre as funções de ampliar os conhecimentos dos alunos contribuindo para a sua capacidade de transformação da sociedade e a educação dos alunos de acordo com a legislação vigente. Se por um lado, observamos que quase a metade dos professores atribuem a si uma função avançada que aponta para a compreensão adequada do papel social da escola, por outro lado, identificamos que há ainda, grande contingente de professores que compreendem sua função nos termos da legislação vigente tão à gosto da Lei 5.692/CFE/71. Sobre essa situação, é de se estranhar que as funções de dar continuidade à educação da família e a de transmitir conteúdos tenham sido contempladas com os menores percentuais de professores. Isso nos permite supor que as tradicionais funções do professor que marcaram seu processo de formação, começam a dar lugar a outras formas de compreensão do seu papel na escola, sem esquecer que ainda é muito forte a influência dos aspectos psicológicos, e da inculcação ideológica da legislação que preconizava a preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Em termos da distribuição dos professores, há também particularidades que precisam ser consideradas. Comparando os professores da rede estadual e municipal, observa-se que estes se opõem nos seguintes termos: enquanto a função de ampliar os conhecimentos obteve maior participação dos professores do município, a função de educar conforme a legislação obteve maior representação dos professores do Estado. Quanto aos segmentos de professores da zona urbana e rural e da capital e interior, há também situações opostas, só que noutra direção. Aqui, são os professores da zona urbana e da capital que se sobrepoem significativamente sobre os da zona rural e do interior, na função de ampliar os conhecimentos. Já na outra função de educar de acordo com a legislação, o destaque é para os professores da zona rural e do interior. Desse mesmo grupo de professores e também dos da rede municipal, destacamos a maior representação na função de continuar a educação da família.

Para aprofundar essa questão da principal função do professor ao desenvolver seu trabalho em sala de aula, procurou-se conhecer seu modo de pensar sobre os conteúdos que devem ser ensinados na escola. Para isto, foram apresentadas as seguintes possibilidades de escolha:

1. Os conteúdos escolares têm um valor em si mesmos. Eles representam um saber historicamente acumulado que precisa ser incorporado pelos alunos;
2. Os conteúdos só têm valor quando permitem que os alunos compreendam a realidade em que vivemos;
3. Os conteúdos são um saber historicamente acumulado que deve ser adequado à realidade em que vivemos.

Vejamos qual a posição dos professores na TABELA a seguir.

TABELA 87  
OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE OS CONTEÚDOS QUE DEVEM SER ENSINADOS  
POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)

CONTEÚDOS	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Os conteúdos escolares têm um valor em si mesmos. Eles representam um saber historicamente acumulados que precisa ser incorporado pelos alunos.	10.3	19.2	12.3	18.3	9.0	15.2	13.2 (84)
2. Os conteúdos só têm valor quando permitem que os alunos compreendam a realidade em que vivemos.	58.2	51.9	55.1	61.5	57.8	55.4	56.2 (356)
3. Os conteúdos são um saber historicamente acumulado que deve ser adequado a realidade em que vivemos.	31.5	28.8	32.6	20.2	33.2	29.4	30.6 (194)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.4	68.6	100.0 (634)

É significativamente representativo o contingente de 56.2% dos professores que expressam modo de pensar os conteúdos que apontam no mesmo rumo da função dos conhecimentos como instrumento que pode contribuir no processo de transformação social. Essa compreensão começa a tomar consistência e assumir maior relevância ao considerarmos que a maioria dos professores da rede estadual e municipal, assim como os da zona urbana e rural, e os da capital e interior consideram que os conteúdos só têm valor quando permitem que os alunos compreendam a realidade em que vivemos. Na mesma direção do modo de pensar os conteúdos de ensino, 67.4% dos professores apontam que sua principal preocupação ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula é articular os conteúdos com o nível que os alunos apresentam, isto é, partir da realidade atual do alunado para elevar os seus

conhecimentos até o nível pretendido. A TABELA abaixo demonstra também que com esta compreensão, são os professores da rede estadual, da zona urbana e da capital que se sobrepoem sobre os demais extratos. Em contrapartida, os professores da rede municipal, da zona rural e interior superam os demais segmentos de professores nas outras funções como desenvolver os conteúdos segundo o nível dos alunos, já que a realidade atual do alunado exige o rebaixamento dos conteúdos ou de desenvolver os conteúdos conforme as exigências do programa, já que a aprendizagem dos alunos depende, principalmente, do esforço pessoal e das características próprias de cada um.

**TABELA 88**  
**PRINCIPAL PREOCUPAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

PREOCUPAÇÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TOTAL (No.)
1. Aluno	13.6	22.1	13.6	30.8	7.5	20.4	16.4 (104)
2. Programa	11.7 <	25.5	13.4 <	30.8	7.5 <	20.2	16.2 (103)
3. Articulação	74.7 >	52.4	73.1 >	38.5	84.9 >	59.4	67.4 (428)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.3	68.7	100.0 (635)

No aprofundamento da percepção do professor sobre sua função na escola, procurou-se investigar como eles interpretam os altos índices de evasão e repetência dos alunos, por entendermos que a interpretação do fracasso escolar é reveladora da visão dos professores sobre o papel da escola e suas relações com a sociedade. As TABELAS 89, 90 e 91 apresentam dados sobre o modo como os 635 professores envolvidos no presente estudo, percebem, explicam e solucionam o problema do fracasso escolar de seus alunos. Inicialmente, vejamos qual a opinião dos professores sobre os alunos que nada aprendem, que repetem ou que terminam por abandonar a escola, a partir das alternativas que seguem:

1. Isso faz parte da rotina natural das escolas. É como na saúde, onde alguns doentes saram e outros não (questão natural)
2. Os especialistas em educação deveriam descobrir as coisas e sugerir soluções para esse tipo de problema (questão dos especialistas)
3. O problema está na escola que deveria rever sua proposta educacional e a sua atuação para tentar resolvê-lo (questão da escola)
4. Grande parte do problema está no despreparo dos professores para enfrentar essas situações (questão dos professores)

5. Isto é um reflexo dos problemas econômicos e culturais, diante dos quais dificilmente a escola pode fazer algo mais efetivo (questão econômica e cultural)

**TABELA 89**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE O FRACASSO ESCOLAR**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA. (Em %)**

OPINIÃO	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	TÓTAL (No.)
1. Questão Natural	3.3	6.3	3.4	8.7	2.0	5.3	4.3 (27)
2. Questão dos especialistas	28.4	27.4	28.3	26.9	19.7	31.9	28.1 (178)
3. Questão da escola	6.1	12.5	7.2	13.5	8.1	8.3	8.2 (52)
4. Questão dos professores	3.5	6.3	3.2	10.6	0.5	6.2	4.4 (28)
5. Questão econômica e cultural	58.7	47.6	57.9	40.4	69.7	48.4	55.0 (349)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
% TOTAL GERAL	67.2	32.8	83.6	16.4	31.2	68.8	100.0 (634)

A maioria dos professores, totalizando 55% colocam o fracasso escolar como reflexo dos problemas econômicos e culturais, diante dos quais dificilmente a escola pode fazer algo mais efetivo. Esse dado revela por um lado, a compreensão de que o que ocorre na escola está relacionado com os problemas que ocorrem na sociedade, mas por outro, atribui à escola e a sua própria prática pedagógica poucas possibilidades de intervenção. É uma tendência ao mesmo tempo fatalista e passiva que desloca da instituição escolar e do professor, a questão do fracasso dos alunos. Essa transferência de responsabilidades se confirma ao constatarmos que 28.1% dos professores o consideram como uma questão dos especialistas da educação quando somente 8.2% e 4.4%, respectivamente, atribuíram à escola e ao despreparo do professor relativa participação no problema da evasão e reprovação dos alunos. Em relação aos diferentes extratos dos professores estudados, cumpre-nos ressaltar que são nos professores da rede municipal, da zona rural e do interior onde se registram os maiores escores nas respostas que consideram o fracasso escolar como uma questão dos especialistas da educação e como uma rotina natural das escolas.

A percepção dos professores sobre a evasão e os baixos índices de rendimento dos alunos é mais claramente expressa, quando estes professores opinam sobre as possíveis causas do fracasso escolar, na TABELA abaixo.

**TABELA 90**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE AS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR (Em média de 0 a 10)**

OPINIÃO	MÉDIA
O fracasso dos alunos é resultado da miséria na qual se encontra a maioria da população brasileira	8.0
Os alunos que fracassam vão mal porque não se interessam ou não se esforçam para aprender	6.5
Os alunos que fracassam trazem deficiências culturais e dificuldades de aprendizagem e por isso não conseguem acompanhar o ensino	6.7
O problema está na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro que acaba gerando o fracasso do aluno na escola	7.5
O problema está na falta de apoio das famílias dos alunos que, pela sua falta de cultura, não valorizam a educação	7.0
O problema está na organização interna da escola e na prática dos professores que não estão preparados para lidar com estas situações	4.4

A essas assertivas os professores atribuíram notas numa escala de 0 a 10, onde o 0 indicava que o problema não contribuía em nada para a geração do fracasso escolar e o 10 indicava que o problema contribuía muito. Das notas atribuídas, foram calculadas as médias, onde se observa mais uma vez que, no modo de pensar dos professores, a evasão e reprovação dos alunos é uma questão da miséria da população brasileira e da estrutura do sistema, educacional. Não podemos deixar de reconhecer que esta é uma compreensão adequada do problema, mas fica comprometida e se reveste de contradição, na medida em que não admite que o problema do fracasso escolar está também relacionado à organização interna da escola e na prática dos professores, cuja média de pontos foi a mais baixa. Outros dados que vêm covalidar essa visão parcial do problema são as médias referentes, aos problemas centralizados nos alunos, numa estratégia de culpa-los pelos seus fracassos. Com esse quadro, o fracasso escolar é explicado pelo padrão mais negativo de explicação porque além de culpar a vítima (o aluno) exime a escola e o professor do papel que lhes compete no enfrentamento desse problema. (MELLO, 1982)

Com essa percepção, quais são as possíveis formas indicadas pelos professores, para solucionar esse problema? Os dados expressos na TABELA a seguir vêm consolidar o quadro até aqui delineado.

**TABELA 91**  
**OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE FORMAS DE SOLUÇÃO PARA O FRACASSO**  
**ESCOLAR (Em média de 0 a 10)**

POSSÍVEIS FORMAS DE SOLUÇÃO	MÉDIA
Adoção de critérios mais rigorosos de seleção de alunos	5.2
Organização de turmas de acordo com o nível dos alunos	7.9
Encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem a centros de atendimento especial	7.5
Redução dos níveis de ensino, adaptando-os à características e capacidades dos alunos	5.7
Mudança das condições de vida da população	8.0
Educação das famílias juntamente com os alunos	7.3
Reorganização da escola para melhorar as condições de atendimento à maioria da população	7.9
Reorientação da atuação dos professores em função da realidade atual do alunado	7.6
Construção de uma nova ordem política que possibilite a reestruturação do sistema educacional	8.4

Essas médias foram determinadas seguindo os mesmos procedimentos da situação anterior e vêm mais uma vez confirmar a tendência dos professores em tratar o fracasso escolar atribuindo maior importância às causas ou fatores extra-escolares. Basta observar que as médias mais altas se referem à formas de solução fora da escola. Entretanto, desta vez, ao indicar possíveis soluções para o fracasso dos alunos, os professores expressam uma concepção mais abrangente aliando às soluções de natureza extrutural como construção de nova ordem política e mudança nas condições de vida da população, a reorganização da escola para melhorar suas condições, a organização de turmas de acordo com o nível dos alunos e a reorientação da atuação dos professores.

## V - RENDIMENTO DO ALUNO

Pretende-se, neste capítulo, analisar a situação do ensino do 10. grau no Rio Grande do Norte, a partir dos resultados obtidos nas provas aplicadas aos alunos das 1as., 3as., 5as. e 7as. séries das escolas públicas estaduais e municipais.

Os estudos do rendimento escolar, via de regra, referem-se ao desempenho do aluno em provas que visam verificar como se concretiza a aprendizagem dos conhecimentos básicos trabalhados pelos professores em seus programas de ensino. Apesar de tratar-se de um processo de avaliação externa, planejado e conduzido originariamente sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas, as provas utilizadas neste processo de avaliação levaram em consideração os conteúdos efetivamente trabalhados pelos professores da rede oficial nas séries que foram objeto da investigação. Portanto, seus conteúdos, de caráter qualitativo e quantitativo, refletem os elementos que são trabalhados no cotidiano de nossas escolas, tendo os elaboradores dos instrumentos centrado seu interesse nos aspectos de aprendizagem verdadeiramente significativos e indispensáveis na sequência curricular, constituindo, tais elementos, a base dos programas mínimos.

Os resultados aparecem expressos através de notas. Os escores obtidos são aqui analisados em função das condições reais do ensino no RN e das características dos alunos que responderam aos testes, a fim de que se conheça, com mais clareza, como a educação se processa e como a escola pública está desempenhando sua função de ensinar. Objetiva-se, desta forma, apontar alternativas que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

É preciso deixar bem claro que o desempenho dos alunos nada mais é do que um indicador dos mais significativos do desempenho da instituição escolar, podendo tal desempenho servir de termômetro para apreciar a própria função social da escola pública.

Em diferentes momentos, na presente pesquisa, se vai em busca de fatores explicativos referentes aos níveis de desempenho alcançados, sendo natural, portanto, que determinados aspectos sejam confrontados com outras variáveis, como as relativas ao contexto, à gestão escolar e às condições específicas de trabalho e de formação do professor.

Os instrumentos utilizados na pesquisa, em sua versão final, resultam de um trabalho de elaboração e aperfeiçoamento ocorrido em diferentes fases. Na fase preparatória, realizou-se a aplicação experimental em 10 cidades, de várias regiões geográficas do país, junto a uma amostra de 4.518 alunos. Essa aplicação permitiu identificar as deficiências na estruturação das questões e problemas relativos à sistematização de alguns conteúdos, e informar sobre o grau de dificuldade de cada questão. Isso concorreu para uma revisão das questões, num trabalho de enxugamento de todos os elementos desnecessários à demonstração de um bom desempenho. Uma vez depuradas as imperfeições, foi realizada a pesquisa, desta vez numa nova abrangência geográfica bem mais ampla, numa amostra de 8.069 alunos, em 10 Estados.

Na "Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste", a avaliação do rendimento utilizou, portanto, estes mesmos instrumentos, primeiro aplicados numa pesquisa piloto nos Estados do Paraná (4.438 alunos) e do Rio Grande do Norte (2.778 alunos); e, em seguida, na sua versão definitiva, aplicados a uma amostra mais abrangente de alunos, da capital e interior, distribuídos pelas 1as, 3as, 5as, e 7as séries do 1o. grau.

Os resultados dessa aplicação nas escolas do Rio Grande do Norte constitui objeto da análise feita nas páginas que seguem.

### 1 - Características da Clientela Escolar

A pesquisa de rendimento envolveu 4.315 alunos testados no Rio Grande do Norte, sendo 1.624 da capital e 2.691 do interior. Apesar das limitações da amostra para uma investigação mais aprofundada e mais exigente do rendimento escolar dos alunos, pode-se perceber, no entanto, que a predominância recai sobre os alunos do interior, conforme se observa na TABELA 92.

TABELA 92

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
INTERIOR	URBANA	1139	485	1624
CAPITAL	URBANA	1091	734	1825
	RURAL	321	545	866
TOTAL		2551	1764	4315

Esse dado é significativo, pelo fato de ser no interior que surgem os maiores estrangulamentos no processo de ensino e aprendizagem. Dos 1.624 sujeitos da amostragem localizados na capital, 1139 pertencem à rede estadual e 485 à rede municipal. Essa mesma tendência é observada nos dados relativos ao interior, com uma repartição de 1.412 alunos da rede estadual e 1.279 da rede municipal. Na zona rural, observa-se tendência contrária. Esta diferença é explicada, no caso, pela predominância de alunos da área rural nas escolas municipais do interior, para um percentual de alunos significativamente mais reduzido da área rural frequentando escolas da rede estadual.

No conjunto da amostra observa-se uma predominância de alunos da zona urbana 3.449, ou seja 79.93% para apenas 866 sujeitos da zona rural. Constatou-se um certo desequilíbrio na repartição dos alunos entre as redes estadual (2.551) e municipal (1.764), com diferenças, portanto, bastante significativas. O fato de não se ter conseguido um equilíbrio mais harmonioso na repartição de alunos testados por áreas, por zonas e por rede de ensino, obedece a critérios metodológicos previstos na pesquisa, uma vez que a escolha dos locais de aplicação levou em consideração a existência de uma rede estruturada com todas as séries envolvidas na pesquisa\*.

A pesquisa não teve interesse maior em averiguar a influência da origem sócio-econômica sobre o rendimento escolar dos alunos, e por isso essa variável não foi considerada na constituição da amostra. Mas, de uma forma indireta, a amostra ganhou bastante representatividade sócio-econômica, de vez que a clientela da rede oficial do ensino de 1o. grau, no Rio Grande do Norte, é predominantemente frequentada pelas camadas menos favorecidas, sendo o baixo nível econômico a característica básica das famílias da grande maioria das crianças testadas, sendo este fenômeno comum tanto no interior quanto na capital.

Como consequência das sugestões apresentadas no Relatório da Aplicação - Piloto, houve um esforço para melhorar a representatividade da amostra dos alunos na capital, assim como dos alunos pertencentes à rede municipal, tendo-se ampliado, sempre que possível, a seleção de 3 para 6 alunos por professor.

No processo de aplicação dos instrumentos foi mantido o critério de interromper o mínimo possível o decurso normal das aulas relativamente aos alunos que responderam aos testes. Atrasos no calendário de aplicação, contudo, exigiram modificações de última hora.

O processo de aplicação obedeceu rigorosamente às determinações estabelecidas pelos Coordenadores do Projeto, e os aplicadores adotaram procedimentos uniformes, tanto no modo de explicar os objetivos e características das provas, como de orientar os alunos para que todos dessem uma resposta completa a todas as questões.

## **2 - Características dos Instrumentos de Avaliação do Rendimento Escolar**

Chamou-se a atenção, anteriormente, para o fato de que os instrumentos utilizados na pesquisa pretendiam avaliar o rendimento da clientela com base num programa curricular relativamente aproximado dos conteúdos reais trabalhados em cada série, constituindo, no seu conjunto, os programas mínimos adotados no 1o. grau.

---

\*VIANNA, Heraldo Marelín. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1o. Grau da Rede Pública: um estudo em 20 cidades. Fundação Carlos Chagas - MEC/INEP. Educação e Seleção. Fundação Carlos Chagas - Jan-Jun-1989, No. 19, p. 34

As provas de Português e Matemática aplicadas nas 1as. e 3as. séries são compostas por questões semi-objetivas, enquanto que as de Português, Matemática e Ciências aplicadas aos alunos das 5as. e 7as. séries tiveram caráter objetivo, com a modalidade de múltipla escolha, com quatro alternativas para cada questão. Os conteúdos específicos relativos a cada prova são apresentados na análise do rendimento que é apresentada logo a seguir.

Levando em consideração o número de provas aplicadas em todo o Estado, nas respectivas disciplinas, tem-se o seguinte quadro síntese:

**QUADRO IX**  
**NÚMERO DE PROVAS APLICADAS**

SÉRIES	DISCIPLINAS	Nº DE PROVAS APLICADAS
1as.	Português	759
	Matemática	755
3as.	Português	634
	Matemática	402
5as.	Português	299
	Matemática	295
	Ciências	210
	Redação	299
7as.	Português	286
	Matemática	293
	Ciências	294
	Redação	114
T O T A L		4.639

### 3 - Rendimento Escolar em Português

#### 3.1 Desempenho na prova de Português de alunos das 1as. séries.

A prova de Português para as 1as. séries, composta de 30 questões, expressa grande coesão entre os conteúdos mínimos de conhecimentos correspondentes a essa série de estudos e os conteúdos efetivamente desenvolvidos e, segundo avaliação dos juízes que procederam à validação desse teste de rendimento, todas as questões expressam o essencial do programa.

Da 1a. à 6a. questão, o assunto envolvia escrita de palavras com silabação simples, (o maior nível de dificuldade correspondia a palavras de três sílabas). Esse primeiro grupo de questões avaliava, até certo ponto, a assimilação ou retenção da aprendizagem relativa ao processo de alfabetização da criança.

O segundo grupo de questões (da 7a. à 12a.) trabalha com a compreensão do texto. Apesar de exigir a simples identificação dos elementos de orações retiradas dos textos, pressupunha, como condição básica, certo domínio, por parte da criança, da compreensão global do texto sugerido.

O terceiro grupo de questões exigia a formação de palavras com sílabas dadas (questões 13, 14 e 15). Trata-se de uma tarefa de síntese, habitualmente trabalhada, de forma lúdica, no início da alfabetização.

As questões 16, 17 e 18 referem-se à aplicação do conhecimento e tratam, cada uma delas, de uma problemática diferente. A questão 16 trata da formação de frases a partir de um objeto ou de uma palavra dada. A questão 17 tenta avaliar a capacidade do uso da pontuação e a 18, o emprego correto de letras maiúsculas.

As questões 19, 20 e 21 são questões de apelo à compreensão e ordenamento lógico demonstrado numa sequência de fatos. Teoricamente não existe diferença no uso da lógica entre as questões, mas o nível de dificuldades encontradas revelou-se significativo a partir, inclusive, da ordem de surgimento das questões.

A questão 22, sobre a composição de uma frase a partir de um desenho complexo, mas integrado por elementos lógicos (bananeira/banana/macaco), avalia um nível mais desenvolvido do processo de alfabetização, de domínio de compreensão do todo e uso da lógica da integração das partes no todo.

As questões 23 e 24 vão na mesma lógica das questões 13, 14 e 15, só que o ordenamento, ao invés de ser de sílabas, é de palavras, para dar sentido lógico a uma frase.

As questões de 25 a 30 trabalham todas elas em cima de modelos, para avaliar o domínio de aprendizagem relativa a diversos tipos de conhecimentos. As questões 25, 26 e 27, tratando da concordância nominal, abordam, respectivamente, o uso do artigo definido, do adjetivo qualitativo e do emprego das palavras no plural.

Finalmente, o último grupo de questões referem-se ao gênero do substantivo (questão 28), aos graus do substantivo (questão 29) e à concordância verbal (questão 30).

**TABELA 93**  
**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**MÉDIAS DA DISCIPLINA PORTUGUÊS - 1a. SÉRIE**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	72.2	76.0	73.2
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	72.2	76.0	73.2
INTERIOR	URBANA	55.6	50.9	53.5
	RURAL	51.9	39.6	43.6
	TOTAL	54.4	44.7	49.0
TOTAL	URBANA	63.9	59.0	62.0
TOTAL	RURAL	51.9	39.6	43.6
MÉDIA	TOTAL	61.6	50.1	56.1

**TABELA 94**  
**NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	161	63	224
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	161	63	224
INTERIOR	URBANA	159	133	292
	RURAL	78	165	243
	TOTAL	237	298	535
TOTAL	URBANA	320	196	516
TOTAL	RURAL	78	165	243
MÉDIA	TOTAL	398	361	759

A média geral obtida foi de 56,1, o que, em termos globais, dá a entender, pelo desempenho alcançado nas 1as. séries em Português, que a prova pode ser considerada de grau médio de dificuldade. As médias que refletem um maior desempenho são as da capital (73.2) e, dentro da capital, as melhores performances situam-se na rede municipal (76.0). Até certo ponto, essa diferença qualitativa a favor do ensino municipal, na capital, pode ter alguma relação direta com o próprio desempenho docente, e, indiretamente, com os níveis salariais dos professores do município, uma vez que estes percebem melhores salários que seus colegas da rede estadual.

No interior, contudo, estas vantagens desaparecem. Tal fato começa a ser significativo quando se comparam os resultados em relação ao número de alunos testados. Todo alunado da capital, somadas as redes estadual e municipal, é de apenas 224 alunos. O grande peso do alunado, portanto, recai sobre o interior, com 535 alunos que responderam ao teste, e onde os resultados de rendimento são decepcionantes. Além do mais, dos alunos do interior, a supremacia recai sobre os pertencentes à rede municipal de ensino (298). Do ponto de vista do rendimento escolar, não somente a média correspondente ao interior é medíocre (49.10), como se manifestam diferenças bastante significativas nos vários segmentos. Enquanto a média obtida pelos alunos do interior ligados à rede municipal é de 54.4, a média dos alunos do interior matriculados nas escolas do município é de 44.7. Se, além do mais, compararmos os resultados globais com aqueles relativos à zona rural, as diferenças acentuam-se, ainda, cada vez mais. Se os alunos da zona rural das escolas estaduais chegam a alcançar uma média de 51.9 pontos, os das escolas municipais da zona rural atingiram o escore baixíssimo de 39.6 pontos. Estes escores, decepcionantes mas reais, contradizem, de uma forma bastante significativa, os resultados a que se chegou na aplicação - piloto, onde os alunos da rede municipal rural obtiveram médias superiores às obtidas pelos alunos da rede estadual, da rede municipal e da rede municipal rural. Acredita-se que as condições de funcionamento das escolas rurais municipais, onde o ensino, via de regra, é confiado a professores leigos, na maioria das vezes de baixa escolaridade e pouca experiência pedagógica, sejam as que mais contribuem para índices de rendimento tão baixos.

No conjunto, o alunado do interior localizado na zona rural obteve uma notação bastante medíocre (43.6).

Numa comparação dos escores correspondentes às zonas urbana e rural, observa-se uma diferença bastante significativa. De um lado, os estudantes da zona urbana alcançaram uma média 62.0, com um desvio positivo em torno da média de 4.9. Trata-se de um resultado que, se não é indicador de grandes performances de rendimento, pelo menos aponta uma vantagem em relação à média global do número de alunos testados nessa série e nessa disciplina. Em contrapartida, os escores relativos aos alunos da zona rural, no conjunto, apontam uma média de 43.6, ou seja, acusam uma desvantagem de 12.5 pontos (desvio negativo) em relação à média global dos respondentes ao teste.

Estas diferenças percebidas mostram que os diferentes segmentos da amostra estão longe de serem homogêneos.

Dado que as questões versaram sobre os conteúdos mínimos efetivamente trabalhados em sala de aula, e que tais conteúdos expressam o essencial de tais programas, era de se esperar que a maioria dos alunos conseguissem um melhor desempenho, mas os resultados, medianos no conjunto, apontaram índices precários de rendimento, sobretudo no interior, e graves deficiências de rendimento nas escolas do interior da zona rural.

Ao se analisar os índices de acertos em cada item desta prova, pode-se constatar que algumas áreas curriculares concentram maiores problemas na aprendizagem do que outros.

**QUADRO X**  
**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA**  
**PORTUGUÊS - 1a. SÉRIE**

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.68	0.46	0.22
ÍTEM	2	0.83	0.38	0.14
ÍTEM	3	0.55	0.50	0.25
ÍTEM	4	0.60	0.49	0.24
ÍTEM	5	0.73	0.44	0.20
ÍTEM	6	0.79	0.40	0.16
ÍTEM	7	0.76	0.42	0.18
ÍTEM	8	0.73	0.44	0.20
ÍTEM	9	0.62	0.48	0.24
ÍTEM	10	0.70	0.46	0.21
ÍTEM	11	0.71	0.46	0.21
ÍTEM	12	0.70	0.46	0.21
ÍTEM	13	0.62	0.49	0.24
ÍTEM	14	0.61	0.49	0.24
ÍTEM	15	0.37	0.48	0.23
ÍTEM	16	0.51	0.50	0.25
ÍTEM	17	0.47	0.50	0.25
ÍTEM	18	0.32	0.47	0.22
ÍTEM	19	0.25	0.43	0.19
ÍTEM	20	0.61	0.49	0.24
ÍTEM	21	0.48	0.50	0.25
ÍTEM	22	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	23	0.45	0.50	0.25
ÍTEM	24	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	25	0.70	0.46	0.21
ÍTEM	26	0.50	0.50	0.25
ÍTEM	27	0.47	0.50	0.25
ÍTEM	28	0.49	0.50	0.25
ÍTEM	29	0.46	0.50	0.25
ÍTEM	30	0.34	0.47	0.22

Os maiores índices de acertos foram registrados em relação à questão 2 (escrita de palavras com sílabas simples); as questões 1 e 3, relativas à mesma atividade executada, acusaram índices bem mais inferiores.

Levando em consideração os simples índices de acerto observados, pode-se afirmar que, além da questão 2 acima mencionada, apenas as questões relativas ao emprego silábico (questão 5 e 6), à identificação de elementos de orações retiradas do texto (questões 7, 9, 10, 11 e 12), foram indicadoras de um bom desempenho.

O aspecto mais crítico, entre todos, foi o da questão 19, relacionado à numeração de frases para formar uma história, com um índice de acerto baixíssimo (0.25). Se se examinarem os resultados do grupo de questões 19, 20 e 21, que obedecem à mesma lógica e aos mesmos mecanismos, constata-se que se a questão 20 obteve um índice de acertos correspondente a 0.61, isso deve explicar-se única e exclusivamente à influência do fator pictórico sobre a organização do raciocínio. Nas questões onde o apelo para o raciocínio lógico era mais forte, como o das questões 19 e 21, os resultados apresentaram-se medíocres. Este fato merece um alerta relativo às práticas de alfabetização em nossas escolas. É preciso que o processo não se constitua numa aprendizagem mecânica de decifração do texto, o que gera um domínio imperfeito da mecânica da leitura, mas se transforme num processo de alfabetização com maior exploração do domínio cognitivo, com a introdução e o uso cada vez mais consciente da lógica e do raciocínio, indo em direção, portanto, a uma concepção de alfabetização - leitura e escrita - como um sistema de representação, segundo o modelo preconizado por FERREIRO\*.

Na caracterização do instrumento levantamos a suspeita de que os resultados da avaliação do conteúdo da questão 19 poderiam ter sido outros, caso houvesse uma inversão na apresentação das questões. Admitiu-se que se a questão 20 se antecipasse à questão 19, os resultados talvez pudessem ser outros e melhores. Mas a hipótese perde muito de sua força quando se constatam os pífios resultados obtidos na questão 21 (índice de acertos = 0.48) que, pela lógica, deveria corresponder a um índice de acertos bem mais elevado.

Outra área onde se concentram problemas da aprendizagem é o explorado na questão 18, relativa ao emprego das letras maiúsculas. O desempenho dos alunos, neste aspecto, foi muito fraco (IA = 0,32). Tratando-se de um assunto considerado como "essencial" no programa dessa série, pode-se aventar a hipótese de que as práticas de alfabetização podem estar na raiz do problema. A falta de valorização do emprego correto das maiúsculas por parte do professor - e respectiva falta de insistência, junto aos alunos, em seu processo de ensino - contribuem para que essa desvalorização se cristalice na aprendizagem dos alunos. Além do mais, sob o pretexto de facilitar o processo de alfabetização, certos professores se empenham em que a criança use a letra cursiva, sem atribuir importância à distinção ou uso adequado da maiúscula, contribuindo, desta forma, para que os alunos não desenvolvam a capacidade de discriminação entre maiúsculas e minúsculas.

O mesmo poderia dizer-se em relação à questão 17, sobre o emprego da pontuação. Sente-se a necessidade de um maior empenho e insistência dos professores sobre seu uso correto. Isso é tanto mais importante quando sabemos que o mau uso da pontuação é o que mais contribui para uma má leitura, que tem consequências danosas no cotidiano dos indivíduos.

-----  
\* FERREIRO, Emília - Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo, Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1987.

Certas atividades simples, como ordenação de sílabas para formar palavras (caso das questões 13, 14 e 15) evidenciaram um desempenho bastante insatisfatório. As questões 13 e 14, com efeito, trabalharam palavras com índices mínimos de dificuldade, além de serem de uso bastante frequente na alfabetização. A questão 15, contudo, e até devido aos erros que habitualmente são introduzidos em sua fonética, acusou dificuldades maiores de ordenação (índice de acertos = 0.37).

Outro problema de aprendizagem identificado na avaliação é o que envolve o desenho da questão 22, onde o aluno era convidado a escrever uma frase sobre as figuras apresentadas. Mesmo considerando a observação dos juizes que procederam à validação do instrumento, de que "o desenho da bananeira não está claro, lembrando mais uma palmeira", nada impediria que o aluno fosse capaz de expressar seu pensamento em relação à figura-estímulo. O fato de se ter atingido um índice tão baixo de acertos (0.39) é indicador de um processo de alfabetização que não incorporou adequadamente os sistemas de representação, impedindo que a criança explore seu imaginário e sua experiência e recorra a mecanismos de associação lógica entre os elementos das figuras propostas.

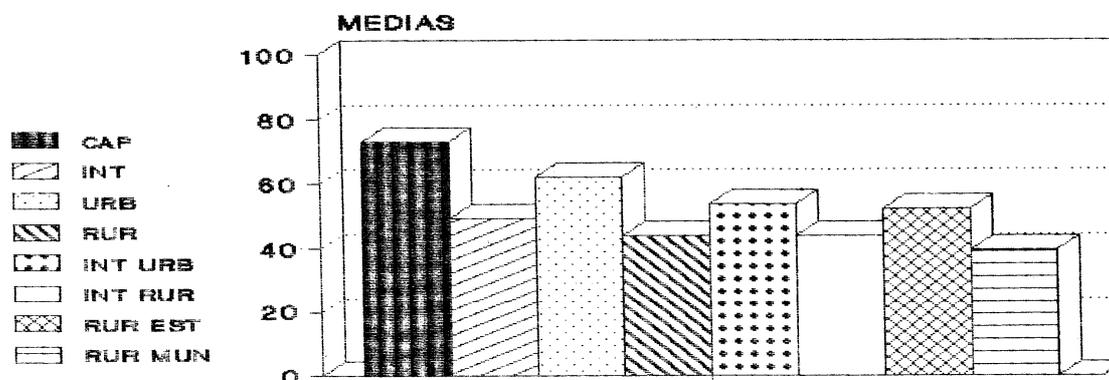
Outro grupo de questões onde os índices de acertos ficaram muito aquém do esperado refere-se ao emprego do gênero (questão 27), número (questão 28) e grau (questão 29), com índices de 0.47, 0.49 e 0.46, respectivamente. Índices, também, muito fracos de desempenho, foram os da questão 30, sobre concordância verbal (0.34). Por se tratar de conteúdos relativamente simples - os juizes que validaram o instrumento consideraram as questões 27, 28 e 29, "fáceis" - e ao mesmo tempo importantes na aprendizagem da língua, esta área de dificuldades demanda medidas urgentes a serem enfrentadas pelo sistema de ensino.

O quadro que segue sintetiza os níveis de dificuldade relativos às questões da prova onde se situam os pontos mais críticos do rendimento. Ele permite, outrossim, comparar os níveis de dificuldade esperados e os níveis de dificuldade efetivamente encontrados pelos alunos.

**QUADRO XI**  
**PONTOS CRÍTICOS DO RENDIMENTO ESCOLAR:**  
**1a. SÉRIE - PORTUGUÊS**

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICUL. REAL	NÍVEL DE DIFICUL. PREVISTO
19	Numerar frases p/ formar uma estória	0.25	Difícil	Difícil
18	Emprego de maiúscula	0.32	Difícil	Médio
30	Concordância Verbal	0.34	Difícil	Difícil
15	Ordenar sílabas p/ formar palavras	0.37	Difícil	Médio
22	Escrever frase sobre o desenho	0.39	Difícil	Médio
24	Ordenar palavras p/ formar frases	0.39	Difícil	Médio
29	Concordância: diminutivo e aumentativo	0.46	Difícil	Fácil
27	Concordância: plural de nomes	0.47	Difícil	Fácil
21	Ordenar palavras p/ formar frases	0.48	Difícil	Médio
17	Ordenar sílabas p/ formar palavras	0.47	Difícil	Difícil

**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**1a. SÉRIE - PORTUGUES**  
**ESCALA (0 - 100)**



fonte : SAEB/RN

### 3.2 Desempenho na Prova de Português de Alunos das 3as. Séries

Alunos das 3as. séries do 1o. grau, após a passagem pelo processo de alfabetização (1a. série), de fixação e aplicação da leitura e escrita (2a. série), caso tenham superado sem maiores obstáculos as dificuldades de aprendizagem relativas à leitura e escrita, já demonstram, habitualmente, maior domínio do conhecimento e uso do vocabulário, uma maior habilidade de leitura, um domínio mais sólido da escrita e, através do desenvolvimento dos mecanismos representativos, um melhor uso do imaginário, tudo isso em consonância com os próprios níveis de desenvolvimento cognitivo da criança, na faixa etária dos 9-10 anos.

Por essa razão, a prova de Português elaborada para avaliar o rendimento da aprendizagem nessa disciplina, compreende os elementos essenciais do currículo mínimo trabalhados nessa série.

As questões, em sua formulação e natureza de conteúdo têm uma aproximação muito grande com as formuladas para as primeiras séries, só que num nível de exigência próprio para alunos que já desenvolveram maior experiência nas técnicas de leitura, interpretação e escrita. De acordo com os avaliadores convidados a fazer a validação do instrumento, 9 questões referem-se à retenção de conhecimentos, 8 à compreensão do texto e 11 à aplicação dos fenômenos linguísticos, sendo as duas restantes de síntese e análise/síntese.

O teste compreende 30 questões, a saber: 9 questões relativas à discriminação e reconhecimento de palavras, através de figuras-estímulo. Este 1o. grupo de questões, de forte apelo à representação, trabalha palavras onde surgem as principais dificuldades ortográficas que se põem à criança nesse nível de escolaridade. Embora a avaliação tenha se circunscrito à identificação do nome das figuras, sem considerar a grafia correta das mesmas, as palavras solicitadas tratam do emprego do ss/ç/ch/rr/lh/nh/gê/qu/ o emprego de m antes de b.

O segundo grupo de questões (10 a 15) explora a capacidade de leitura e a compreensão de textos para identificação de seus componentes básicos. Atividade semelhante fôra solicitada no teste da 1a. série, só que aqui aparece num nível de maior profundidade.

As questões 16, 17 e 18, referem-se às partes essenciais de um bilhete-convite. É um grupo de questões muito simples ao alcance de qualquer aluno, mas capazes de serem respondidas, de forma privilegiada, por aqueles em cuja(s) escola(s) se desenvolve a prática de correspondência escolar, tão ao uso da pedagogia moderna.

A 4a. série de questões (19, 20 e 21) voltam a insistir na compreensão do texto, dando margem ao desempenho do aluno no uso da atenção, da lógica e do raciocínio, sendo que a questão 21, além da retenção do essencial das anteriores, ainda avalia a capacidade de escrever e concluir uma estória.

Na ordem de apresentação, a questão 22 explora a capacidade de formação de frase através do ordenamento lógico de seus elementos; a questão 23 tenta medir o domínio do uso da pontuação; a questão 24 refere-se aos elementos de ligação de algumas frases apresentadas aos alunos, e a questão 25 procura conhecer a capacidade de identificação da função qualificativa do adjetivo. O último grupo de questões, finalmente, avalia os conhecimentos relativos à concordância em número (questão 26), gênero (questão 27), grau do substantivo (questão 28), concordância verbal (questão 29) e conjugação verbal (questão 30).

**TABELA 95**  
**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**MÉDIAS DA DISCIPLINA PORTUGUÊS - 3a. SÉRIE**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	63.2	64.6	63.6
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	63.2	64.6	63.6
INTERIOR	URBANA	53.8	45.4	50.3
	RURAL	56.1	50.1	52.4
	TOTAL	54.4	47.7	51.1
TOTAL URBANA		58.7	52.5	56.5
TOTAL RURAL		56.1	50.1	52.4
MÉDIA TOTAL		58.3	51.6	55.5

O desempenho geral na prova de Português da 3a. série foi 55,5, muito aproximado do obtido pelos alunos das 1as. séries. Tal score reflete, grosso modo, um domínio ligeiramente superior à metade do programa mínimo. As médias correspondentes aos alunos da capital são 8.1 pontos superiores à média geral, e expressam um rendimento satisfatório, tanto nas escolas da rede estadual (média 63.2), quanto na rede municipal (média 64.6).

Já para os alunos das escolas do interior estas médias caem para 54.4, no estado, e 47.7 no município. Observa-se, então, uma sensível baixa no rendimento dos alunos da rede municipal da área interiorana, embora se trate de resultados que não são tão comprometedores como os que vem sendo observados, em geral, junto aos alunos do interior e, particularmente, junto aos da rede municipal.

TABELA 96  
NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	161	63	224
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	161	63	224
INTERIOR	URBANA	146	106	252
	RURAL	59	99	158
	TOTAL	205	205	410
TOTAL URBANA		307	169	476
TOTAL RURAL		59	99	158
MÉDIA TOTAL		366	268	634

Nos escores relativos ao rendimento dos alunos do interior observa-se que eles, apesar de médios, são mais homogêneos do que os alcançados nas ías. séries, só que esta homogeneidade de desempenho reflete um nivelamento por baixo.

Os alunos da área urbana do interior obtiveram uma média de 50.3, com 5.2 pontos de diferença negativa em relação à média geral. Já os alunos da zona rural alcançaram uma média ligeiramente superior à média da zona urbana interiorana.

Quando se comparam estes resultados com o número de alunos testados, constata-se que de um total de 634 que responderam ao teste, 61.7% estudam nas escolas do interior e, predominantemente, nas escolas de zona urbana.

O número de alunos da zona rural (158) representa, apenas 24.9% da amostra total dos alunos da 3a. série.

A pesquisa confirmou a tendência observada na aplicação-piloto, onde os resultados em língua Portuguesa, nesta série, foram inferiores aos observados nas ías. séries.

De início, nós trabalhamos com uma hipótese que apontaria resultados satisfatórios de rendimento para os alunos que houvessem superado as dificuldades presentes no processo de alfabetização na ía. série. Ora, vistos em seu conjunto, os resultados acusam um fraco desempenho na disciplina, o que nos leva a concluir que as primeiras dificuldades de alfabetização desses alunos ainda não foram eliminadas. Isso deve ser objeto de uma reflexão séria por parte dos responsáveis tanto da zona urbana, quanto da zona rural, seguidas de medidas que venham contribuir, efetivamente, com melhoras qualitativas de ensino capazes de assegurar um bom rendimento aos alunos.

QUADRO XII  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA  
 PORTUGUÊS - 3a. SÉRIE

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.31	0.46	0.21
ÍTEM	2	0.74	0.44	0.19
ÍTEM	3	0.76	0.43	0.18
ÍTEM	4	0.72	0.45	0.20
ÍTEM	5	0.68	0.47	0.22
ÍTEM	6	0.68	0.47	0.22
ÍTEM	7	0.63	0.48	0.23
ÍTEM	8	0.79	0.41	0.17
ÍTEM	9	0.37	0.48	0.23
ÍTEM	10	0.81	0.39	0.15
ÍTEM	11	0.76	0.43	0.18
ÍTEM	12	0.69	0.46	0.21
ÍTEM	13	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	14	0.71	0.45	0.20
ÍTEM	15	0.47	0.50	0.25
ÍTEM	16	0.33	0.47	0.22
ÍTEM	17	0.68	0.47	0.22
ÍTEM	18	0.78	0.42	0.17
ÍTEM	19	0.26	0.44	0.19
ÍTEM	20	0.30	0.46	0.21
ÍTEM	21	0.16	0.37	0.14
ÍTEM	22	0.63	0.48	0.23
ÍTEM	23	0.43	0.50	0.25
ÍTEM	24	0.65	0.48	0.23
ÍTEM	25	0.55	0.50	0.25
ÍTEM	26	0.32	0.47	0.22
ÍTEM	27	0.55	0.50	0.25
ÍTEM	28	0.58	0.49	0.24
ÍTEM	29	0.56	0.50	0.25
ÍTEM	30	0.34	0.47	0.22

Analisando os aspectos qualitativos do rendimento escolar desta disciplina, observa-se que os índices de acertos tem uma amplitude de dispersão situada entre 0,81, que é o índice máximo, e 0,16, como índice mínimo. Quer dizer, não houve grandes performances de acertos em nenhuma questão, mas a maioria delas (60%) situaram-se acima da média teórica esperada.

A questão que contou com um índice mais elevado de acertos (0.81) foi a 10, na área da interpretação do texto. Mas no grupo de questões 2, 3, 4, 8, 14 e 18 registraram-se índices bastante expressivos de acertos (entre 0.71 e 0.79), indicadores de um bom rendimento nos assuntos que lhes são pertinentes.

Outro grupo onde os resultados se mostraram satisfatórios, foi o correspondente às questões 5, 6, 7, 12, 17, 22 e 24, com índices situados entre 0.63 e 0.69.

Ainda dentro de índices superiores aos médios teóricos esperados estão os das questões 25, 27, 28 e 29 (entre 0.55 e 0.58). Restam, portanto, 12 questões com índices de acertos abaixo de média teórica, e que se situam entre 0.16 e 0.47.

Do ponto de vista das maiores dificuldades encontradas constatou-se que a questão 21 teve um índice de acertos baixíssimo (0.16), exatamente numa área das mais importantes, relativa à compreensão da leitura. A grande maioria dos alunos de 3a. série (84%) não estão aptos a identificar os elementos essenciais de uma estória, a copiá-los de forma ordenada e a usar a imaginação criativa através da construção pessoal de uma frase capaz de completar o sentido dessa estória. E observe-se que nem o reforço pictórico da questão 19 contribuiu como estímulo para os alunos chegarem à formulação de uma resposta satisfatória, estímulo esse que, até certo ponto, reduziria um pouco o carácter genérico e abstrato do último elemento do exercício.

As respostas das questões 19, 20 e 21, a rigor, estavam relacionadas umas às outras. O aluno que numerasse corretamente os elementos da estória apresentados na questão 20 (esta só contou com um índice de acertos = 0.30) teria condições de responder corretamente à questão 19 (0.26 de acertos) e à questão 21. Novamente aqui a ordem da apresentação das questões contribuiu para se chegar a resultados deploráveis. De acordo com o juízo dos avaliadores do teste para efeitos de sua validação, somente a questão 21 foi julgada "difícil", tendo a questão 20 sido considerada de dificuldade "média", e a questão 19 sido considerada uma questão "fácil".

A atividade referente aos componentes integrantes do "bilhete", trouxe sérias dificuldades quanto ao elemento da questão 16, indicadora da pessoa "para quem" ele estava sendo enviado. O índice de acertos, quando comparado ao das questões 17 e 18 também referentes à mesma atividade, ficou aquém de todas as expectativas (0.33).

Em questões simples, com as dos itens 1 a 9, onde o aluno devia escrever o nome das figuras, surgiram problemas de identificação sérios. Assim, a questão 1 (vassoura), teve um índice de acertos muito baixo (0.39); desempenho semelhante foi o verificado na questão 9 (ambulância), onde o índice de acertos foi 0.37. Deve ter pesado bastante a dificuldade real encontrada pelos alunos, ainda mal alfabetizados, para escrever corretamente a palavra, embora, como foi dito alhures, não se tenha levado em consideração, como critério para uma resposta correta, a ortografia do nome das figuras.

Atividades semelhantes às sugeridas neste grupo de questões são úteis não só para uma reflexão sobre o enriquecimento do vocabulário do aluno que, nessa série, e nessa faixa etária, passa por um processo de ampliação vocabular quantitativo e qualitativo, como, para uma análise mais refinada relativa às questões ortográficas, e os professores encontram nas respostas a essas primeiras nove questões elementos suficientes para detectar onde se situam as maiores dificuldades das crianças relativas ao modo de articulação das

consoantes (as oclusivas C = k, q, g = quê; as construtivas l, lh, rr; as vibrantes rr), ao ponto de articulação (as bilabiais p, b, m; as alveolares s/z/l/r/rr; as palatais lh, nh; as velares C = k, q, g = guê), e as consoantes de fonética igual ou idênticas (s/ss/ç).

Do ponto de vista do emprego gramatical e concordância, a questão 26, que exigia a transcrição de uma frase para o plural, também revelou um índice de acertos muito fraco (0.32). Aliás, todo o grupo de questões relativas à concordância obteve um desempenho medíocre. Os alunos não se familiarizaram com o emprego do gênero masculino e feminino, nem com o uso do grau do substantivo.

É decepcionante, também, o emprego do tempo verbal em construções relativamente simples. E veja-se que não se pediu o "passado" nem o "futuro", mas, apenas o "presente". Esperava-se que ao menos alcançassem índices de acertos mais animadores, mas o que se observou foi um índice extremamente baixo (0.34).

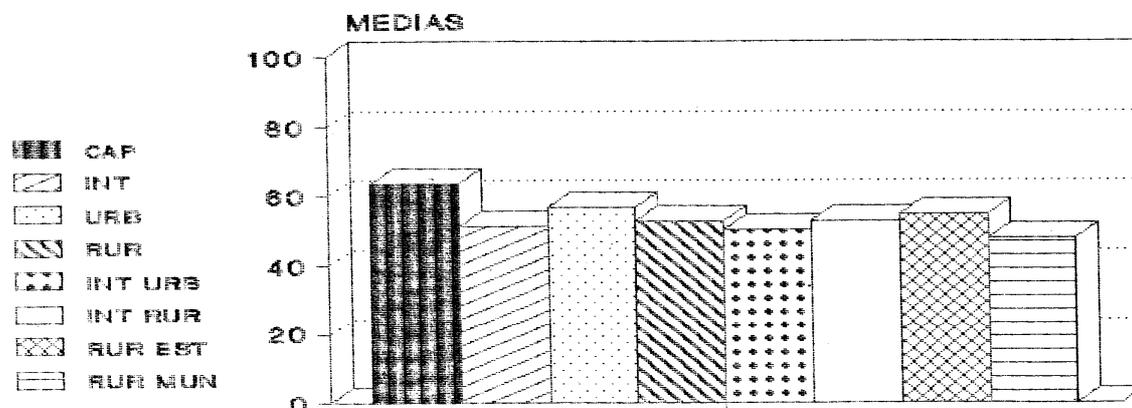
Outro aspecto crítico é o da questão 23, que se refere ao uso da pontuação. Considerando que as situações apresentadas compreenderam frases de diálogos, onde entra o uso do travessão, dois pontos, ponto de interrogação, a vírgula, e o ponto final, esperava-se um desempenho pelo menos regular, para alunos da 3a. série, mas os resultados apontaram para um índice de acerto insignificante (0.43).

Em suma, numa prova que basicamente tratava de questões de ortografia (nove questões), compreensão de texto (seis questões), estrutura de um bilhete (três questões), sequência de fatos (três questões), concordância nominal e verbal (três questões), formação de frases (duas questões), classes de palavras (duas questões), pontuação (uma questão) e conjugação verbal (uma questão), os indicadores onde se concentram os principais problemas de rendimento escolar dos alunos da 3a. série, em língua portuguesa, podem ser sintetizados no seguinte quadro:

**QUADRO XIII**  
**PONTOS CRÍTICOS DO RENDIMENTO ESCOLAR:**  
**3a. SÉRIE - PORTUGUÊS**

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICUL. REAL	NÍVEL DE DIFICUL. PREVISTO
21	Compreensão de texto. Identificação dos elementos essenciais de uma estória	0.16	M. difícil	Difícil
19	Compreensão e numeração de figuras p/ formar uma estória	0.26	M. Difícil	Fácil
9	Escrever o nome de figuras	0.37	M. Difícil	Difícil
1	Escrever o nome de figuras	0.31	M. Difícil	Médio
16	Estrutura de um bilhete (Quem se está convidando)	0.33	M. difícil	Fácil
26	Numerar frases para formar uma estória	0.32	M. difícil	Difícil
30	Conjugação verbal. Presente do indicativo	0.34	M. difícil	Difícil
23	Uso de pontuação	0.43	Difícil	Difícil
13	Compreensão de texto (quando e onde o fato aconteceu)	0.39	Difícil	Fácil
20	Compreensão de texto	0.30	Difícil	Fácil
15	Compreensão do texto	0.47	Médio	Fácil

**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**3a. SÉRIE - PORTUGUES**  
**MEDIAS - ESCALA(0 -100)**



fonte : SAEB/RN

### 3.3 - Desempenho na Prova de Português de Alunos da 5a. Série

O teste elaborado para avaliação do desempenho em Português dos alunos da 5a. Série consta, igualmente, de 30 questões, todas elas de caráter objetivo. O caderno de provas traz, na capa, instruções detalhadas orientando o aluno quanto à forma de responder cada questão. Assim, o aluno foi esclarecido de que, dado o caráter de escolhas múltiplas, ele tinha que selecionar uma única resposta certa para cada questão, resposta essa que deveria ser marcada numa FOLHA DE RESPOSTAS entregue ao aluno no ato de responder ao teste. Para cada questão eram apresentadas sempre 4 alternativas: A, B, C e D e o aluno deveria marcar um x no quadradinho correspondente à alternativa que escolhesse.

Quanto à forma, trata-se, evidentemente, de um tipo de avaliação diferente daquelas que usualmente são usadas pelos professores na sala de aula, que costumam privilegiar os modelos dissertativos e semi-objetivos em suas avaliações do rendimento escolar. Quanto ao conteúdo, ele situa-se dentro dos conteúdos mínimos desenvolvidos pelos professores na 5a. série, e o conjunto das questões aborda o essencial do programa. Quanto à natureza das questões, 16 delas referem-se à aplicação do conhecimento, 9 são de retenção de conteúdos e 5 exploram a compreensão da leitura.

A prova expressa um esforço de síntese para, num número relativamente reduzido de questões, captar a maioria dos elementos linguísticos trabalhados em sala de aula, nessa série.

A grande maioria das questões estão centradas em torno de um texto (questão 1 a 8), as restantes abordando diferentes aspectos gramaticais. O texto gerador escolhido é de Carlos Drummond de Andrade - CASO DE CANÁRIO - numa linguagem ao nível e ao gosto das crianças. Apesar de tratar-se de um texto de uma página inteira, ele prende a atenção do leitor do começo ao fim, razão porque ao invés de se tornar cansativa e monótona, a leitura serve para motivar o aluno logo no início das atividades de avaliação.

As questões 1 a 3 voltam-se, em cheio, para a leitura e compreensão do texto, com caracterização de personagens e identificação de relações de causa e efeito. As questões de 4 a 6 trabalham o vocabulário, devendo os alunos identificar o significado de algumas palavras do texto.

As questões 7 a 12 compreendem aspectos práticos gramaticais, relativos à separação de sílabas (Q.7), à classificação de palavras quanto à posição da sílaba tônica (Q. 8 e 9), reconhecimento de ditongos e hiatos (Q. 11 e 12).

O uso da pontuação é explorado em três questões, associado à identificação de frases interrogativas, imperativas e exclamativas (Q. 13 a 15).

O reconhecimento das classes de palavras abrange também três questões: substantivo (Q. 16), pronome (Q. 17) e adjetivo (Q. 18).

A questão ortográfica é tratada, especificamente, nas séries de questões 28 a 30, mas as questões 19, 20 e 21 também a ela se referem ao mesmo tempo que tratam da flexão do substantivo, seus determinantes e modificadores, em gênero e número.

A flexão verbal, com identificação do tempo (presente, passado e futuro), e número dos verbos, ocupa um espaço privilegiado no teste, e compreende nada menos do que seis questões (22 a 27).

Pela natureza e diversidade dos conteúdos explorados nas 30 questões do teste se conclui tratar-se de um instrumento adequado à investigação do rendimento escolar dos alunos da 5a. série.

**TABELA 97**  
**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**MÉDIAS DA DISCIPLINA PORTUGUÊS - 5a. SÉRIE**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	60.8	51.9	58.0
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	60.8	51.9	58.0
INTERIOR	URBANA	50.2	48.1	49.5
	RURAL	43.0	30.3	37.9
	TOTAL	49.4	45.1	47.8
	TOTAL URBANA	55.1	49.7	53.3
	TOTAL RURAL	43.8	30.3	37.9
	MÉDIA TOTAL	54.3	47.6	52.0

Numa análise dos resultados verifica-se que a média geral da amostra de alunos da 5a. série, nesta disciplina (52.0), reflete a predominância de um desempenho médio.

Observa-se uma diferença bastante significativa, quando se comparam os escores obtidos pelos alunos da capital (58.0) e do interior (47.8). Isto está longe de significar que os alunos da capital tenham um desempenho brilhante, pois eles são apenas medianos, mas sim que os resultados do interior começam a ser alarmantes, de vez que se situam 4.2 pontos abaixo da média geral que, por sua vez, é baixa como indicadora de bom rendimento. Comparadas as médias da capital e interior, a diferença entre elas chega a ser 10,2 a favor das médias da capital.

Os resultados também indicam uma certa vantagem no rendimento dos alunos pertencentes à rede estadual na capital (60.8), para um escore mais reduzido da média do município (51.9). É bem verdade que isso está longe de apontar uma tendência, sobretudo quando se considera que, a nível de 5a. série, as médias se referem a um

número bastante reduzido de sujeitos particularmente na rede municipal.

As estatísticas começam a apontar aspectos mais delicados quando se parte para a análise dos resultados do interior (média 47.8) e, no âmbito destes, se consideram os relativos à zona rural (37.9). Os dados são catastróficos, tanto os referentes à rede estadual (43.8), quanto, e particularmente, os da rede municipal, com uma média que reflete níveis baixíssimos de aproveitamento.

**TABELA 98**  
**NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	84	39	123
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	84	39	123
INTERIOR	URBANA	97	54	151
	RURAL	14	11	25
	TOTAL	111	65	176
TOTAL URBANA		181	93	274
TOTAL RURAL		14	11	25
MÉDIA TOTAL		195	104	299

É portanto urgente que os responsáveis pelos destinos da educação no Estado, reflitam seriamente sobre esta cruel realidade e tomem decisões que contribuam para assegurar ao sistema de ensino no interior e, particularmente, na zona rural, um mínimo de qualidade no tratamento do ensino público pois, com resultados semelhantes, a tendência é um retrocesso ao analfabetismo, anulando, assim, o efeito dos investimentos aí realizados em educação.

É verdade que a pesquisa, pelas dimensões do tamanho da amostra relativa à zona rural não permite, evidentemente, conclusões tão pessimistas, uma vez que as médias que aqui são objeto de análise referem-se a um pequeno grupo de alunos da rede estadual (14) e da rede municipal (11). Para se ter um diagnóstico mais correto da situação do rendimento escolar na zona rural do Estado era preciso conduzir uma pesquisa com uma amostra mais significativa. Aliás, em termos de decisões relativas a uma política de ensino no Estado, pesquisas dessa natureza são indispensáveis e urgentes. Além do mais, para entender melhor o significado dos dados que a presente pesquisa revelou relativos ao rendimento dos alunos do interior, é importante conhecer mais de perto as condições em que aí se processa o ensino-aprendizagem, e, neste aspecto, a pesquisa relativa ao professor e à situação da gestão escolar nas escolas do interior e, notadamente, na zona rural, vai ajudar bastante no entendimento dessa questão. De

qualquer forma, de acordo com o que a presente pesquisa pôde captar, trata-se de uma situação extremamente crítica, que merece e exige uma intervenção imediata no sistema e isto a partir do próprio processo de alfabetização que, por ser falho, é responsável por uma seqüência de deficiências que se acumulam, afetando, de forma seqüencial, todo rendimento escolar dos alunos.

A intervenção a que nos referimos exige não só um repensar da gestão educativa, como um todo, como um trabalho de formação/revisão/aprofundamento de conteúdos junto aos professores e adoção de metodologias adequadas à zona rural; além do mais, parece importante que se restabeleçam os contatos com a comunidade, para que esta também se sinta co-responsável do trabalho educativo conduzido nessas escolas.

**QUADRO XIV**  
**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA**  
**PORTUGUÊS - 5a. SÉRIE**

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.32	0.47	0.22
ÍTEM	2	0.46	0.50	0.25
ÍTEM	3	0.33	0.47	0.22
ÍTEM	4	0.66	0.47	0.22
ÍTEM	5	0.35	0.48	0.23
ÍTEM	6	0.44	0.50	0.25
ÍTEM	7	0.71	0.45	0.20
ÍTEM	8	0.50	0.50	0.25
ÍTEM	9	0.58	0.49	0.24
ÍTEM	10	0.27	0.45	0.20
ÍTEM	11	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	12	0.33	0.47	0.22
ÍTEM	13	0.71	0.46	0.21
ÍTEM	14	0.56	0.50	0.25
ÍTEM	15	0.75	0.43	0.19
ÍTEM	16	0.52	0.50	0.25
ÍTEM	17	0.48	0.50	0.25
ÍTEM	18	0.25	0.44	0.19
ÍTEM	19	0.40	0.49	0.24
ÍTEM	20	0.36	0.48	0.23
ÍTEM	21	0.60	0.49	0.24
ÍTEM	22	0.71	0.46	0.21
ÍTEM	23	0.72	0.45	0.20
ÍTEM	24	0.82	0.38	0.15
ÍTEM	25	0.83	0.38	0.14
ÍTEM	26	0.62	0.49	0.24
ÍTEM	27	0.87	0.34	0.12
ÍTEM	28	0.24	0.43	0.18
ÍTEM	29	0.28	0.45	0.20
ÍTEM	30	0.56	0.50	0.25

A análise das médias, até certo ponto, já pôs em evidência as principais falhas do processo instrucional na 5a. série, com deficiências mais acentuadas nas escolas do interior e da zona rural.

Apesar dos resultados da tabela dos índices de acertos na prova de Português da 5a. série penderem, em termos gerais, mais para o campo das deficiências da aprendizagem, registraram-se na prova pontos altos de acerto, indicadores de um rendimento em algumas áreas e da facilidade com que os alunos responderam a algumas questões. É o caso da questão 27, relativa ao emprego dos tempos do verbo, onde os alunos obtiveram um índice de acertos igual a 0,87. Pode-se dizer, de um modo geral, que os alunos da 5a. série saíram-se bem nas questões relativas à flexão verbal, e o grupo de questões 22 a 27 contou com um índice de acertos relativamente bom.

Apesar de não terem alcançado performances tão expressivas como as das questões anteriores, outra área de domínio satisfatório foi a que se refere à identificação de frases interrogativas, imperativas e exclamativas, com índices de acertos de 0.71, 0.56 e 0.75 respectivamente.

Relativamente a outros conteúdos, uma intervenção pedagógica se faz necessária nos pontos críticos do programa evidenciados por um baixo desempenho dos alunos em algumas questões.

O primeiro grupo que convém analisar refere-se ao processo de assimilação da leitura e, de um modo geral, à compreensão do texto. É importante salientar que esta problemática reveste-se de alto significado, de vez que está presente em todas as disciplinas do currículo; é que todas elas, basicamente, dependem da compreensão da leitura. Os resultados obtidos pelos alunos nas questões 1, 2 e 3 (com índice de acertos de 0.32, 0.46 e 0.33 respectivamente) põem em evidência a falta de capacidade de compreensão de textos. O fato de muitos alunos não "entenderem" as questões, só por si revela sérios problemas de leitura, indicadores, por sua vez, de deficiências qualitativas do processo de alfabetização.

Uma segunda área em que os alunos se deparam com sérias dificuldades para responder é a das questões que tratam da ortografia. Foi nessa área, por sinal, que aparecem os índices de acertos mais baixos. Isso ocorre com a questão 28 (índice de acertos = 0.24) com a questão 29 (índice de acertos = 0.28) e com a questão 20 (índice de acerto = 0.36). A insegurança manifestada no emprego do x ou ch, do s/ss/c antes do e, ou, ainda, no emprego do plural de nomes terminados em AL (tipo PARDAL) e em AU (tipo DEGRAU), põe a descoberto aspectos onde o ensino precisa de ser mais atento e exigente.

Uma terceira área crítica, e que surge como uma extensão da problemática da compreensão da leitura, é a que é abordada nas questões 4, 5 e 6, relativa ao significado de palavras. Os alarmantes índices de acertos das questões 5 (índice = 0.35) e 6 (índice = 0.44) revelam a estreiteza do vocabulário dos alunos. Só houve um desempenho relativamente aceitável na questão 4 (índice de acertos = 0.66), relativo ao significado de expressões de uso muito comum. Sabendo-se que o enriquecimento do vocabulário está proporcionalmente relacionado ao hábito de ler, a partir do momento em que a escola desenvolve nos alunos o gosto pela leitura e, portanto, o hábito de frequentar a biblioteca escolar, estará contribuindo, automaticamente, para a ampliação do universo vocabular de seus alunos. Mas quando isso é impossível ou difícil, que pelo menos os professores explorem, de uma forma rica e criativa, os textos com que trabalham com seus alunos, pois só a leitura atenta, inteligente, com domínios de compreensão e interpretação elevados é capaz de assegurar uma leitura que penetra, simultaneamente, na leitura da realidade do texto e na leitura da realidade da vida.

Outro aspecto onde surgiram dificuldades refere-se à identificação de classes de palavras. Até num grupo de alternativas onde figurava um único substantivo, (questão 16), os índices de acertos foram medíocres (0.52). Mas os problemas agravaram-se quando da identificação do adjetivo (questão 18), onde o índice de acertos foi de apenas 0.25, e da identificação do pronome pessoal (índice = 0.48).

Finalmente, alguns problemas com questões elementares exigindo uso de regras, também se constituíram dificuldades para os alunos. Assim, a questão 27, para identificação do dissílabo (índice de acertos = 0.27), a questão 12, para identificação do hiato (índice de acertos = 0.38) e a questão 11, para identificação de ditongo e hiato (índice de acertos = 0.39) foram mais alguns aspectos que evidenciam a precariedade do rendimento escolar dos alunos da 5a. série em Língua Portuguesa.

Os principais pontos críticos atingindo os elementos curriculares do programa de Português são sintetizados no quadro a seguir.

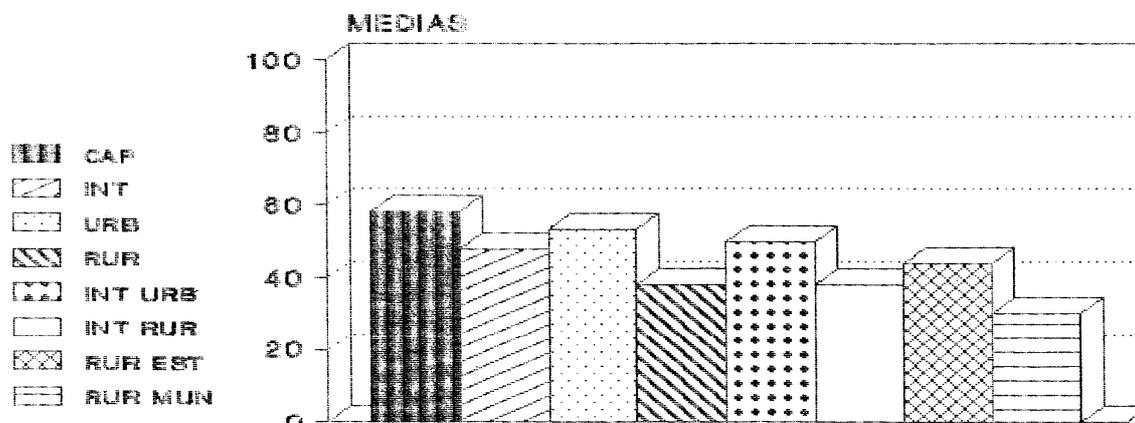
**QUADRO XV**  
**PONTOS CRÍTICOS DO RENDIMENTO ESCOLAR:**  
**5a. SÉRIE - PORTUGUÊS**

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICUL. REAL	NÍVEL DE DIFICUL. PREVISTO
28	Questões ortográficas	0.24	M. difícil	Difícil
29	Questões ortográficas	0.28	M. difícil	Difícil
18	Identificação do adjetivo	0.25	M. Difícil	Difícil
10	Identificação de dissílabos	0.27	M. Difícil	Fácil
20	Questões ortográficas	0.36	Difícil	Médio
12	Identificação de hiato	0.33	Difícil	Difícil
11	Identificação de ditongo e hiato	0.39	Difícil	Difícil
5	Significado de palavra	0.35	Difícil	Difícil
3	Compreensão de texto	0.33	Difícil	Médio
1	Compreensão de texto	0.32	Difícil	Fácil
19	Questões ortográficas	0.40	Médio	Difícil
17	Identificação do pronome pessoal	0.48	Médio	Fácil
6	Significado de palavras	0.44	Médio	Difícil
2	Compreensão do texto	0.46	Médio	Fácil

## RENDIMENTO DO ALUNO

### 5a. SÉRIE - PORTUGUES

### MEDIAS - ESCALA (0 - 100)



fonte : SAEB/RN

Apesar dos decepcionantes resultados, a considerar as informações dos avaliadores das redações, houve bastante complacência quanto à atribuição de notas. Isso quer dizer que, a serem utilizados critérios mais rigorosos, os resultados seriam ainda mais baixos.

Como as demais provas, as notas foram atribuídas numa escala de 0 a 100, e a média geral obtida foi de 12.54 pontos. Trata-se de um desempenho extremamente baixo, que vem confirmar e acentuar as deficiências já caracterizadas nas questões objetivas da prova.

No conjunto, as estatísticas revelam problemas cruciais de expressão escrita que, em última análise, se prendem a um processo de alfabetização deficiente. Como a ênfase sempre vem sendo posta nos aspectos mecanicistas da aprendizagem da leitura e da escrita, há uma ausência do uso dos recursos cognitivos e como o aluno não foi educado para aprender a pensar, conseqüentemente também não pode aprender a escrever.

As deficiências cobrem uma amplitude muito variada de aspectos, que vão da estrutura textual (aspectos formais e de conteúdo), à estrutura linguística (aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos).

O desempenho dos alunos da 5a. série, em redação, não preenche, rigorosamente, nenhum requisito, quer dos aspectos formais, na organização dos períodos e na estrutura sintática das frases.

Relativamente aos aspectos formais, o maior impecilho foi a ilegibilidade dos textos, que tornou praticamente impossível decifrar as idéias dos alunos e apreciar adequadamente os aspectos gramaticais presentes nas composições.

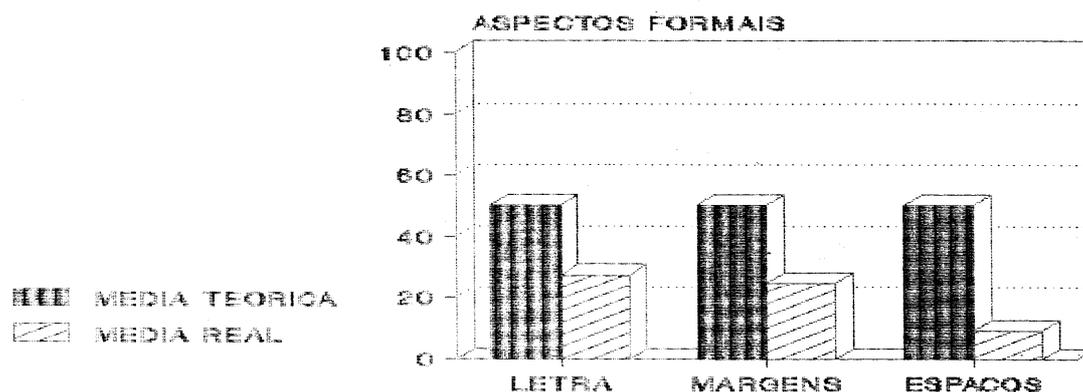
Contribuiu, também, para acentuar as deficiências dos aspectos formais, a falta de preocupação no emprego de margens e espaços, gerando um texto inacessível e confuso na forma e na expressão.

Se foi exatamente nos aspectos formais que os alunos lograram a média mais elevada (13.63), imagine-se o resto! Nos aspectos de conteúdos (média 12.11) foi praticamente impossível captar uma linha sequencial, coerente, indicadora, nas redações, de um princípio, meio e fim ou, falando em termos cartesianos, algo que lembrasse uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

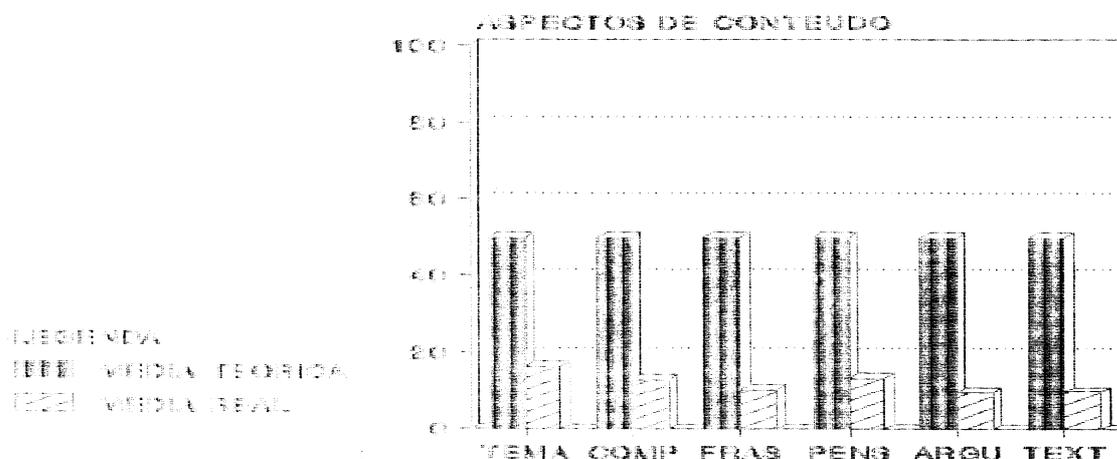
Em meio a textos extremamente confusos, foi difícil captar, nas redações, os fios condutores de uma idéia central (média 12.95), embora o tema proposto facilitasse essa tarefa. As frases caracterizaram-se por uma estrutura confusa, sem clareza, sem objetividade, sem coerência, sem argumentação, sem precisão das idéias e até sem adequação vocabular.

Relativamente à estrutura linguística, nos aspectos fonológicos predominou a incorreção ortográfica e a falta de pontuação. Nos aspectos morfológicos e sintáticos, além das barreiras lexicais, os alunos demonstraram, na prática, falta de conhecimento concreto relativo ao emprego dos verbos (conjugação, concordância verbal, emprego de tempos e modos verbais), ao emprego de pronomes, concordância nominal, regência, e outras formas de flexão. Isto parece ser muito grave porque, nas questões objetivas, os alunos pareceram demonstrar certa segurança no emprego da flexão verbal, ao passo que, no ato de aplicar tais conhecimentos através da comunicação escrita, eles demonstram sua falta de domínio. Em outras palavras, à margem dos processos mecânicos e mnemônicos, os alunos não conseguem pôr o conhecimento em prática.

## RENDIMENTO DO ALUNO REDACAO - 5a.SERIE - ESCALA (0 - 100) EXTRUTURA TEXTUAL



Fonte: SAEB/EN

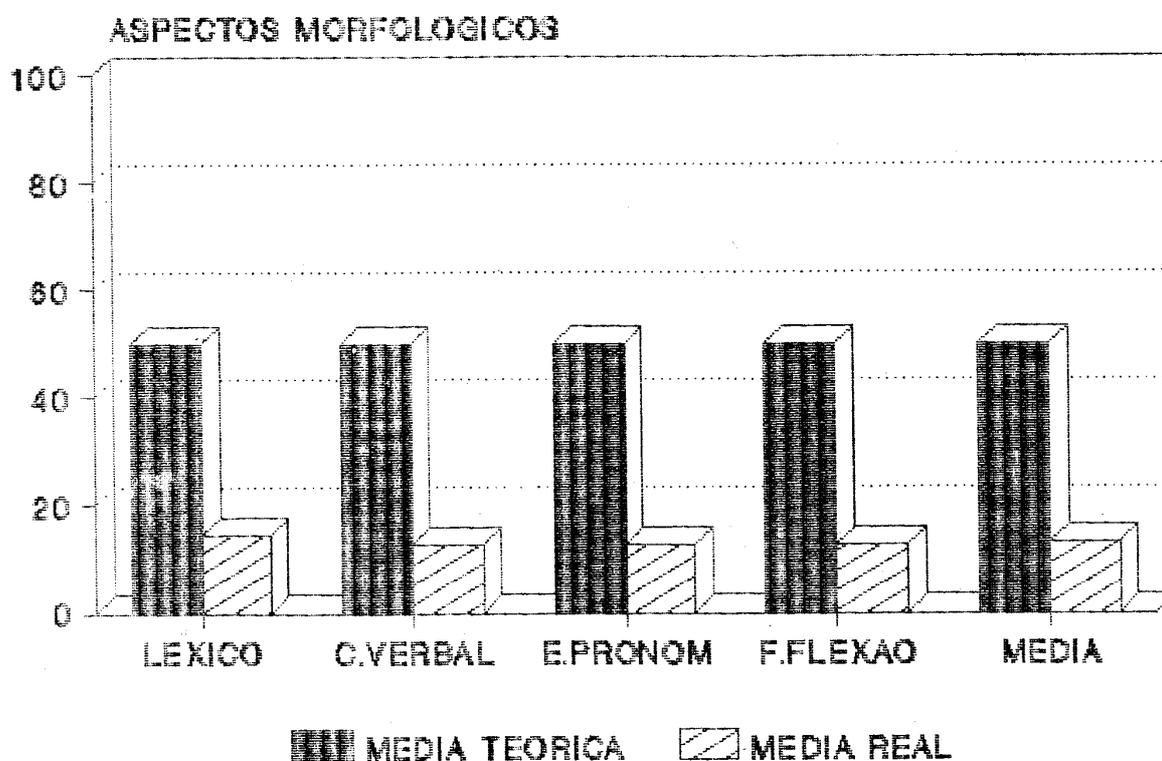
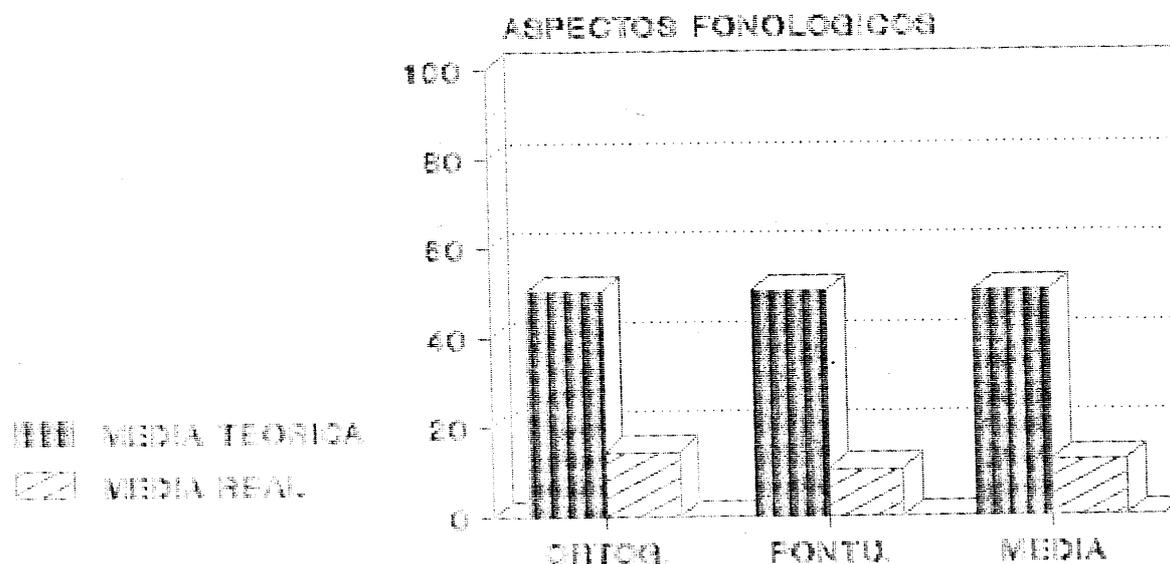


Fonte: SAEB/EN

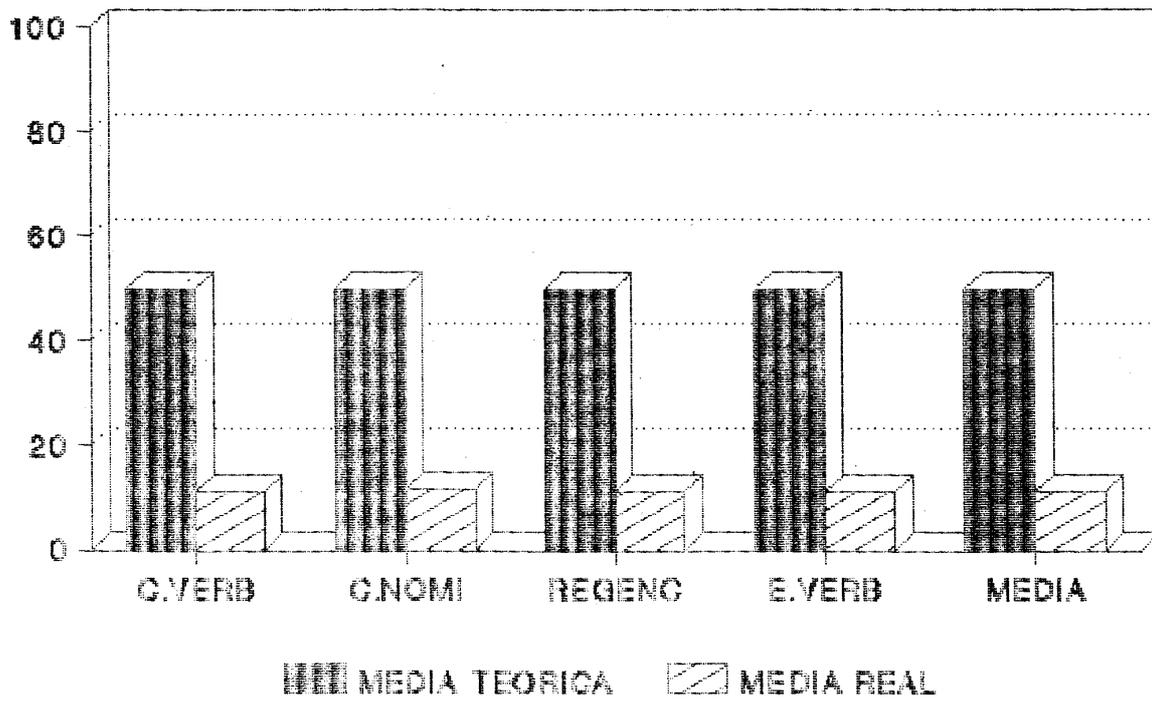
# RENDIMENTO DO ALUNO

## REDACAO - 5a. SERIE - ESCALA (0 - 100)

### ESTRUTURA LINGUISTICA

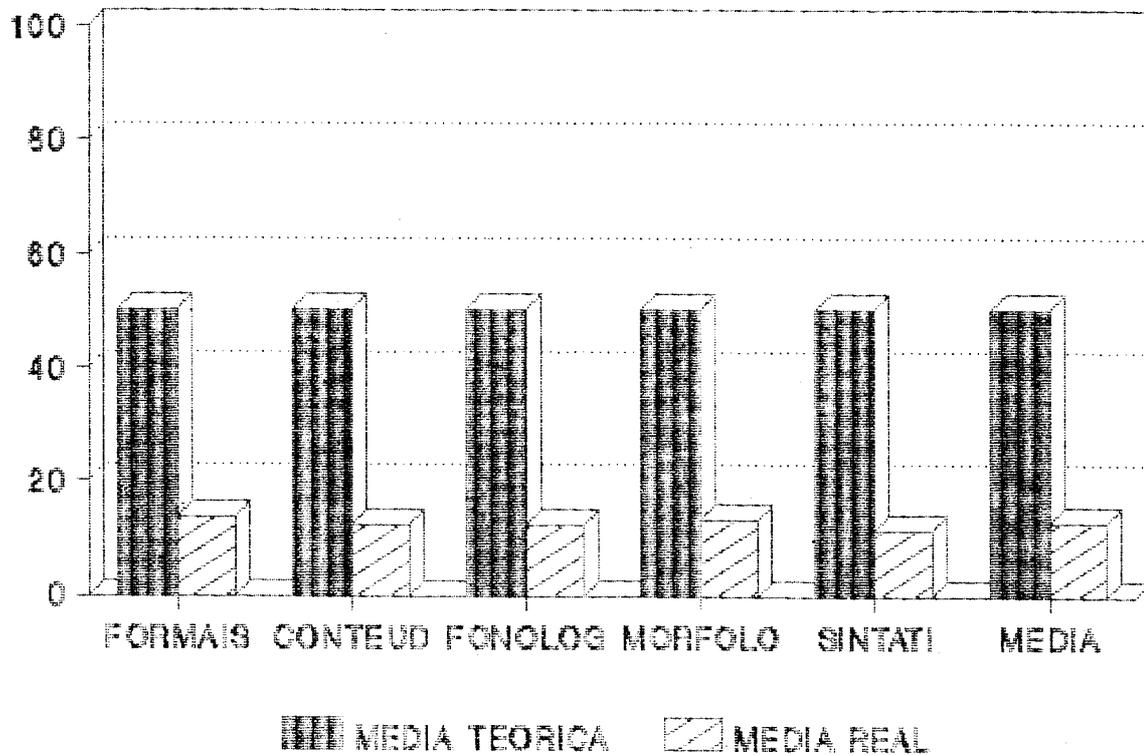


### ASPECTOS SINTATICOS



SAEB/RN

### SINTESE DOS ASPECTOS



SAEB/RN

### 3.5 - Desempenho nas Provas de Português de Alunos da 7a. Série

A 7a. série é o ano vertiginoso em que os alunos se aproximam da conclusão do primeiro grau, e do limiar do segundo. Para muitos, é o penúltimo ano de escolaridade, e o nível de conhecimento com que deixam a escola será o principal instrumento cultural de seu comportamento de cidadãos.

A curiosidade intelectual dessa idade (13 - 14 e 15 anos), a capacidade de entregar-se à leitura, quando iniciados nesse hábito, contribui para que se processe no aluno um maior enriquecimento linguístico.

Em termos de conhecimentos, quando as séries anteriores são concluídas com relativo sucesso, o aluno possui um domínio bastante substancial da língua, domínio esse que é facilitado pelo uso do pensamento formal, pelas mudanças cognitivas e pelas novas operações mentais que ocorrem no desenvolvimento do adolescente.

Esse aumento da capacidade cognitiva, quando estimulado de forma adequada na escola, confere ao aluno um relativo domínio das operações mentais, podendo-se explorar, com bastante êxito, a leitura e interpretação de textos.

A prova de português proposta aos alunos da 7a. série tem como ponto de partida a exploração desse ângulo. Das 30 questões objetivas de que consta, 21 delas são inspiradas no texto gerador: "BRINQUEDOS INCENDIADOS", da autoria de Cecília Meireles.

Trata-se de um texto relativamente curto, escrito num estilo vibrante, rico em vocabulário e expressões, e atraente em seu conjunto. As questões iniciais (1 a 4) aprofundam a compreensão da leitura e interpretação do texto. As questões 5, 6 e 11 trabalham o conhecimento do vocabulário e o significado das palavras no texto. As demais questões medem os conhecimentos gramaticais relativos aos diferentes aspectos do programa da 7a. série.

Todas as questões se enquadram nos conteúdos efetivamente desenvolvidos na classe, expressando o conteúdo mínimo indispensável e essencial.

As questões são, na sua grande maioria, de "retenção" do conhecimento (questões 7 a 30), as cinco primeiras são de apelo à "compreensão" e a 6a. questão é do tipo "aplicação".

Por ocasião da validação dos instrumentos, os juízes consideraram "fácil" a maioria das questões (18 questões), para 7 questões de dificuldade média e apenas 5 questões "difíceis".

As expectativas, portanto, eram bastante positivas em relação ao rendimento dos alunos, mas as estatísticas contradisseram por completo tais expectativas, conforme se pode constatar pelas médias que figuram na tabela que segue.

TABELA 99  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 MÉDIAS DA DISCIPLINA PORTUGUÊS - 7a. SÉRIE  
 POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	58.0	44.3	53.4
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	58.0	44.3	53.4
INTERIOR	URBANA	44.6	40.9	43.3
	RURAL	37.6	33.9	35.8
	TOTAL	43.9	39.7	42.3
TOTAL URBANA		50.5	42.3	47.7
TOTAL RURAL		37.6	33.9	35.8
MÉDIA TOTAL		49.7	41.4	46.7

A média geral do grupo foi 46.7, e o desempenho das redes estadual (49.7), e municipal (41.4) foi relativamente aproximado, com uma vantagem de 8.3 ponto a favor da estadual. Mas esses resultados estão longe de acusar um bom desempenho, ficando ambos aquém da média teórica esperada (50 pontos).

Pode-se observar que o desempenho na capital (média 53.4) foi, contudo, bastante superior ao do interior, onde a média foi, apenas, de 42.3 pontos.

Quando se comparam os resultados da capital, constata-se um melhor desempenho na rede estadual (média 58.0). O ensino municipal, na capital, a nível da 7a. série, encontra-se crítico, com escores fracos (44.3).

No interior, a comparação do desempenho entre as redes estadual e municipal da zona urbana mostra diferenças insignificantes (44.6 nas escolas do estado, e 40.9 nas escolas do município). Portanto, no interior, o ensino de português, nas 7as. séries, revela-se bastante crítico, em seu conjunto, sendo que os maiores problemas incidem nas escolas da zona rural.

**TABELA 100**  
**NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	76	39	115
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	76	39	115
INTERIOR	URBANA	96	53	149
	RURAL	11	11	22
	TOTAL	107	64	171
TOTAL URBANA		172	92	264
TOTAL RURAL		11	11	22
MÉDIA TOTAL		183	103	286

é nelas, portanto, que o estrangulamento mais se faz sentir, com índices de rendimento baixíssimos (35.8). Embora os escores mostrem uma ligeira vantagem no rendimento das escolas da rede estadual (43.9, para uma média de 39.7 pontos nas escolas do município), em ambos o ensino exige adoção de medidas de remediação urgentes: já que nelas não se vem concretizando a aprendizagem - ou, quando isso acontece, é em seus limites mínimos -, deduz-se que nelas o processo de ensino não se desenvolve em níveis aceitáveis, evidenciando-se enorme desperdício dos investimentos em educação. É preciso, pois, avaliar criteriosamente a questão e analisar cuidadosamente as condições em que docentes e alunos se envolvem no processo de ensino e aprendizagem, para buscar formas conciliatórias que assegurem a melhoria do processo.

É verdade que as estatísticas relativas ao número de alunos testados mostram que as médias em questão derivam de um número muito reduzido de alunos (11 das escolas estaduais e 11 das escolas do município, ou seja 3.84% de alunos, de cada rede), devendo tomar-se o máximo de cuidado em termo de generalização. Relativamente às escolas avaliadas, a evidência é uma situação altamente crítica. Se, além do mais, essa situação espelha a realidade do que se passa no ensino rural nas 7as. séries, por todo o interior do estado, é mais do que urgente que se passem em revista as políticas educacionais, a gestão, os custos, a formação docente, as formas de intervenção pedagógica e meios de acesso da população à escola, em toda zona rural, para se tomarem decisões que possam reverter esse estado de coisas.

QUADRO XVII  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA  
 PORTUGUÊS - 7a. SÉRIE

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.55	0.50	0.25
ÍTEM	2	0.68	0.47	0.22
ÍTEM	3	0.48	0.50	0.25
ÍTEM	4	0.45	0.50	0.25
ÍTEM	5	0.20	0.40	0.16
ÍTEM	6	0.37	0.48	0.23
ÍTEM	7	0.28	0.45	0.20
ÍTEM	8	0.60	0.49	0.24
ÍTEM	9	0.31	0.46	0.22
ÍTEM	10	0.67	0.47	0.22
ÍTEM	11	0.27	0.44	0.20
ÍTEM	12	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	13	0.55	0.50	0.25
ÍTEM	14	0.65	0.48	0.23
ÍTEM	15	0.51	0.50	0.25
ÍTEM	16	0.14	0.35	0.12
ÍTEM	17	0.41	0.49	0.24
ÍTEM	18	0.47	0.50	0.25
ÍTEM	19	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	20	0.24	0.43	0.18
ÍTEM	21	0.35	0.48	0.23
ÍTEM	22	0.51	0.50	0.25
ÍTEM	23	0.60	0.49	0.24
ÍTEM	24	0.66	0.47	0.23
ÍTEM	25	0.65	0.48	0.23
ÍTEM	26	0.64	0.48	0.23
ÍTEM	27	0.20	0.40	0.16
ÍTEM	28	0.49	0.50	0.25
ÍTEM	29	0.68	0.47	0.22
ÍTEM	30	0.64	0.48	0.23

O primeiro fato que deve ser ressaltado é que os resultados gerais do rendimento escolar dos alunos contrasta, em sua mediocridade, com o nível de expectativas alimentadas pelos avaliadores do instrumento. A prova, no seu conjunto, era constituída, majoritariamente, de questões "fáceis" (18 questões) e somente 5 questões foram julgadas "difíceis".

Tratava-se, portanto, de um teste com esperanças elevadas de bom rendimento, em áreas de conhecimento desenvolvidas cotidianamente na escola. A realidade, contudo, mostrou o contrário. Não se registraram, em nenhuma, questão, níveis elevados de acertos. As duas únicas questões que contaram com índices de acertos "regulares" foram a 2 e a 29, ambas com índices de acertos = 0.68, seguidas das questões 24, 14 e 25, com índices de acertos = 0.66, 0.65 e 0.65 respectivamente. Todos os demais índices aparecem num "decrecendo" que atinge patamares ínfimos, como é o caso dos correspondentes às questões 16, 5, 27, 11 e 7.

Trata-se de um grupo de questões cujos resultados reais expressam, em alto grau, as dificuldades dos alunos em algumas áreas do conhecimento da língua.

Uma dessas áreas, que aliás perdura em todas as séries examinadas, é a que se refere à compreensão do texto e significado das palavras. As questões 5, 6 e 12 situam-se nessa área, e contaram com índices de acertos muito baixos: 0.20, 0.37 e 0.39, respectivamente, indicando, desta forma, a falta de domínio de conhecimento do vocabulário e sinonímia, tão importantes no processo de comunicação.

Mas a frustração vai mais além. Ficou demonstrado que até as questões gramaticais mais corriqueiras, ao menos nesse nível de ensino, continuam sendo ignoradas pelos alunos, como é o caso da questão 16, para identificação do "aposto" (índice de acertos = 0.14), das questões 7 e 9, para identificação do "sujeito" (índices de acertos = 0.28 e 0.31 respectivamente), da questão 11, para identificação do predicado (índice de acertos = 0.27), da questão 21, para reconhecimento do "período simples" (índice de acertos = 0.35). Integrava, ainda, o elenco das "faceis", a questão 27, que buscava saber se o aluno aprendera a utilizar, adequadamente, a "concordância verbal" e o resultado também foi decepcionante, com índices de acertos = 0.20.

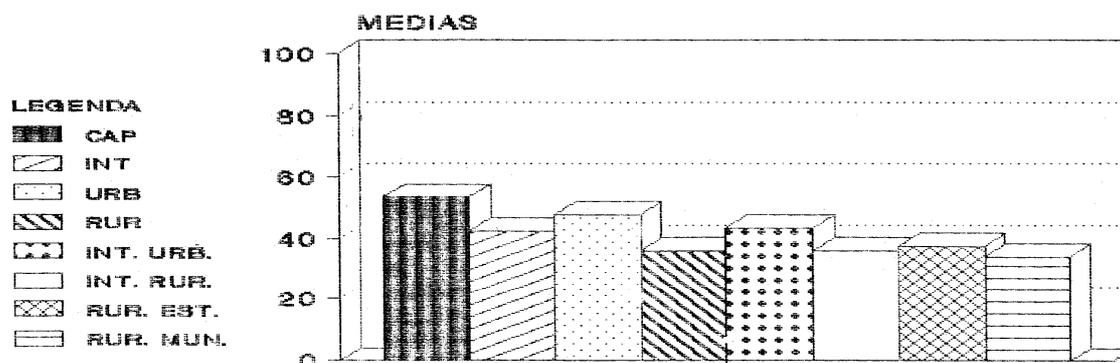
Enfim, estes resultados põem em evidência a necessidade de trabalhar, com mais atenção, estas áreas de dificuldade, para que os alunos sejam capazes de superá-las e realizar um aprendizado condizente com os níveis de exigência nessa série e as necessidades de domínio da língua.

No quadro a seguir é feita uma síntese indicadora dos pontos mais críticos da prova.

**QUADRO XVIII**  
**PONTOS CRÍTICOS DO RENDIMENTO ESCOLAR:**  
**7a. SÉRIE PORTUGUÊS.**

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICUL. REAL	NÍVEL DE DIFICUL. PREVISTO
16	Termos da oração: Aposto	0.14	M. difícil	Difícil
27	Concordância verbal	0.20	M. difícil	Fácil
5	Compreensão do texto: significado de palavras	0.20	M. difícil	Médio
11	Identificação de predicado nominal	0.27	M. difícil	Fácil
7	Identificação do sujeito da oração	0.28	M. difícil	Fácil
9	Identificação de oração sem sujeito	0.31	Difícil	Médio
21	Identificação de período simples	0.35	Difícil	Fácil
6	Significado de palavras: sinônimos	0.37	Difícil	Fácil
12	Identificação do predicado	0.39	Difícil	Fácil
19	Identificação de oração coordenada assindética	0.39	Difícil	Fácil
17	Identificação do adjunto adnominal	0.41	Médio	Difícil
4	Compreensão do texto: significado de palavra	0.45	Médio	Médio
18	Identificação do adjunto adverbial	0.47	Médio	Fácil
3	Compreensão do texto	0.48	Médio	Difícil
28	Concordância nominal	0.49	Médio	Fácil

**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**7a. SÉRIE - PORTUGUES**  
**MÉDIAS - ESCALA(0 - 100)**



### 3.6 - Desempenho na Redação de Alunos das 7as. Sérias

Como complementação dos conhecimentos em língua portuguesa na 7a. série, foi solicitado dos alunos uma Redação, em cerca de 20 linhas, dentro de uma temática livre, a partir do sugestivo título "UMA LEMBRANÇA QUE GUARDO ATÉ HOJE".

A atividade foi muito oportuna, de vez que as 30 questões trabalhadas na prova de Português exploraram, particularmente, os aspectos gramaticais, dando pouca oportunidade à manifestação do pensamento, ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio, à estruturação da frase a partir das idéias, domínio esse que o exercício da redação procura comprovar, de forma privilegiada.

#### QUADRO XIX

#### RENDIMENTO DO ALUNO

#### MÉDIAS POR ÁREA TEMÁTICA REDAÇÃO - 7a. SÉRIE

I - ESTRUTURA TEXTUAL		
1 - Aspectos Formais		34.08
1.1 Legibilidade da Letra		48.77
1.2 Margens Regulares		41.14
1.3 Espaço no início do parágrafo		33.07
2 - Aspectos de Conteúdo		37.43
2.1 Idéia central (tema)		39.39
2.2 Composição (intro, desen., conclusão)		37.37
2.3 Frases curtas, claras, concisas		37.11
2.4 Clareza de Pensamento		37.28
2.5 Argumentação		36.67
2.6 Texto atraente		36.75
II - ESTRUTURA LINGUÍSTICA		
1 - Aspectos fonológicos		32.11
1.1 Correção Ortográfica		31.14
1.2 Uso dos sinais de pontuação		33.07
2 - Aspectos morfológicos		34.30
2.1 Lexico; adequação vocabular		37.81
2.2 Conjugação verbal		35.26
2.3 Emprego de pronomes		31.49
2.4 Formas de flexão		32.63
3 - Aspectos sintáticos		32.54
3.1 Concordância Verbal		31.49
3.2 Concordância nominal		31.32
3.3 Regência		29.91
3.4 Emprego de Modos Verbais		31.14
	Média Geral:	34.09

Numa primeira comparação, os resultados foram um pouco melhores do que os dos alunos da 5a. série, no desempenho desta mesma tarefa. No caso da 5a. série, aquilo que mais pesou no baixo desempenho foi o processo da escrita mal assimilado: a grande maioria dos alunos não tinham domínio formal da escrita. Quando se analisam os escores, obtidos pelos alunos da 7a. série, como reflexo do nível de domínio do processo de comunicação, constata-se que inúmeras barreiras impedem esta comunicação. A média geral alcançada foi de 34.09, muito aquém, portanto, da expectativa mínima exigida.

Como espelho da aplicação prática do emprego da língua, isto é, como forma de exprimir, por escrito, as maneiras próprias de pensar e sentir, é um resultado muito fraco, mormente quando se sabe que a atribuição das notas, pela equipe de correção, foi bastante liberal.

A mediocridade é a mesma, tanto nos aspectos da estrutura textual, quanto nos aspectos da estrutura linguística. Mesmo relevando o caráter formal das redações, onde a ilegibilidade de alguns textos, ou ausência de aspectos e margens impedem, muitas vezes, o acesso a outros elementos de análise, é sobretudo no conteúdo das redações que se situam os erros mais significativos.

A sequência temática é prejudicada pela inexistência de uma idéia central, impedindo a construção de um texto onde se possam situar, com nítida distinção, a parte introdutória, o desenvolvimento e a conclusão. Falta, portanto, o caráter unitário do texto, onde se harmonizem princípio, meio e fim.

O mau uso da pontuação e o elevado número de erros ortográficos impedem, por sua vez, a simplicidade e a objetividade da frase, predominando, então, um texto sem sentido, confuso, incoerente.

A própria dificuldade de pensar com clareza inibe o processo da escrita, como se o aluno não tivesse, ou não soubesse o que dizer. A grande maioria dos alunos ignora os procedimentos de argumentação, surgindo uma pobreza tanto nas formas de servir-se do espírito de observação, quanto nas formas de desenvolver a capacidade de raciocínio.

O convite era para descrever algo que atraísse a atenção e a curiosidade, mas o que resultou foram composições monótonas, cheias de lugares comuns e desprovidas de imaginação.

Do ponto de vista da estrutura linguística, os erros de ortografia e de pontuação foram os mais responsáveis pelos baixos escores.

Novamente surge o confronto entre a relativa desenvoltura dos alunos quando são solicitados a dar respostas mecânicas e de apelo à memória, como é o caso das que se baseiam no emprego das regras gramaticais, e a mais comprovada falta de domínio do conhecimento quando se trata de pôr em prática o conhecimento gramatical através do emprego da concordância verbal, nominal, da regência e flexão verbal na composição de um texto livre. Com efeito, o domínio destes diferentes aspectos é baixíssimo (média 32.54 nos aspectos sintáticos).

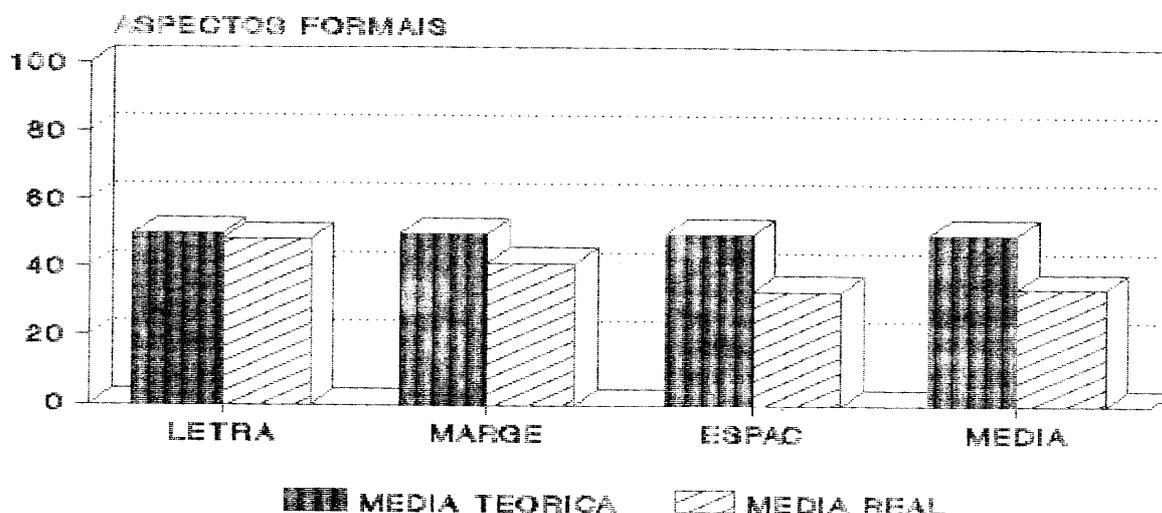
As estatísticas também indicam deficiências quanto ao uso de palavras adequadas e à própria estruturação da frase a partir do emprego correto de seus diferentes elementos e flexões. Tanto os processos sintáticos, quanto a organização dos períodos deixam muito a desejar, o desequilíbrio maior surgindo exatamente da incapacidade de estruturação da frase em razão da desestruturação das idéias.

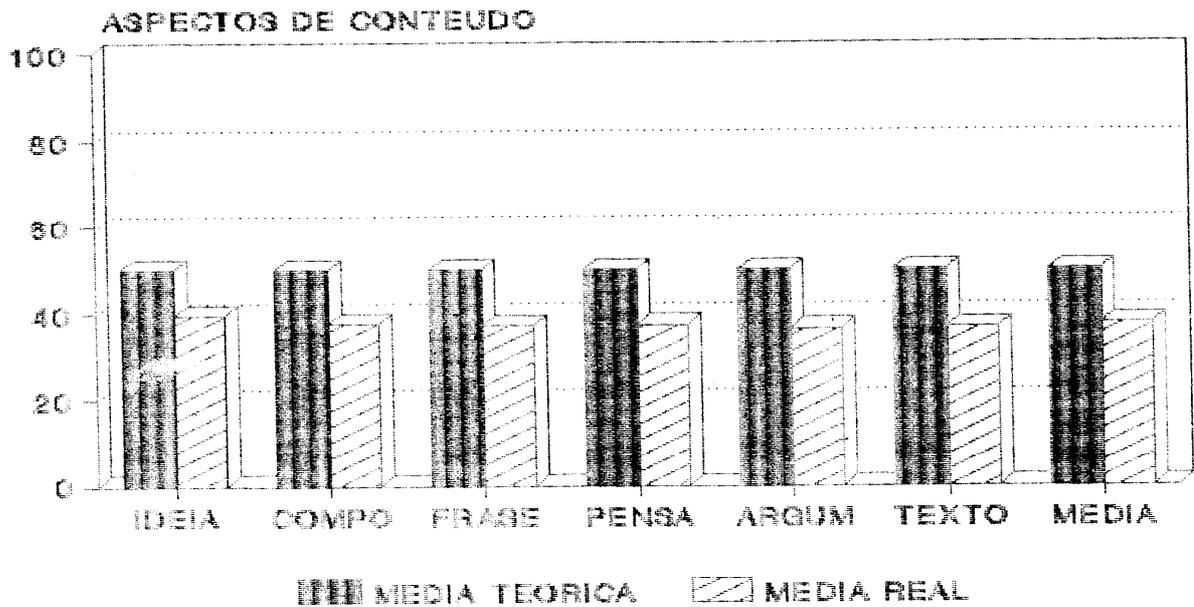
Urge, portanto, desenvolver mais, junto aos alunos, os mecanismos de aprender a pensar com clareza, com precisão, com coerência, para eles aprenderem a escrever, também, com clareza e objetividade.

Na 7a. série é preciso equilibrar o ensino da língua com o recurso simultâneo da leitura e da escrita. Ler muito e bem, para que o aprendizado da língua se possa refletir em formas coerentes de manifestação do pensamento, por escrito. Desenvolver o hábito de escrever, de interpretar por escrito, de descrever os fenômenos sob o influxo do pensamento e do raciocínio. "Nulla dies sine linea", diziam os clássicos. É provável que insistindo nas formas de desenvolver e disciplinar a capacidade do raciocínio, se alcancem níveis mais equilibrados de comunicação entre os alunos, através do emprego correto da gramática e da terminologia mais adequada à expressão do pensamento.

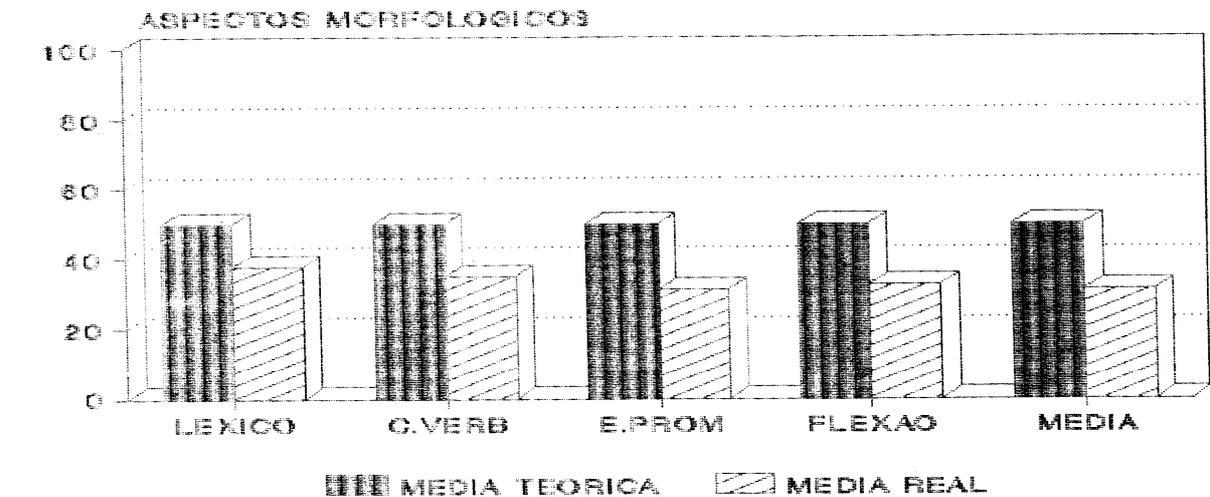
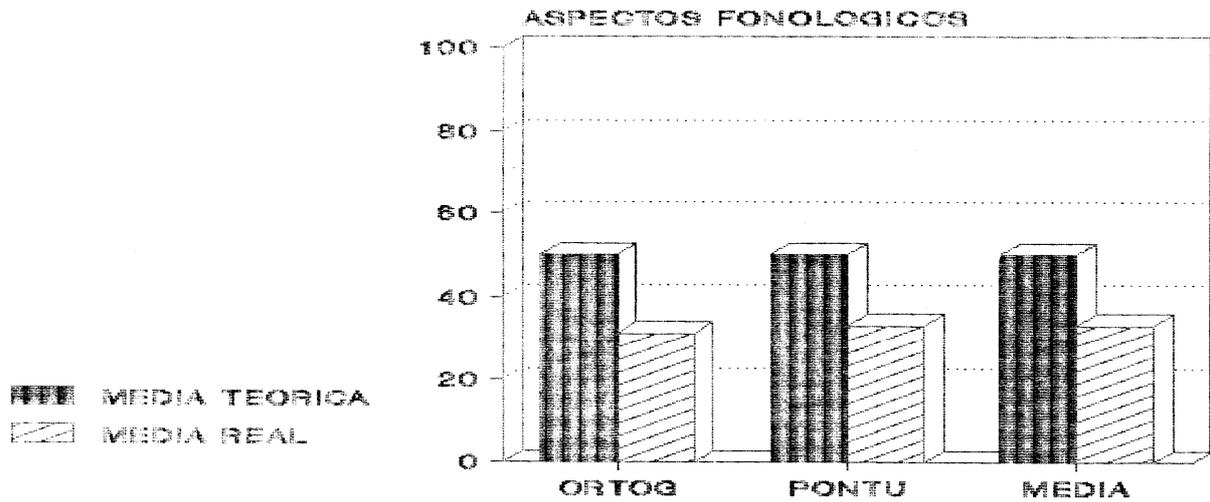
O quadro apresentado a seguir sintetiza os diferentes resultados obtidos na Redação, tanto nos aspectos da estrutura textual, quanto nos aspectos da estrutura linguística:

## RENDIMENTO DO ALUNO REDAÇÃO - 7a. SÉRIE - ESCALA(0-100)



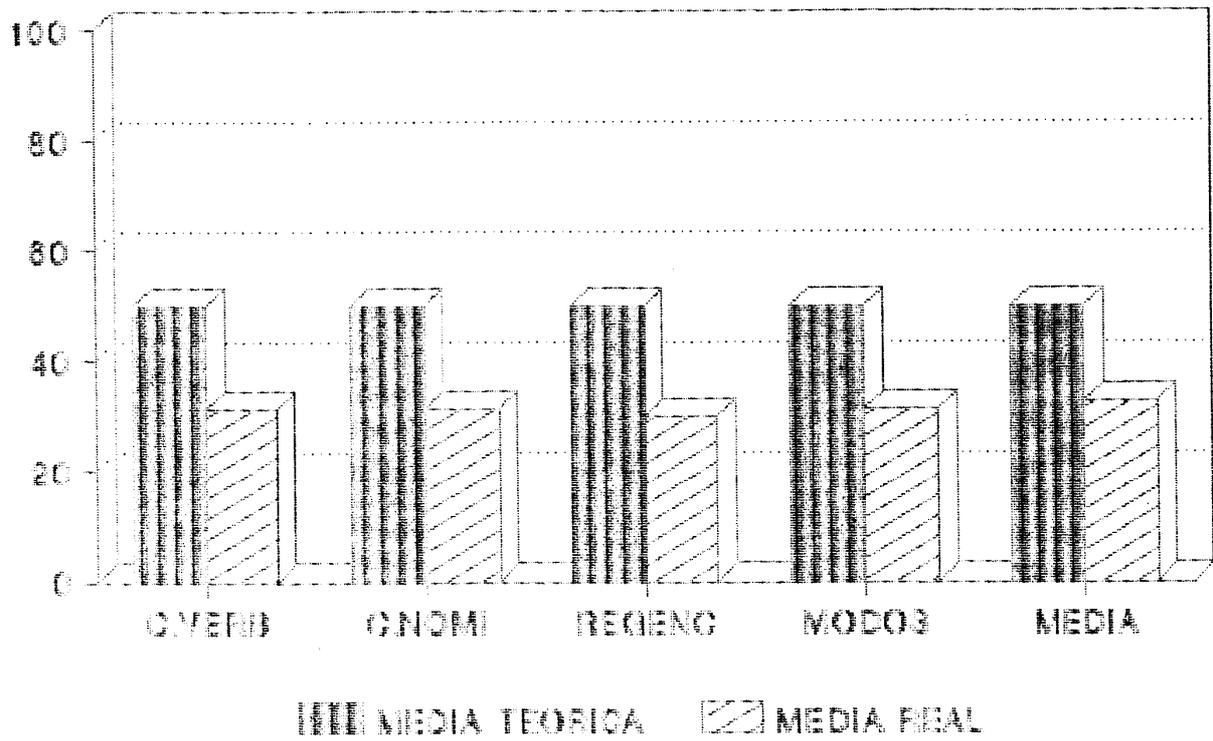


SAEB/RN

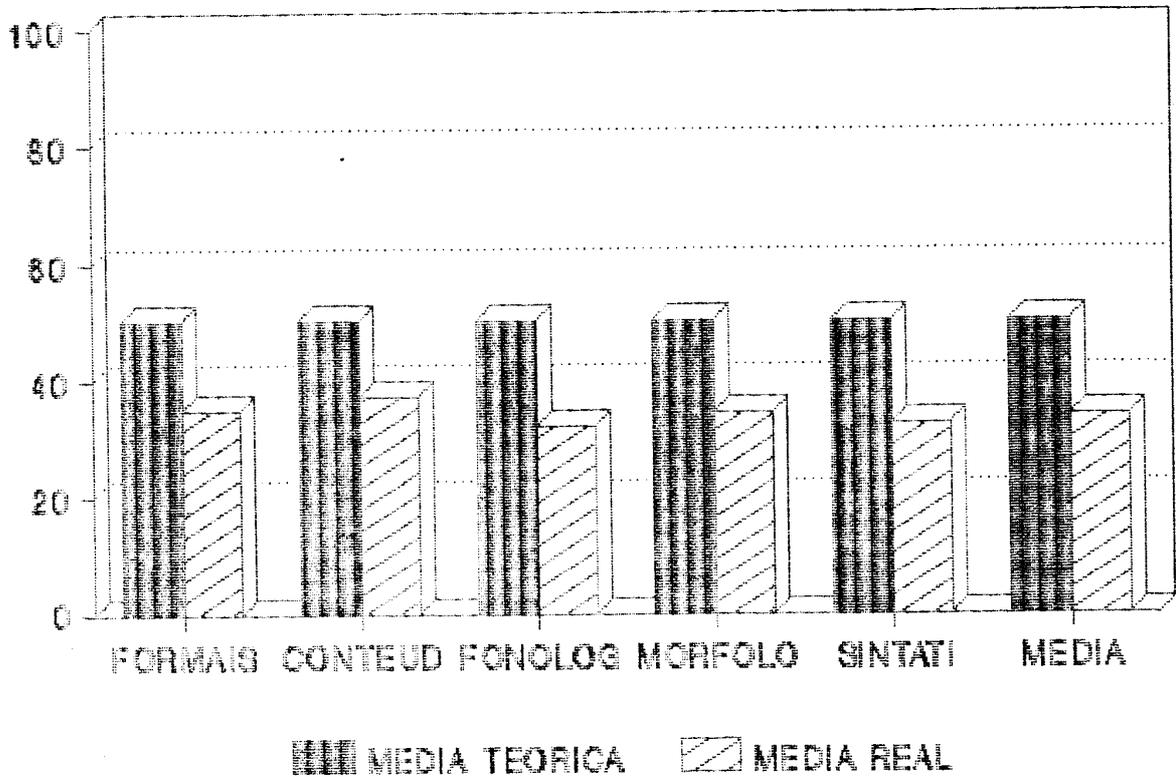


SAEB/RN

### ASPECTOS SINTÁTICOS



### SINTESE DOS ASPECTOS



## 4 - Rendimento Escolar em Matemática

### 4.1 Desempenho na Prova de Matemática de Alunos das 1<sup>as</sup> Sérias

A prova de matemática, na 1<sup>a</sup> série, procurou trabalhar o essencial dos conteúdos mínimos requeridos nesse nível de ensino. Apesar desse esforço, duas das questões propostas não se enquadravam bem aos conteúdos mínimos previstos, não sendo, portanto, trabalhados nas escolas públicas do Estado. Trata-se das questões 11 e 12 as quais, segundo a avaliação dos "juizes" que validaram o teste no Estado, estariam acima do nível exigido pelas crianças na 1<sup>a</sup> série. Apesar disso, os resultados relativos a essas duas questões mostraram que não foram elas que se constituíram a maior dificuldade para os alunos. A questão 11, por exemplo, obteve um índice de acerto igual a 0.52 situando-se, portanto, acima da média teórica esperada, que equivaleria a 50% de acerto. Quanto à questão 12, apesar do índice de acerto (0.46) ter ficado aquém do índice teórico esperado, ela está longe de ser a questão indicadora dos maiores conteúdos críticos, pois questões como a 30, a 20, a 24 e 27 acusaram resultados inferiores aos dela.

Outro assunto que precisa ser elucidado é relativo à importância dos conteúdos. Pelo menos 7 das 30 questões foram consideradas pelos avaliadores como pouco importantes (questões 4 a 7, 11, 12 e 26). As primeiras (4 a 7) referem-se ao sistema de numeração; a 11 inclui conhecimento dos números ordinais; a questão 12 trabalha com os conceitos de "par/impar", e a questão 26 com o conceito de "metade" (fração). Como os alunos saíram-se relativamente bem na resposta a essas questões, presume-se que os professores tenham trabalhado tais conceitos com os alunos, de vez que eles deram provas de um domínio aceitável nessas áreas.

No que pese a diversidade e a quantidade de observações emitidas pelos "juizes" relativas à falta de clareza e à imprecisão de algumas questões, ao seu caráter "abstrato" e, até, à duplicidade nas respostas, a prova não parece ter apresentado problemas maiores de compreensão para os alunos, do que aqueles que são comuns a qualquer situação de prova.

Para neutralizar o caráter abstrato de algumas questões, os conteúdos trabalhados na prova foram acompanhados de apresentação de figuras como forma de estimular as crianças na busca da resposta correta.

13 questões exploraram o sistema de numeração decimal (questões 1 a 10; 12, 15 e 19), comportando a identificação de quantidades, a comparação de quantidades, a ordenação de números, decomposição numérica, noções de "par/impar" e contagem por agrupamento de 12; a questão 11, por sua vez, referia-se à noção de numeração ordinal.

16 questões envolveram-se com operações/problemas (questões 13 a 16; 18 a 23; 24, 25; 27 a 30), a um nível de complexidade muito simples: adição (questão 10; 13 a 18; 24, 25 e 30); subtração (19 a 23; 30) e multiplicação (questões 27, 28 e 29).

Duas questões, além da operação da soma, também se referiam ao emprego do nosso sistema monetário (questões 24 e 25). Uma questão, finalmente, trabalhava a noção de fração (questão 26), numa linguagem acessível à criança das 1as. séries: como  $\frac{1}{2}$  tem caráter abstrato, solicitou-se que a criança marcasse metade de maçãs desenhadas.

**TABELA 101**  
**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**MÉDIAS DA DISCIPLINA MATEMÁTICA - 1a. SÉRIE**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	71.4	71.4	71.4
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	71.4	71.4	71.4
INTERIOR	URBANA	60.2	52.4	56.6
	RURAL	52.0	38.8	43.2
	TOTAL	57.4	44.9	50.5
	TOTAL URBANA	65.9	58.6	63.1
	TOTAL RURAL	52.0	38.8	43.2
	MÉDIA GERAL	63.0	49.6	56.7

O desempenho geral, em matemática, foi ligeiramente superior ao de Português, com uma média de 56.7. Não são escores elevados, mas traduzem um aproveitamento médio regular.

Os problemas surgem quando eles são objeto de uma comparação por área, zona e rede. Na capital, as médias podem ser consideradas boas (71.4), expressando boa performance em ambas as redes de ensino.

O mesmo já não pode ser dito em relação à área interiorana, onde se notam discrepâncias de diversas ordens. A média do interior é sensivelmente inferior à da capital (50.5). Isso é tanto mais significativo quando se sabe resultarem de um número elevado de alunos de amostra (70.33%). Entre capital e interior nota-se uma diferença considerável de 20.9 pontos, expressando um desempenho pouco brilhante das escolas do interior.

A problemática maior de tal desempenho incide, sobretudo, nas escolas da zona rural, onde as médias dos alunos acusam um fraco resultado (43.2). A situação é particularmente delicada nas escolas municipais da zona rural, onde as médias se situam em patamares extremamente baixos (38.8).

**TABELA 102**  
**NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	161	63	224
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	161	63	224
INTERIOR	URBANA	151	132	287
	RURAL	82	162	244
	TOTAL	237	294	531
TOTAL URBANA		316	195	511
TOTAL RURAL		82	162	244
MÉDIA TOTAL		398	357	755

Isso não quer dizer que as escolas rurais da rede estadual se encontrem em grande vantagem: a média, nessas escolas, situa-se 4,7 pontos abaixo da média geral. Mas o caso das escolas municipais da zona rural retrata e acentua a crise do ensino por que elas vêm passando, transformando-se em verdadeiras fábricas de analfabetos. É verdade que as condições são precárias; que as municipalidades não contam com quadros de docentes qualificados, tendo que recorrer ao professorado leigo; que as escolas carecem de tudo, desde instalações físicas adequadas, até os recursos didático-pedagógicos, para implementar bons programas de ensino. Mas diante de resultados evidentes de aproveitamento escolar quase nulo, do aumento crescente de baixa qualidade de ensino e da desqualificação e desvalorização dos docentes, se não forem tomadas medidas urgentes, esse quadro de calamidade se torna irreversível.

Aqui não se trata de estatísticas insignificantes: são médias relativas a um número bastante elevado de alunos da amostra (244, ou seja 32, 31% do total) e, por isso mesmo, refletem com mais exatidão, o estado crítico por que passa o ensino rural no Rio Grande do Norte.

QUADRO XX  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA  
 MATEMÁTICA - 1a. SÉRIE

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.90	0.30	0.09
ÍTEM	2	0.70	0.46	0.21
ÍTEM	3	0.88	0.32	0.10
ÍTEM	4	0.58	0.49	0.24
ÍTEM	5	0.55	0.50	0.25
ÍTEM	6	0.63	0.48	0.23
ÍTEM	7	0.57	0.49	0.24
ÍTEM	8	0.76	0.43	0.18
ÍTEM	9	0.52	0.50	0.25
ÍTEM	10	0.52	0.50	0.25
ÍTEM	11	0.52	0.50	0.25
ÍTEM	12	0.46	0.50	0.25
ÍTEM	13	0.62	0.49	0.24
ÍTEM	14	0.63	0.48	0.23
ÍTEM	15	0.49	0.50	0.25
ÍTEM	16	0.61	0.49	0.24
ÍTEM	17	0.48	0.50	0.25
ÍTEM	18	0.60	0.49	0.24
ÍTEM	19	0.49	0.50	0.25
ÍTEM	20	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	21	0.47	0.50	0.25
ÍTEM	22	0.46	0.50	0.25
ÍTEM	23	0.44	0.50	0.25
ÍTEM	24	0.45	0.50	0.25
ÍTEM	25	0.50	0.50	0.25
ÍTEM	26	0.62	0.49	0.24
ÍTEM	27	0.69	0.46	0.22
ÍTEM	28	0.68	0.47	0.22
ÍTEM	29	0.47	0.50	0.25
ÍTEM	30	0.30	0.46	0.21

A tabela relativa aos índices de acertos nas diferentes questões, põe em evidência os aspectos mais críticos dos conteúdos de matemática, nessa série, não assimilados pelos alunos.

O nível teórico de dificuldade da prova foi baixo: das 30 questões, 24 se dividem entre questões fáceis (11) e de dificuldade média (13 questões), e apenas 6 foram consideradas difíceis.

Houve mesmo questões onde os resultados atingiram um ótimo nível, como é o caso da questão 1, com índice de acertos = 0.90 e da questão 3 (índice = 0.88). Duas outras questões situam-se no patamar de um bom desempenho (as questões 2 e 8, com índices de acerto 0,70 e 0,76 respectivamente). A grande maioria das questões, contudo, expressa um nível "médio" de dificuldades, com índices situados entre 0.50 e 0.60.

Relativamente à questão 12, apontada pelos avaliadores dos instrumentos como alheia ao conteúdo do currículo mínimo da 1ª série, as respostas dos alunos indicaram, de fato, grande confusão e desconhecimento dos conceitos de "par" e "impar": apenas 46% dos alunos demonstraram dominar, com perfeição, tais conceitos.

De uma maneira geral, as dificuldades maiores da prova, envolvem as operações simples de adição (questão 17, 24 e 15, com índices de acertos = 0.48, 0.45 e 0.49), de subtração (questões 19, 21, 22, 23, com índices de acertos = 0.49, 0.47, 0.46, 0.44, respectivamente) e multiplicação (questão 29, com índice de acerto = 0.47).

Os mais baixos índices referem-se às questões 30 (índice = 0.30) e à questão 20 (índice = 0.39), envolvendo, também, operações de adição e subtração.

Se, no conjunto, os alunos conseguiram realizar somas e subtrações simples com um grau relativo de dificuldades, estas tornaram-se mais evidentes quando se tratou de aplicar as técnicas operativas a situações-problema. Tal dificuldade pode ser imputada tanto à falta do completo domínio da capacidade de leitura, inibindo, seriamente, a concentração dos alunos, como à ausência de uma metodologia do ensino da matemática onde a construção do conhecimento aconteça a partir de situações problematizadoras.

No quadro a seguir são indicadas as questões que melhor expressam as dificuldades reais encontradas pelos alunos no desenvolvimento da prova.

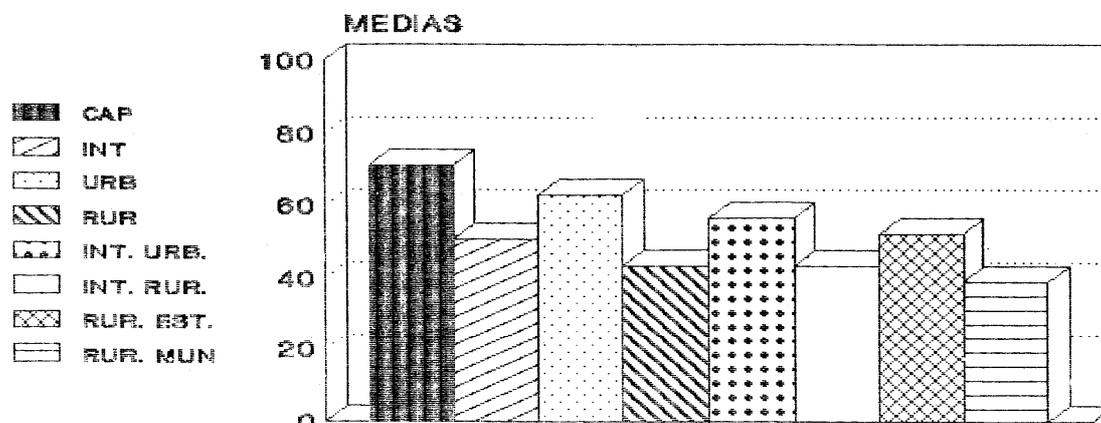
QUADRO XXI  
PONTOS CRÍTICOS DO RENDIMENTO ESCOLAR  
1a. SÉRIE - MATEMÁTICA

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICUL. REAL	NÍVEL DE DIFICUL. PREVISTO
30	Soma e subtração - situação problema	0.30	Difícil	Difícil
20	Subtração - situação problema	0.39	Difícil	Médio
24	Soma - situação problema	0.45	Médio	Médio
23	Subtração - Operação simples	0.44	Médio	Médio
22	Subtração - Operação simples	0.46	Médio	Médio
21	Subtração - Operação simples	0.47	Médio	Médio
29	Multiplicação - situação problema	0.47	Médio	Fácil
17	Soma - operação simples	0.48	Médio	Médio
15	Soma situação problema	0.49	Médio	Fácil
19	Subtração - situação problema	0.49	Médio	Médio
12	Conceito de "par" e "impar"	0.46	Médio	Fácil

## RENDIMENTO DO ALUNO

### 1a. SÉRIE - MATEMÁTICA

#### ESCALA (0 - 100)



#### 4.2 = Desempenho na Prova de Matemática de Alunos da 3a. Série

A prova de matemática, à exceção de três questões (a 5a., a 8a., e a 10a.) que, segundo os juizes que validaram o instrumento, não se enquadravam nos conteúdos do programa mínimo previsto para a 3a. série, ficou centrada em conteúdos efetivamente trabalhados em sala de aula.

Mais uma vez se observou que, das três questões propostas para "invalidação", em duas delas (a 5a. e a 8a.) os alunos se saíram relativamente bem: na 5a. questão os acertos atingiram 60%, e, na 8a. questão, foram até superiores (79%). Em relação à questão 10, porém, 57% dos alunos não lograram alcançar a resposta correta, e o índice de acertos ficou 7 pontos percentuais abaixo da média teórica esperada.

No conjunto, o rendimento acusa uma sensível queda em relação à 1a. série, apesar dos conteúdos trabalhados serem um aprofundamento, e, às vezes, uma simples extensão desses mesmos conteúdos. Estranhou-se, portanto, a falta de familiaridade dos alunos com questões bastante simples, como é o caso do emprego das técnicas operatórias da adição e da subtração.

Os conteúdos específicos trabalhados na prova iniciam por questões relativas ao sistema de numeração decimal (questões 1 a 9, e a 24), e visavam avaliar a capacidade de comparação de quantidades, composição e decomposição de numerais, e contagem por agrupamento de 12, trabalhando, portanto, com o conceito de "dúzia".

Onze questões referiam-se ao emprego das técnicas operatórias da adição, subtração, multiplicação e divisão (questões 14 a 16; 19 a 24; 27 e 28). Com as duas primeiras operações testaram-se vários níveis de dificuldades; relativamente à multiplicação, ficou-se num nível mínimo de dificuldade, operando-se, apenas, com um e dois algarismos no multiplicador, o mesmo ocorrendo no caso da divisão, onde se empregou ora um, ora dois algarismos no divisor.

Seis questões trabalharam, especificamente, com problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão e o sistema monetário brasileiro, simultaneamente (questões 11, 12, 17, 18, 28 e 30). Todas essas questões são de caráter prático, onde se aplicava o emprego adequado dos valores monetários, de acordo com as operações exigidas pela lógica da situação problema.

As questões 26 e 30 tinham a ver com os números fracionários, apesar de neles se trabalhar com noções de "metade" (questão 26) e "decimal" (meio, questão 30).

A forma utilizada para aferir o conhecimento dos alunos no emprego do sistema de medidas, foi conjugada ao domínio das técnicas operatórias da adição (questão 13, adição de km) e da multiplicação (questão 30: custo do metro(m) de tecido, multiplicado por sua metragem total)

Finalmente, a questão 10 envolvia o emprego dos números ordinais.

TABELA 103  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 MÉDIAS DA DISCIPLINA MATEMÁTICA - 3a. SÉRIE  
 POR DEF. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	49.2	51.4	49.8
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	49.2	51.4	49.8
INTERIOR	URBANA	42.5	37.3	40.2
	RURAL	57.1	44.0	48.5
	TOTAL	47.5	41.0	44.0
	TOTAL URBANA	47.5	45.7	46.9
	TOTAL RURAL	57.1	44.0	48.5
	MÉDIA TOTAL	48.6	45.1	47.2

O desempenho na prova foi bastante medíocre, em seu conjunto: a média geral alcançada foi 47.2, um pouco abaixo da média teórica esperada.

O baixo desempenho, desta vez, é comum aos diferentes segmentos de amostra. Tanto as médias dos alunos da rede estadual (48.6), como as dos alunos da rede municipal (45.1) se aproximam da média geral, com diferenças insignificantes.

Na capital, os resultados obtidos são superiores em apenas 2.6 pontos em relação à média geral, o que torna esses resultados muito aproximados.

Desta vez, a rede municipal de ensino, na capital, contou com níveis de desempenho ligeiramente superiores aos da rede estadual, mas as diferenças, de 2.2 pontos, não chegam a ser estatisticamente significativas.

Foi nas escolas do interior da zona urbana onde se registraram os escores mais baixos, com uma média de 40.2, sendo que nas escolas da rede municipal da zona urbana do interior o rendimento atingiu níveis extremamente baixos: 37.3.

Ironicamente, foi na zona rural (rede estadual) onde se registraram os resultados menos medíocres. A média correspondente ao rendimento das crianças da zona rural foi 48.5, ou 1.3 pontos acima da média amostral da 3a. série. Trata-se de resultados medianos, particularmente os observados nas escolas rurais municipais (média 44.0). Entretanto, foi nas escolas estaduais da zona rural onde se registrou a melhor média (57.1).

TABELA 104  
NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	161	63	224
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	161	63	224
INTERIOR	URBANA	54	43	97
	RURAL	28	53	81
	TOTAL	82	96	178
TOTAL URBANA		215	106	321
TOTAL RURAL		28	53	81
MÉDIA TOTAL		243	159	402

Quando se analisa a tabela correspondente ao número de alunos testados de cada segmento, observa-se que o número de crianças de zona rural (28 de rede estadual e 53 de rede municipal) perfaz 20,14% de amostra. Apesar de não se tratar de estatísticas muito elevadas em termos de generalização, elas expressam, contudo, um resultado menos pessimista do que o que vinha sendo observado na série anterior (1ª. série Português e Matemática) onde os resultados eram sistematicamente os mais baixos. Mas o desempenho dos alunos da zona rural das escolas do município continua sendo preocupante (média 44.0), fenômeno esse que merece uma análise por parte dos responsáveis dessa rede de ensino.

QUADRO XXII  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA  
 MATEMÁTICA - 3a. SÉRIE

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.79	0.41	0.17
ÍTEM	2	0.72	0.45	0.20
ÍTEM	3	0.67	0.47	0.22
ÍTEM	4	0.74	0.44	0.19
ÍTEM	5	0.60	0.49	0.24
ÍTEM	6	0.70	0.46	0.21
ÍTEM	7	0.65	0.48	0.23
ÍTEM	8	0.79	0.41	0.17
ÍTEM	9	0.76	0.42	0.18
ÍTEM	10	0.43	0.49	0.24
ÍTEM	11	0.61	0.49	0.24
ÍTEM	12	0.69	0.46	0.21
ÍTEM	13	0.60	0.49	0.24
ÍTEM	14	0.41	0.49	0.24
ÍTEM	15	0.49	0.50	0.25
ÍTEM	16	0.51	0.50	0.25
ÍTEM	17	0.37	0.48	0.23
ÍTEM	18	0.41	0.49	0.24
ÍTEM	19	0.51	0.50	0.25
ÍTEM	20	0.30	0.46	0.21
ÍTEM	21	0.52	0.50	0.25
ÍTEM	22	0.35	0.48	0.23
ÍTEM	23	0.29	0.46	0.21
ÍTEM	24	0.18	0.38	0.15
ÍTEM	25	0.45	0.50	0.25
ÍTEM	26	0.37	0.48	0.23
ÍTEM	27	0.22	0.41	0.17
ÍTEM	28	0.22	0.41	0.17
ÍTEM	29	0.09	0.28	0.08
ÍTEM	30	0.14	0.35	0.12

Uma análise da TABELA que registra os índices de acertos relativos a cada questão permite constatar que a prova não contou com níveis de acertos elevados em nenhuma questão. As melhores performances situam-se em torno de 79% de acertos, como ocorreu com a questão 1, sobre a comparação do número de elementos de conjuntos, e a questão 8, que testava o conhecimento dos alunos relativo aos conceitos de "antes" e "depois".

Do conjunto das questões, somente quatro delas tiveram índices de acertos que podem situar-se na categoria de "bom" desempenho, as duas questões a que nos referimos anteriormente, e as questões 9 e 4 (índice de acertos = 0.76 e 0.74, respectivamente).

A expectativa, contudo, era de se atingir índices de acertos bem mais elevados relativamente a um número maior de questões, mas, na realidade, isso não ocorreu. A predominância de notas ficou em torno do nível mediano, isto é, entre os índices 0.40 e 0.60.

Curiosamente, as questões 5.8 e 10, cujos conteúdos foram apontados pelos avaliadores como não fazendo parte do conteúdo mínimo da 3a. série, tiveram índices de acertos aceitáveis, à exceção da questão 10, cujo índice foi 0.43, integrando, portanto, o cortejo das demais questões cujo nível de rendimento pode ser considerado "mediano".

A situação mais problemática, na prova, foi a da questão 29 que teve, apenas, 9% de acerto. Quase que a totalidade dos alunos demonstraram a mais absoluta ignorância relativa ao sistema métrico. Apesar das crianças verem, todos os dias, a sinalética do trânsito com a indicação da quilometragem nas placas, 91% delas não têm a mínima idéia de quantos metros têm um Km. é evidente que a dificuldade maior da questão se prende a esta lacuna pois a multiplicação por 5 é operação bastante vulgar para alunos de 3a. série.

A questão 30, diretamente ligada às dificuldades de lidar com o sistema métrico, também ofereceu aos alunos dificuldades intransponíveis: o índice de acertos foi de 0.14, pondo em evidência que os alunos não somente ignoram que 50 cm representa a "metade" de um metro - o que determinaria acertar facilmente a questão -, como não dominam, em absoluto, as noções mais elementares da fração.

Portanto, aqui também se percebe que o maior obstáculo em operar a multiplicação de um número em cujo multiplicador aparece a decimal, prende-se à falta de domínio em lidar com o sistema métrico.

A terceira área crítica da prova incide sobre a falta de domínio dos conceitos. Alguns deles, extremamente simples, como o que é evocado na questão 26 (conceito de "metade"), não conseguem ser concretamente apreendidos pelos alunos.

Também na questão 24 os alunos não conseguiram precisar o número de laranjas correspondentes a uma caixa, porque não dominavam o conceito de "dúzia", tão corriqueiro no dia-a-dia de qualquer um desses alunos. Pode-se afirmar que o desconhecimento do significado preciso de noções como "quilômetro", "metro", "metade", "meio", "dúzia", "meia-dúzia" etc, embota a compreensão da linguagem matemática de maneira significativa. São questões, portanto, ligadas a um processo de alfabetização que se esqueceu que a principal aprendizagem é aquela que leva o aluno a compreender, a pensar, e a raciocinar.

Os baixos índices de acertos das questões 23 e 27 evidenciam a falta de domínio das técnicas operatórias simples de multiplicação (questão 23) e de divisão (questão 27), quando o multiplicador e o divisor atingem o segundo dígito.

Mas até as operações fundamentais de adição (questão 15 - índice de acerto 0.49), de subtração, como a questão 20 (índice de acerto = 0.30) ou de multiplicação com apenas um dígito no multiplicador, como é o caso da questão 22, são do desconhecimento da grande maioria dos alunos.

A problemática maior da prova, que envolve uma grande quantidade de questões, prende-se, contudo, à inabilidade dos alunos frente às situações-problema. É o que ocorre com a questão 28 (o índice de acertos foi incrivelmente baixo = 0.22); com a questão 17 (índice de acertos = 0.37); com a questão 14 (índice = 0.41); com a questão 18 (índice = 0.41) e com a questão 25 (índice = 0.45). Em todas essas questões, com índices baixos de acertos, os alunos demonstraram total falta de raciocínio para solucionar as situações-problema, deixando de realizar as operações mais fundamentais. De nada adianta aprenderem mecanicamente as operações-tarefa em que eles também não se saíram muito bem-se diante de cada situação que se apresenta os alunos não são capazes de desencadear reflexões que apontem para a solução.

Outra questão que acena para uma das falhas do ensino é a 10, relativa à identificação dos números ordinais. O índice de acertos foi baixo (0.43), não tanto pela dificuldade de reconhecer o ordinal, mas porque os alunos não dominam a habilidade da expressão escrita, exigida na questão.

Face a um quadro tão crítico, é importante que os professores façam, com certa urgência, uma revisão do ensino de matemática na 3a. série, incorporando a esse ensino os conhecimentos dos números utilizados na vida cotidiana pelo aluno. Quando os alunos aprendem a trabalhar a matemática de uma forma contextualizada, dificilmente deixam de utilizar os mecanismos intelectuais necessários à solução dos problemas. Desintegrados de seu contexto, os números perdem todo significado para o aluno, dificultando, portanto, seu manejo.

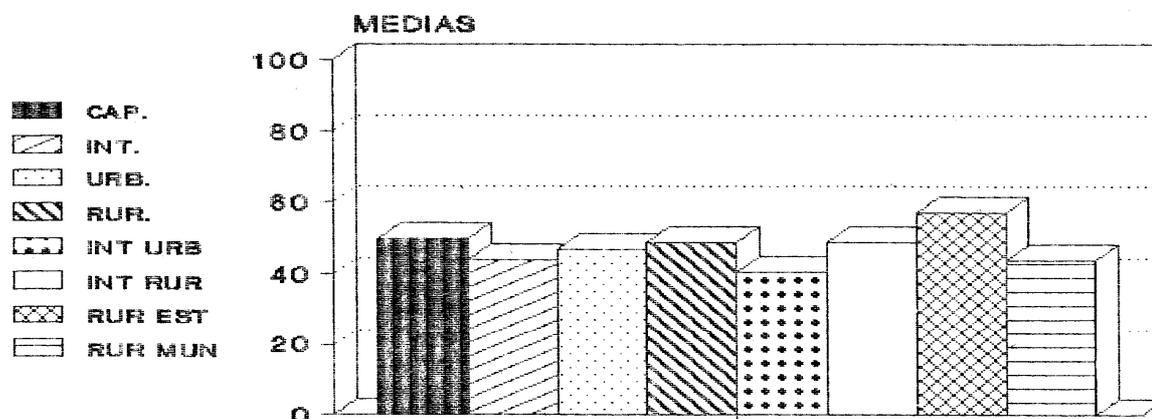
É importante explorar menos as habilidades numéricas e mecânicas e mais as habilidades cognitivas dos alunos. Se os professores desenvolverem mais e melhor os conceitos trabalhados em matemática, e considerarem e incorporarem em abordagens mais amplas que as assumidas habitualmente na sala de aula, os significados atribuídos pelos alunos aos números fora da escola, será possível atingir níveis mais elevados de compreensão e de rendimento nesta disciplina.

O quadro a seguir faz a síntese das questões e dos temas que revelaram níveis mais críticos de rendimento.

**QUADRO XXIII**  
**PONTOS CRÍTICOS DO RENDIMENTO ESCOLAR**  
**3a. SÉRIE - MATEMÁTICA**

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICUL. REAL	NÍVEL DE DIFICUL. PREVISTO
29	Multiplicação e sistema métrico	0.09	M. difícil	Difícil
30	Multiplicação e sistema métrico	0.14	M. difícil	Difícil
24	Multiplicação com conceito de "dúzia"	0.18	M. difícil	Médio
27	Divisão	0.22	M. difícil	Médio
28	Subtração e divisão situação-problema	0.22	M. difícil	Difícil
23	Multiplicação	0.29	M. difícil	Médio
20	subtração	0.30	Difícil	Fácil
22	Multiplicação	0.35	Difícil	Médio
17	Subtração-Situação problema	0.37	Difícil	Fácil
26	Fração-Concepto de metade	0.37	Difícil	Médio
14	Soma, subtração situação problema	0.41	Médio	Médio
18	Subtração Situação problema	0.41	Médio	Médio
10	Números ordinais	0.43	Médio	Difícil
25	Multiplicação-situação problema	0.45	Médio	Fácil
15	Soma	0.49	Médio	Fácil

**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**3a.SERIE - MATEMATICA**  
**MEDIAS - ESCALA(0 -100)**



#### 4.3 - Desempenho na Prova de Matemática de Alunos da 5a. Série

A prova de matemática da 5a. série, formulada dentro do modelo de 30 questões objetivas, foi uma das que atingiu índices mais harmônicos em sua validade. Todas as questões foram consideradas essenciais, tanto para o cumprimento das exigências curriculares quanto em função das necessidades de conhecimento dos alunos.

Apesar da absoluta pertinência de seu conteúdo em termos de programa mínimo, alguns assuntos parecem não ser habitualmente trabalhados na 5a. série na escola pública, ou porque o tempo destinado ao ensino da disciplina não o permite, ou porque os professores priorizam outros conteúdos, revelando-se algumas questões de pouca aplicabilidade na linha tradicional do ensino no Rio Grande do Norte.

Os resultados técnicos esperados alimentariam as melhores expectativas diante de uma prova onde apenas duas questões (a 15 e a 30) foram julgadas "difíceis" no processo de validação, para 12 questões "fáceis" e 16 questões com dificuldade "média". Mas a tendência que se vem observando, na escola pública, das dificuldades crescentes proporcionais ao avanço da escolaridade nas séries subsequentes, põe um freio nessas expectativas.

Do ponto de vista dos conteúdos trabalhados na prova, houve excelente racionalidade na sua distribuição.

As questões 1, 2 e 3 mediram o conhecimento dos alunos relativo à teoria dos conjuntos, considerada a base da compreensão de todas as operações fundamentais em matemática.

As questões 4 a 9 exploraram as 4 operações fundamentais, de forma simples ou combinada.

As questões 10, 11 e 12 permitiam identificar na construção dos números naturais, a divisibilidade e fatoração (números primos, mínimo, múltiplo comum, máximo divisor comum, etc.).

As questões 13 a 18 buscavam a compreensão e o relacionamento dos números fracionários e números decimais, trabalhando as noções de "maior do que", "menor do que" e "igual".

As questões 19 e 20 envolviam conhecimentos do sistema métrico decimal.

A questão 21, especificamente, trabalhava as medidas de capacidade (equivalência entre litro e metro cúbico).

As questões 22, 23 e 24 procuravam avaliar conhecimentos relativos à área e volume de figuras geométricas.

As questões 25, 26 e 27, por sua vez, trataram das unidades de tempo (noção de ano, meses, dias, horas, minutos).

O último grupo de questões, finalmente, explorava o trato com problemas sobre o sistema monetário brasileiro (questões 28, 29 e 30).

O desempenho geral da prova da matemática foi extremamente crítico, tanto na capital, quanto no interior, e isso em ambas as redes do ensino.

TABELA 105

## RENDIMENTO DO ALUNO

## MÉDIAS DA DISCIPLINA MATEMÁTICA - 5a. SÉRIE

POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	37.7	29.3	35.0
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	37.7	29.3	35.0
INTERIOR	URBANA	29.5	28.8	29.3
	RURAL	24.1	29.1	26.4
	TOTAL	28.9	28.8	28.9
TOTAL URBANA		33.3	29.0	31.8
TOTAL RURAL		24.1	29.1	26.4
MÉDIA TOTAL		32.7	29.0	31.4

A média geral do grupo foi 31.4, muito inferior, portanto, ao valor teórico esperado. Trata-se de um indicador de alta relevância, que expressa a situação problemática em que se encontra o ensino da matemática na 5a. série.

As diferenças entre o desempenho da rede estadual e municipal, no conjunto, são mínimas, de apenas 3.7 pontos a favor do ensino estadual, que atingiu uma média de 32.7. Mas o ensino, no município, aparece com índices ainda mais críticos (média = 29.0).

A média correspondente à situação do ensino na capital (35.0) é ligeiramente mais expressiva do que a média geral. Também aqui se observam diferenças indicadoras de um nível de rendimento um pouco superior da rede estadual (37.7) pra uma média baixa do município (29.3).

O interior é a área onde as deficiências são mais graves, tanto na zona urbana quanto, e sobretudo, na zona rural. Na área urbana do interior, estado e município se nivelam (média 29.5 e 28.8), respectivamente. Na zona rural interiorana, sobretudo nas escolas da rede estadual, as médias descem a níveis incrivelmente baixos:

TABELA 106  
NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	83	38	121
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	83	38	121
INTERIOR	URBANA	96	54	150
	RURAL	13	11	24
	TOTAL	109	65	174
TOTAL URBANA		179	92	271
TOTAL RURAL		13	11	24
MÉDIA TOTAL		192	103	295

24.1, permanecendo estáveis na mediocridade as da rede municipal (29.1). Obtem-se, assim, uma média de 26.4 pontos relativos à área rural, reincidindo-se, desta forma, no estado crônico de deficiências que acompanham o ensino público dessas escolas.

Convém chamar a atenção para o fato de que o grosso da amostra (60%) corresponde, afinal, a alunos que estudam nas escolas do interior, alunos esses com um quadro bastante problemático em termos de rendimento. De pouco adiantaria, no caso, questionar a representatividade da amostra para os alunos da zona rural; a situação desses poucos alunos (13 nas escolas do estado e 11 nas do município) é tão ruim (no estado é mesmo pior) quanto a dos demais alunos do interior que estudam em zona urbana. Esta quase homogeneidade de desempenho ocorre num processo de nivelamento por baixo, e aquilo que precisa de ser questionado, no caso, é o ensino de matemática na 5a. série e, por extensão, de todo o primeiro grau - como um todo.

De acordo com o que se pode constatar na tabela com os índices de acertos por item da disciplina, no conjunto de prova somente três questões contaram com mais de 50% de acertos: a 2, a 4 e a 5, com 0.54, 0.53 e 0.56 índices de acertos, respectivamente. Todas as demais (ou seja 90%) se situaram abaixo da média teórica esperada. Ou melhor, quase todas, porque a questão 7, considerada pelos avaliadores do instrumento como uma questão "fácil" e até, do ponto de vista técnico com um "enunciado bom" terminou sendo anulada, por não contar com nenhuma alternativa de resposta correta.

QUADRO XXIV  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA  
 MATEMÁTICA - 5a. SÉRIE

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.43	0.50	0.25
ÍTEM	2	0.54	0.50	0.25
ÍTEM	3	0.23	0.42	0.18
ÍTEM	4	0.53	0.50	0.25
ÍTEM	5	0.56	0.50	0.25
ÍTEM	6	0.40	0.49	0.24
ÍTEM	7	0.00	0.00	0.00
ÍTEM	8	0.32	0.47	0.22
ÍTEM	9	0.30	0.46	0.21
ÍTEM	10	0.27	0.45	0.20
ÍTEM	11	0.46	0.50	0.25
ÍTEM	12	0.14	0.35	0.12
ÍTEM	13	0.37	0.48	0.23
ÍTEM	14	0.34	0.47	0.23
ÍTEM	15	0.19	0.39	0.15
ÍTEM	16	0.15	0.36	0.13
ÍTEM	17	0.31	0.46	0.21
ÍTEM	18	0.31	0.46	0.21
ÍTEM	19	0.26	0.44	0.19
ÍTEM	20	0.15	0.36	0.13
ÍTEM	21	0.26	0.44	0.19
ÍTEM	22	0.26	0.44	0.19
ÍTEM	23	0.37	0.48	0.23
ÍTEM	24	0.25	0.43	0.19
ÍTEM	25	0.21	0.41	0.17
ÍTEM	26	0.14	0.35	0.12
ÍTEM	27	0.45	0.50	0.25
ÍTEM	28	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	29	0.42	0.49	0.24
ÍTEM	30	0.41	0.49	0.24

A mediocridade dos resultados pode ser avaliada a começar pelos índices de acertos das questões 2, 4 e 6, os mais altos da prova, mas, na realidade, pouco brilhantes.

A rigor, nem se podem indicar os pontos de maior vulnerabilidade na aprendizagem da 5a. série, já que 90% das questões se apresentaram como efetivamente difíceis para todos os alunos.

Uma rápida olhada nos índices de acertos põe a descoberto a situação calamitosa em que se encontra o rendimento dos alunos. Em cinco questões (12, 15, 16, 20 e 26), esses índices de acertos situam-se entre 0.14 e 0.19; em outras sete questões (3, 10, 19, 21, 22, 24 e 25) esses índices oscilam entre 0.21 e 0.27; num terceiro grupo de oito questões (8, 9, 13, 14, 17, 18, 23 e 28) eles ficam entre 0.30 e 0.39. O último grupo crítico constituído de seis questões (1, 6, 11, 27, 29 e 30), aponta índices entre 0.40 e 0.46.

É crítico o rendimento dos alunos em relação à teoria dos conjuntos; há pouco domínio da compreensão e habilidade para realizar cálculos básicos envolvendo as operações fundamentais; os alunos demonstram total inabilidade em lidar com operações envolvendo os números naturais múltiplos e divisores, assim como os números racionais absolutos, quer na forma fracionária, quer na forma decimal. Tem-se a impressão que a aprendizagem não obedece a um processo integrado e que cada assunto, por ser trabalhado, talvez, de forma desarticulado, não tem vínculos nem nexos com o todo do conhecimento matemático.

Fenômenos importantes, como operar com números decimais, estão fora do alcance do conhecimento dos alunos, que também não mostram nenhum domínio em relação ao sistema métrico decimal, ao sistema monetário, às unidades de tempo, às medidas de capacidade, à área e volume de figuras geométricas, campo onde se estabelece grande confusão entre esses dois conceitos.

Enfim, os dados reais são esses.

Os índices expressam um rendimento extremamente crítico relativo a quase todos os conteúdos do programa. Os alunos da capital e do interior, da cidade ou do campo, do estado ou do município, não estão aprendendo o essencial da matemática previsto para esse nível de ensino.

É evidente que a escola perdeu sua função e que o processo de ensino-aprendizagem perdeu seu rumo, deixando professores e alunos cada vez mais distantes dos objetivos perseguidos por ambos; nem estes aprendem, nem aqueles ensinam.

Por isso fica a pergunta: quais as razões porque isso acontece? Que fatores estão diretamente associados a um tão baixo rendimento escolar?

É uma questão que os diretamente responsáveis pelas escolas e os diretamente interessados no processo devem aprofundar e tentar responder, com a urgência e a seriedade que a gravidade da situação merece e exige.

QUADRO XXV  
 PONTOS CRÍTICOS DO RENDIMENTO ESCOLAR  
 5a. SÉRIE - MATEMÁTICA

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICULDADE	
			REAL	PREVISTO
7	Soma e subtração	0.0	Anulada	Fácil
12	Mínimo Múltiplo comum	0.14	M. difícil	Médio
15	Números fracionários	0.19	M. difícil	Difícil
16	Soma e subtração com decimal	0.15	M. difícil	Médio
20	Medidas de superfície	0.15	M. difícil	Médio
26	Unidades de Tempo	0.14	M. difícil	Médio
3	Teoria dos conjuntos	0.23	M. difícil	Médio
10	Números naturais	0.27	M. difícil	Fácil
19	Sistema métrico	0.26	M. difícil	Médio
21	Medidas de capacidade, de volume	0.26	M. difícil	Médio
22	Noções de perímetro/área de fig. geométrica	0.26	M. difícil	Médio
24	Volume de figuras geométricas	0.25	M. difícil	Fácil
25	Função/unidade de tempo	0.21	M. difícil	Médio
8	Operações fundamentais	0.32	Difícil	Médio
9	Operações fundamentais	0.30	Difícil	Médio
13	Frações; Noções de "maior do que" e "menor do que"	0.37	Difícil	Médio

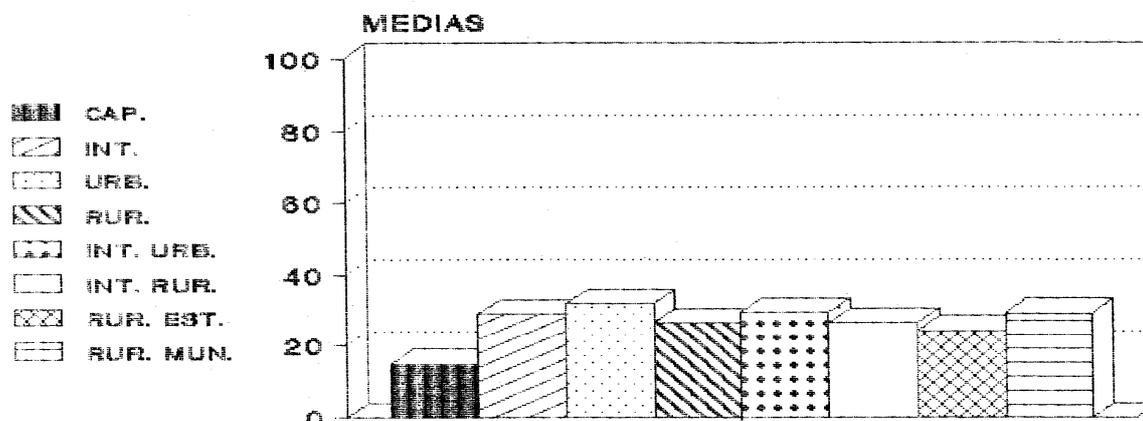
Continuação

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICULDADE	
			REAL	PREVISTO
14	Frações; Noções de igual"	0.34	Difícil	Fácil
17	Operação fundamental c/ nos. decimais	0.31	Difícil	Fácil
18	Operações fundamentais c/ Nos. decimais	0.31	Anulada	Fácil
23	Área de figura geométrica	0.37	Difícil	Fácil
28	Sistema monetário brasileiro	0.39	Difícil	Médio
1	Teoria dos conjuntos	0.43	Médio	Fácil
6	Operações fundamentais	0.40	Médio	Fácil
11	Divisibilidade	0.46	Médio	Fácil
27	Unidades de Tempo	0.45	Médio	Médio
29	Sistema Monetário	0.42	Médio	Médio
30	Sistema Monetário	0.41	Médio	Difícil

## RENDIMENTO DO ALUNO

### 5a. SERIE - MATEMATICA

### MEDIAS - ESCALA(0-100)



#### 4.4 - Desempenho na Prova de Matemática de Alunos da 7a. Série

A prova de matemática da 7a. série - última série do 1o. grau testada na pesquisa - foi respondida por uma amostra de 293 alunos sendo 123 das escolas da capital e 170 do interior.

Na capital, os alunos da rede municipal que responderam à prova (39) foram numericamente muito inferiores aos da rede estadual (84).

Essa inferioridade numérica também foi observada no interior urbano, que teve uma representação de 96 alunos da rede estadual, para 52 da rede municipal. Na zona rural houve equilíbrio perfeito: 11 representantes de cada rede de ensino.

A prova foi elaborada levando em consideração os conteúdos mínimos do programa. Apesar disso, as questões 21 (relativa ao triplo da medida do ângulo) e 29 (medidas de ângulos de paralelograma) foram apontadas pela equipe técnica responsável da validação do instrumento, como questões estranhas ao conteúdo mínimo dos manuais escolares para essa série.

Relativamente à harmonia entre os assuntos do conteúdo mínimo e os conteúdos desenvolvidos nas escolas públicas do Rio Grande do Norte, a equipe apontou, além das já referidas 21 e 29, as questões 19, 20 e 30, como não fazendo parte dos conteúdos desenvolvidos pelos professores na sala de aula.

Os assuntos foram considerados como essenciais em 70% dos casos, sendo os restantes tidos como complementares a um bom conhecimento da matemática nessa série de ensino.

Teoricamente, a prova não contou com questões consideradas "difíceis": a maioria delas trabalhava assuntos pertinentes, encontrados na maioria dos livros didáticos. Haveria, inclusive, tendência a expressar bom desempenho nos resultados, já que 60% das questões foram avaliadas como "fáceis", e 40% das restantes como de dificuldades "médias".

Entretanto, para quem se inteirou dos resultados obtidos em matemática nas 1as, 3as e 5as séries, é fácil admitir que a tendência não poderia ser revertida: sem a base - e a avaliação do rendimento das séries anteriores provou que ela não existe - é impossível progredir na aquisição de novos conhecimentos.

TABELA 107  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 MÉDIAS DA DISCIPLINA MATEMÁTICA - 7a. SÉRIE  
 POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	42.0	32.3	38.9
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	42.0	32.3	38.9
INTERIOR	URBANA	27.2	23.3	25.8
	RURAL	23.4	22.4	22.9
	TOTAL	26.8	23.1	25.4
TOTAL URBANA		34.1	27.2	31.7
TOTAL RURAL		23.4	22.4	22.9
MÉDIA TOTAL		33.5	26.6	31.1

E, de fato, esta revelou-se a mais difícil de todas as provas aplicadas aos participantes da pesquisa. No que pese a relevância dos assuntos e a adequação dos mesmos ao nível escolar em questão, os alunos deram provas inequívocas de uma absoluta falta de familiaridade com tais conteúdos.

A média geral, no teste, foi 31.1, expressando um rendimento de conjunto muito baixo.

Confrontados os resultados dos alunos da rede estadual e municipal, mais uma vez se observa a inferioridade de desempenho nas escolas municipais, que atingiram como média 26.6 pontos (contra 33.0 das escolas estaduais). Em ambos os sistemas o ensino da matemática se apresenta muito fraco, a julgar pelo indicador mais confiável, que é o rendimento dos alunos. Tanto na capital como no interior, a situação é grave, apesar das diferenças de médias entre os resultados das duas redes serem bastante significativas.

A média alcançada pelos alunos da capital foi 7.8 pontos superior a média geral da amostra, embora esta fique situada 11.1 abaixo da média teórica esperada.

TABELA 108  
NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	84	39	123
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	84	39	123
INTERIOR	URBANA	96	52	148
	RURAL	11	11	22
	TOTAL	107	63	170
TOTAL URBANA		180	91	271
TOTAL RURAL		11	11	22
MÉDIA TOTAL		191	102	293

No interior, a média ficou em torno de 25.4, resultado que confirma a situação crítica do ensino nessas escolas. O agravamento desta crise tende mais para as escolas municipais (média 23.1) e, dentro destas, as que se referem aos alunos das escolas rurais, onde se desceu ao patamar de 22.4.

O ensino da matemática, na zona rural, traduz um quadro degradante, seja nas escolas do Estado, seja nas do Município, e a média obtida pelos alunos que frequentam as escolas das duas redes é 22.9.

O quadro geral do rendimento dos alunos é desolador e preocupante. Os dados, em sua crueza, mostram que o aluno não aprende. Suas capacidades são limitadas por uma aprendizagem mecânica, que enfatiza o uso da regra e não da reflexão criativa. A maioria das dificuldades encontradas pelos alunos não se deve imputar à sua incapacidade de operacionalização mas, sobretudo, à falta do uso dos mecanismos lógicos a dar sentido aos problemas.

Uma análise mais qualitativa dos resultados permite identificar muitos dos elementos que entram a compreensão dos alunos diante dos problemas da matemática.

QUADRO XXVI  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA  
 MATEMÁTICA - 7a. SÉRIE

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.35	0.48	0.23
ÍTEM	2	0.18	0.38	0.15
ÍTEM	3	0.31	0.46	0.22
ÍTEM	4	0.38	0.49	0.24
ÍTEM	5	0.31	0.46	0.21
ÍTEM	6	0.43	0.50	0.25
ÍTEM	7	0.26	0.44	0.19
ÍTEM	8	0.53	0.50	0.25
ÍTEM	9	0.18	0.39	0.15
ÍTEM	10	0.35	0.48	0.23
ÍTEM	11	0.35	0.48	0.23
ÍTEM	12	0.29	0.45	0.20
ÍTEM	13	0.23	0.42	0.17
ÍTEM	14	0.31	0.46	0.21
ÍTEM	15	0.36	0.48	0.23
ÍTEM	16	0.00	0.00	0.00
ÍTEM	17	0.34	0.47	0.22
ÍTEM	18	0.30	0.46	0.21
ÍTEM	19	0.34	0.47	0.22
ÍTEM	20	0.18	0.39	0.15
ÍTEM	21	0.22	0.41	0.17
ÍTEM	22	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	23	0.31	0.46	0.21
ÍTEM	24	0.57	0.50	0.25
ÍTEM	25	0.43	0.49	0.24
ÍTEM	26	0.27	0.45	0.20
ÍTEM	27	0.31	0.46	0.21
ÍTEM	28	0.22	0.42	0.17
ÍTEM	29	0.25	0.43	0.19
ÍTEM	30	0.18	0.39	0.15

A TABELA de índice de acertos mostra que os melhores desempenhos ocorreram na solução das questões 8 e 24, com índices de 0.53 e 0.57 respectivamente. Todas as demais questões tiveram seus acertos abaixo da média teórica, revelando-se difíceis para quase todos os alunos.

As duas questões que expressaram uma dificuldade mediana, para o grupo, foram a 6 e a 25 (índice de acertos = 0.43).

As questões 1, 2 e 3, explorando cálculo numérico e valor numérico, trouxeram alguns sérios problemas em função da falta de domínio do assunto, apesar da simplicidade das questões, o desempenho foi muito comprometido. Os baixos índices de acertos (0.35 e 0.18 e 0.31, respectivamente) demonstraram pouca habilidade para cálculos, sobretudo os que envolvem números inteiros negativos.

As mesmas dificuldades se apresentaram em relação às questões 4, 5 e 6 sobre cálculos numéricos - operações. A maioria dos alunos demonstra a mais absoluta falta de base para realizar tais operações, ou então não os assiste uma lógica mínima, impedindo-os de compreender que "subtrair é o mesmo que adicionar o oposto".

No desempenho das questões 7 e 9 tratando de cálculo numérico - produtos especiais, assim como nas questões 10, 11 e 12, sobre cálculo algébrico - fatoração, ficou evidenciado que as noções mais elementares do cálculo algébrico não integram o domínio do conhecimento dos alunos. Constata-se a ausência da compreensão do conceito de potenciação e da regra prática de cada caso de produto notável, ou de fatoração a ser desenvolvido.

Os alunos também não estão familiarizados com o sistema de equações de 1o. grau e com as inequações do 1o. grau (questões 13 a 18), onde surgiram dificuldades generalizadas.

Estas dificuldades se estenderam, para a grande maioria dos alunos, às questões que investigam conhecimentos vários de geometria elementar: ângulos (questões 19, 20 e 21), triângulos (22, 23 e 24), triângulos equiláteros e isósceles (25, 26 e 27), equiláteros, paralelogramo; trapézio (questões 28, 29 e 30), onde os estudantes revelaram um desconhecimento quase total em lidar com essas questões.

Relativamente à questão 16 (par ordenado de números reais), que não contou com acertos, uma falha na formulação, ou uma falha nas alternativas de respostas, fez com que a mesma fosse invalidada.

Diante de tudo isso, é urgente que se reflita nas causas de uma situação tão inquietante do ensino na escola pública. Se não há aprendizagem efetiva, é porque não existe, também, um ensino eficiente, e é imperativo investigar as razões disso. Problemas de planejamento educacional? Problemas de gestão escolar? Problemas de custo do aluno? Problemas ligados as condições específicas dos docentes? ou às condições específicas dos educandos? A escola tem grande responsabilidade na baixa produtividade de seus alunos, pela sua ineficiência em oportunizar uma aprendizagem real. Uma retrospectiva da situação catastrófica do ensino da matemática ao longo do 1o. grau da escola pública, mostra que o fracasso do rendimento escolar dos alunos expressa o fracasso da própria escola pública em sua função social.

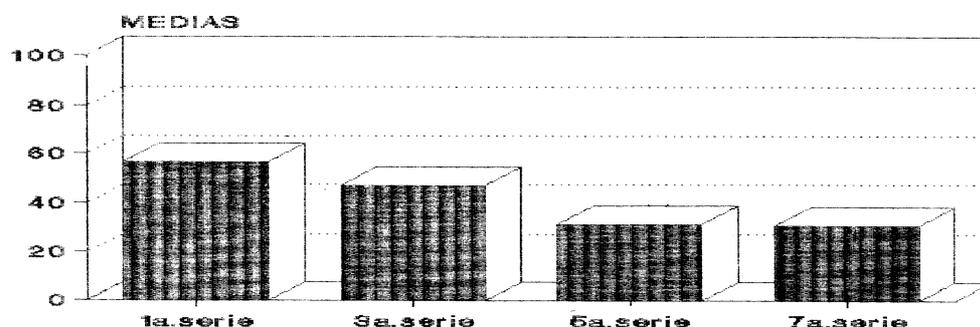
QUADRO XXVII  
 PONTOS CRÍTICOS DO RENDIMENTO ESCOLAR  
 7a. SÉRIE - MATEMÁTICA

QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICULDADE	
			REAL	PREVISTO
7	Soma e subtração	0.0	Anulada	Fácil
12	Mínimo múltiplo comum	0.14	M. difícil	Médio
15	Números fracionários	0.19	M. difícil	Difícil
16	Soma e subtração com decimal	0.15	M. difícil	Médio
20	Medidas de superfície	0.15	M. difícil	Médio
26	Unidades de tempo	0.14	M. difícil	Médio
3	Teoria dos conjuntos	0.23	M. difícil	Médio
10	Números naturais	0.27	M. difícil	Fácil
19	Sistema métrico	0.26	M. difícil	Médio
21	Medidas de capacidade/volume	0.26	M. difícil	Médio
22	Noções de perímetro, área de figura geométrica	0.26	M. difícil	Médio
24	Volume de figuras geométricas	0.25	M. difícil	Fácil
25	Função/unidade de tempo	0.21	M. difícil	Médio
8	Operações fundamentais	0.32	Difícil	Médio
9	Operações fundamentais	0.30	Difícil	Médio
13	Frações - Noções de "maior do que" "menor do que"	0.37	Difícil	Médio

continuação

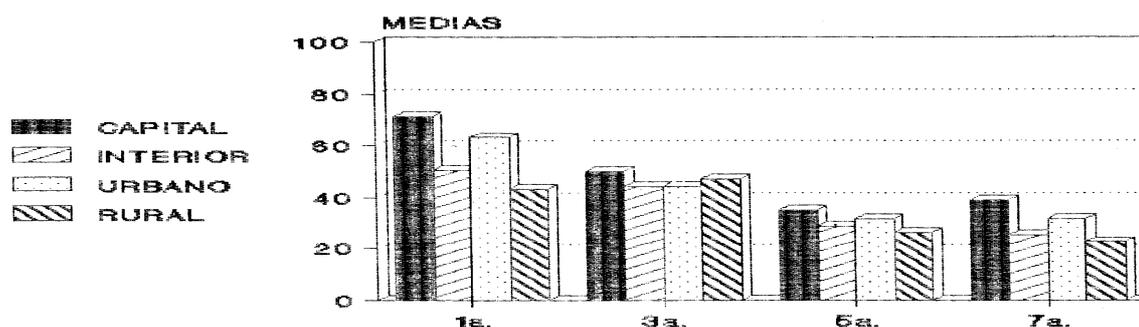
QUESTÕES	ASSUNTO	ÍNDICE DE ACERTOS	NÍVEL DE DIFICULDADE	
			REAL	PREVISTO
14	Frações - Noções de "igual"	0.34	Difícil	Fácil
17	Operação fundamental c/ No. decimais	0.31	Difícil	Fácil
18	Operação fundamental c/ No. decimais	0.31	Difícil	Médio
23	Área de figura geométrica	0.37	Difícil	Fácil
28	Sistema monetário brasileiro	0.39	Difícil	Médio
1	Teoria dos conjuntos	0.43	Médio	Fácil
6	Operações fundamentais	0.40	Médio	Fácil
11	Divisibilidade	0.46	Médio	Fácil
27	Unidades de tempo	0.45	Médio	Médio
29	Sistema monetário	0.42	Médio	Médio
30	Sistema monetário	0.41	Médio	Difícil

## RENDIMENTO DO ALUNO MATEMÁTICA - MÉDIA GERAL POR SÉRIE ESCALA (0 - 100)



SAEB/87

## RENDIMENTO DO ALUNO MATEMÁTICA - MÉDIAS POR SÉRIE ESCALA (0 - 100)



SAEB/87

## 05 - Rendimento Escolar em Ciências

5.1 - Desempenho na Prova de Ciências de Alunos da 5a. Série

O desempenho dos alunos na prova de Ciências obedece à tendência geral do ocorrido nas disciplinas anteriores, nesta série: foi baixo, com uma média geral (40.4) situada 10 pontos abaixo da média teórica.

A prova, centrada nos conteúdos básicos essenciais e complementares do programa mínimo, revelou harmonização com os assuntos trabalhados pelos docentes em sala de aula.

A questão 11 foi a única que fugiu ao conteúdo do programa mínimo de ciências para a 8a. série, mas dada a sua facilidade, mesmo sem ter sido objeto de ensino, foi a que contou, na prova, com o maior índice de acertos (0.79), sendo o assunto do domínio de conhecimento da grande maioria dos alunos da amostra.

As questões julgadas pela equipe técnica de validação do instrumento como "difíceis" foram apenas quatro (questões 9, 24, 27 e 29), descortinando, portanto, uma expectativa bastante positiva sobre o desempenho dos alunos, pela facilidade de onze questões (1, 2, 5, 15, 16, 18, 19, 22, 23 e 26) e pela dificuldade "média" de outras 14 (questões 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 25, 28 e 30).

**TABELA 109**  
**NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	84	39	123
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	84	39	123
INTERIOR	URBANA	96	54	150
	RURAL	14	11	25
	TOTAL	110	65	175
TOTAL URBANA		180	93	273
TOTAL RURAL		14	11	25
MÉDIA TOTAL		194	104	298

Os conteúdos explorados na prova constituem, efetivamente, a essência dos conhecimentos exigíveis em Ciências, nesse nível de ensino. As questões foram distribuídas em quatro grandes temas: o solo, a água, o ar e a ecologia.

No primeiro tema - o solo: características gerais e suas relações com os seres vivos, foram analisados os aspectos ligados aos tipos, à preservação, aos processos de drenagem e à contaminação (questões 1 a 6).

No segundo tema - A água: características gerais, suas relações com o meio e com os seres vivos, procurou-se dimensionar os conhecimentos dos alunos relativos aos estados físicos da água, passagem de estado, propriedade, sua importância, contaminação e princípios dos vasos comunicantes (questões 7 a 15)

No tema relativo ao Ar: suas características mas relações com o ambiente físico e com os seres vivos, verificou-se o domínio de conhecimentos sobre a existência, pressão atmosférica, importância do ar na fotossíntese, respiração, combustão e reações químicas (questões 16 a 24).

Finalmente, no tema sobre ecologia, exploraram-se conhecimentos relativos aos recursos naturais: renováveis, preservação, necessidade de luz para os vegetais, a cadeia alimentar, a poluição (poluentes da água) e o equilíbrio da natureza.

Responderam à prova 298 alunos: 123 da capital e 175 do interior, com uma predominância bastante considerável de alunos da rede estadual (194, para 104 da rede municipal).

Somente 25 alunos da zona rural foram compreendidos na amostra, 14 distribuídos pela rede estadual e 11 pela rede municipal.

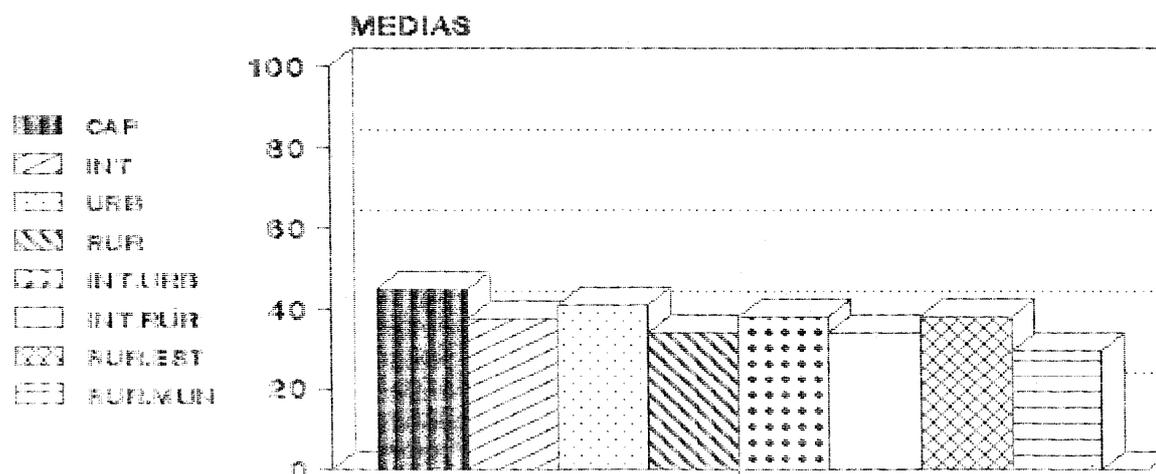
**TABELA 110**  
**RENDIMENTO DO ALUNO**  
**MÉDIAS DA DISCIPLINA CIÊNCIAS - 5a. SÉRIE**  
**POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	47.1	39.6	44.7
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	47.1	39.6	44.7
INTERIOR	URBANA	37.7	38.1	37.9
	RURAL	37.7	29.8	34.2
	TOTAL	37.7	36.7	37.3
TOTAL URBANA		42.1	38.7	41.0
TOTAL RURAL		37.7	29.8	34.2
MÉDIA TOTAL		41.8	37.8	40.4

# RENDIMENTO DO ALUNO

## 5a. SERIE - CIENCIAS

### MEDIAS - ESCALA(0-100)



ANEXO III

A tabela que especifica as médias obtidas pelos alunos, mostra um desempenho bastante medíocre em seu conjunto, com resultados baixos e homogêneos nos vários segmentos da amostra.

Os alunos da capital tiveram, contudo, melhor desempenho (média 44.7) do que os do interior (média 37.3).

Também, de uma maneira geral, os alunos que frequentam as escolas estaduais revelam melhor domínio de conhecimentos que seus colegas de rede municipal. Isso se observa tanto na capital (Estado: média = 47.1%, município = média 39.6), quanto no interior (Estado: média 37.7; Município: média 36.7). Trata-se, evidentemente, de diferenças mínimas sem significação estatística, mas que revelam um agravamento na situação do ensino nos municípios do Rio Grande do Norte.

O desempenho mais comprometido continua sendo o dos alunos da zona rural (média 34.2) e entre estes, os da rede municipal, onde os resultados atingiram as médias mais baixas: 29.8.

QUADRO XXVIII  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 ÍNDICE DE ACERTOS POR ÍTEM DA DISCIPLINA  
 CIÊNCIAS - 5a. SÉRIE

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.38	0.49	0.24
ÍTEM	2	0.51	0.50	0.25
ÍTEM	3	0.29	0.45	0.21
ÍTEM	4	0.58	0.49	0.24
ÍTEM	5	0.43	0.50	0.25
ÍTEM	6	0.39	0.49	0.24
ÍTEM	7	0.38	0.48	0.23
ÍTEM	8	0.21	0.41	0.17
ÍTEM	9	0.56	0.50	0.25
ÍTEM	10	0.40	0.49	0.24
ÍTEM	11	0.79	0.41	0.17
ÍTEM	12	0.52	0.50	0.25
ÍTEM	13	0.50	0.50	0.25
ÍTEM	14	0.68	0.47	0.22
ÍTEM	15	0.28	0.45	0.20
ÍTEM	16	0.15	0.36	0.13
ÍTEM	17	0.32	0.47	0.22
ÍTEM	18	0.67	0.47	0.22
ÍTEM	19	0.22	0.42	0.17
ÍTEM	20	0.53	0.50	0.25
ÍTEM	21	0.27	0.44	0.19
ÍTEM	22	0.49	0.50	0.25
ÍTEM	23	0.36	0.48	0.23
ÍTEM	24	0.38	0.49	0.24
ÍTEM	25	0.33	0.47	0.22
ÍTEM	26	0.52	0.50	0.25
ÍTEM	27	0.19	0.39	0.15
ÍTEM	28	0.30	0.46	0.21
ÍTEM	29	0.53	0.50	0.25
ÍTEM	30	0.36	0.48	0.23

Como pode ser constatado na tabela de índices de acertos por item da disciplina, foi grande a concentração de notas baixas.

Em 11 questões, porém, ocorreu um índice de acertos inferior à média teórica esperada (0.50). Entretanto, pertencem a este grupo oito questões (2, 4, 9, 12, 13, 20, 26 e 29) que somadas às questões 5, 10 e 22 (com índices de acertos entre 0.50 e 0.58), formam um grupo expressivo de onze questões onde os alunos encontraram um grau "médio" de dificuldades.

Podem ser considerados bons os resultados oferecidos nas questões 14, 18 e 11, com índices de acertos: 0.68, 0.67 e 0.79, respectivamente. E todas as demais questões da prova acusam índices muito baixos de acertos.

Por se tratar de uma relação de itens, cujos índices traduzem falta de domínio de conhecimentos para a grande maioria dos alunos, são elencadas a seguir, de forma sequencial, as questões onde se localizam os principais pontos críticos no ensino das Ciências.

- Questão 1 - 62% dos alunos desconhecem as informações corretas sobre os tipos de solo.
- Questão 3 - 71% >> não são capazes de fazer reconhecimento de tipos de solo
- Questão 5 - 57% >> não sabem declinar, com precisão, as finalidades dos açúdes.
- Questão 6 - 61% >> ignoram as informações corretas sobre tipos de vermes.
- Questão 7 - 62% >> desconhecem as características da água e não têm noções mínimas sobre seus estados físicos.
- Questão 8 - 79% >> desconhecem os processos da purificação da água.
- Questão 10- 60% >> estão desinformados sobre a profilaxia das doenças.
- Questão 15- 72% >> não têm a mínima noção do princípio dos vasos comunicantes.
- Questão 16- 85% >> são incapazes de aplicar informações sobre o ar e efeitos da pressão atmosférica.
- Questão 17- 68% >> ignoram os efeitos da pressão atmosférica.
- Questão 19- 78% >> não têm informações corretas sobre a importância dos elementos do ar.
- Questão 21- 73% dos alunos ignoram o processo e os efeitos da fotossíntese.
- Questão 22- 51% >> têm um conceito errôneo do fenômeno da respiração.
- Questão 23- 64% >> não são capazes de identificar, num experimento, a função do oxigênio.
- Questão 24- 62% >> não possuem informações corretas relativas ao funcionamento do extintor de incêndio.
- Questão 25- 67% >> não têm conhecimentos suficientes sobre os recursos naturais.

- Questão 27- 81% >> desconhecem a importância da luz para as plantas.
- Questão 28- 70% >> não têm noções claras sobre o fluxo da cadeia alimentar.
- Questão 30- 64% >> finalmente, não fazem idéia sobre os efeitos da poluição das águas.

O quadro acima, confirma, portanto, a ênfase posta ao longo desta análise, que aponta uma deficiência generalizada, por parte dos alunos de 5a. série, na aprendizagem das ciências.

#### 5.2 - Desempenho na prova de Ciências de alunos da 7a. série

A prova de ciências da 7a. série constou de 30 questões objetivas, rigorosamente centradas no conteúdo mínimo desenvolvido na sala de aula pelos professores dessa disciplina.

Os juízes que validaram o instrumento observaram na prova duas grandes tendências: 50% das questões foram consideradas fáceis, e 50% consideradas disciplinas de dificuldade "média", não tendo caracterizado nenhuma questão como "difícil" de ser respondida pelos alunos.

Os conteúdos trabalhados nas questões abrangem o conjunto dos sistemas que respondem pela sobrevivência física do ser humano. Cada um desses sistemas é integrado por uma tríade de questões a saber:

- . Sistema de sustentação óssea: questões 4, 5 e 6.
- . Sistema de movimentação muscular: questões 7, 8 e 9.
- . Sistema de alimentação: questões 10, 11 e 12.
- . Sistema respiratório: questões 13, 14 e 15.
- . Sistema de excreção: questões 16, 17 e 18.
- . Sistema circulatório: questões 19, 20 e 21.
- . Sistema de reprodução: questões 22, 23 e 24.
- . Sistema de sensibilidade: questões 25, 26 e 27.
- . Sistema de coordenação: questões 28, 29 e 30.

Na leitura da prova pode observar-se, contudo, que algumas questões integrantes de uma tríade, têm relação com as de um outro sistema, como é o caso, por exemplo, da questão 11, vinculada, também, à proteção e defesa do organismo; da questão 4, que se relaciona com o sistema de alimentação; ou, ainda, da questão 15, integrante, ao mesmo tempo, dos sistemas respiratório e circulatório.

Os resultados do desempenho, que teoricamente se anunciavam bastante positivos, seguiram a mesma tendência dos observados nas demais provas aplicadas nessa série, com médias muito abaixo do nível esperado (média geral = 40.1).

A prova foi respondida por um total de 294 alunos, distribuídos pelos diferentes segmentos de área, zona e rede escolar, conforme segue:

**TABELA 111**  
**NÚMERO DE ALUNOS TESTADOS**

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	84	39	123
	RURAL	0	0	0
	TOTAL	84	39	123
INTERIOR	URBANA	96	53	149
	RURAL	11	11	11
	TOTAL	107	64	171
TOTAL URBANA		180	92	272
TOTAL RURAL		11	11	22
MÉDIA TOTAL		191	103	294

123 alunos das escolas da capital e 171 do interior. Apesar do equilíbrio observado na composição de amostra relativamente à área de distribuição, constata-se pouca homogeneidade quando se consideram os demais segmentos: não somente o grupo de alunos da zona rural é diminuto (22), como predomina, na amostra, a presença de alunos da rede estadual. Na capital, esta predominância é de 84 para 39 alunos, no interior urbano é de 96 para 53 alunos, observando-se, apenas, equilíbrio, na distribuição dos alunos da zona rural pelas duas redes de ensino: 11 em cada uma delas.

Este mesmo desequilíbrio, embora em escala mais reduzida, é observado em termos de rendimento constatado em cada segmento: os escores da capital (média 47.9) são superiores aos do interior (média 34.5), os urbanos (média 41.0) são superiores aos rurais (médias 28.5).

TABELA 112  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 MÉDIAS DA DISCIPLINA CIÊNCIAS - 7a. SÉRIE  
 POR DEP. ADM., LOCALIZAÇÃO E ÁREA (Em escala 0 a 100)

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	REDE		TOTAL
		ESTADO	MUNICÍPIO	
CAPITAL	URBANA	50.9	41.5	47.9
	RURAL	0.0	0.0	0.0
	TOTAL	50.9	41.5	47.9
INTERIOR	URBANA	34.8	36.4	35.4
	RURAL	27.3	29.7	28.5
	TOTAL	34.0	35.3	34.5
TOTAL URBANA		42.3	38.6	41.0
TOTAL RURAL		27.3	29.7	28.5
MÉDIA TOTAL		41.4	37.6	40.1

Na comparação entre o desempenho dos alunos das escolas estaduais e municipais, só na capital é que se observa ligeira melhora no aproveitamento das crianças da rede estadual (50.9 versus 41.5, respectivamente). No interior, não se registram diferenças significativas, tanto a nível urbano (Estado: média 34.8; município: média 36.4) quanto a nível rural (Estado: média 27.3; Município: média 29.7).

Enquanto na capital os resultados obtidos se aproximaram e até ultrapassaram a média geral dos alunos, no interior a média situou-se 5.6 pontos abaixo da média geral.

As médias da rede Estadual, na capital, corresponderam às teóricas esperadas e somente na capital; mas, no interior, as médias acusam níveis de rendimento bastante medíocres.

Como ocorreu nas demais disciplinas, é o ensino da zona rural o que se apresenta mais crítico, com uma média 20,5, genericamente indicadora da situação problemática das escolas rurais do Rio Grande do Norte, em termos de ensino-aprendizagem.

QUADRO XXIX  
 RENDIMENTO DO ALUNO  
 ÍNDICE DE ACERTOS POR ITEM DA DISCIPLINA  
 CIÊNCIAS - 7a. SÉRIE

ÍTEM	NÚMERO	ÍNDICE DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO	VARIÂNCIA
ÍTEM	1	0.66	0.47	0.23
ÍTEM	2	0.36	0.48	0.23
ÍTEM	3	0.45	0.50	0.25
ÍTEM	4	0.43	0.50	0.25
ÍTEM	5	0.22	0.42	0.17
ÍTEM	6	0.56	0.50	0.25
ÍTEM	7	0.62	0.48	0.24
ÍTEM	8	0.29	0.45	0.21
ÍTEM	9	0.22	0.42	0.17
ÍTEM	10	0.13	0.34	0.11
ÍTEM	11	0.67	0.47	0.22
ÍTEM	12	0.44	0.50	0.25
ÍTEM	13	0.27	0.44	0.20
ÍTEM	14	0.43	0.49	0.24
ÍTEM	15	0.30	0.46	0.21
ÍTEM	16	0.23	0.42	0.18
ÍTEM	17	0.82	0.38	0.15
ÍTEM	18	0.55	0.50	0.25
ÍTEM	19	0.44	0.50	0.25
ÍTEM	20	0.25	0.43	0.19
ÍTEM	21	0.31	0.46	0.21
ÍTEM	22	0.53	0.50	0.25
ÍTEM	23	0.69	0.46	0.21
ÍTEM	24	0.34	0.47	0.22
ÍTEM	25	0.31	0.46	0.22
ÍTEM	26	0.16	0.37	0.14
ÍTEM	27	0.38	0.48	0.24
ÍTEM	28	0.45	0.50	0.25
ÍTEM	29	0.25	0.43	0.19
ÍTEM	30	0.26	0.44	0.19

A TABELA do índice de acertos por item evidenciou a falta de domínio, pelos alunos, dos vários assuntos que integram o teste. Somente oito questões contaram com acertos num nível superior ao da média teórica esperada: a questão 17, que teve um índice de acertos consideravelmente elevado (0.82), as questões 1, 7, 11 e 23, com índices situados entre 0.60 e 0.69, e as questões 6, 18 e 22, cujos índices de acertos ficaram na casa dos 0,50 e 0,59. Todas as demais questões, (22, no caso) expressam níveis de desempenho medíocres.

Este comprometimento de desempenho atingiu o seu patamar mais baixo (num índice de acertos = 0.13) na questão 10, relativa à origem dos alimentos (manteiga, óleo e água), seguida da questão 26, relativa aos elementos integrantes do sistema da visão, onde os índices se situaram em 0.16.

No grupo das questões 5, 8, 9, 13, 16, 20, 29 e 30, cerca de 70 a 80% dos alunos revelam o mais completo desconhecimento sobre o sistema esquelético (questão 5), as funções específicas dos músculos (questões 8 e 9), o sistema respiratório (questão 13), o sistema digestivo (questão 16), o sistema circulatório (questão 20) e o sistema de coordenação (questões 29 e 30).

Em níveis percentuais mais atenuados, 60 a 70% dos estudantes encontraram também reais dificuldades nas questões relativas à parasitologia e imunização (questões 2 e 3), ao sistema circulatório (questões 15 e 21), ao sistema de reprodução (questão 24) e ao sistema de sensibilidade, (questões 25 e 27). Todas essas questões contaram com baixos índices de acertos constituindo-se, portanto, em pontos críticos dos conteúdos de Ciências, na 7a. série.

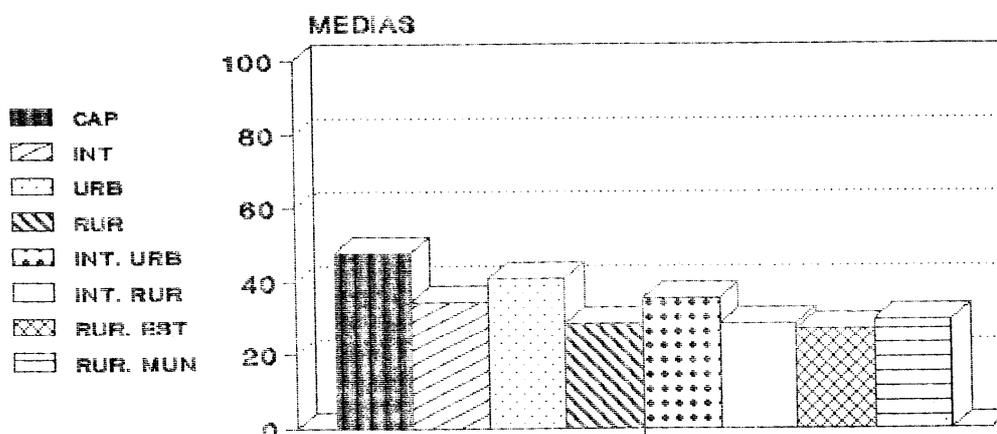
O desempenho pode ser considerado "mediano" relativamente às questões 3, 4, 12, 14, 19 e 28, cujos índices de acertos se situam entre 0.40 e 0.45.

No conjunto, o comportamento dos alunos da 7a. série, na prova de ciências, em termos de desempenho, pode ser considerado fraco, merecendo, por parte dos professores, uma avaliação séria em relação à dosagem dos conteúdos, às metodologias adotadas e ao processo de ensino-aprendizagem, como um todo.

## RENDIMENTO DO ALUNO

### 7a. SERIE - CIENCIAS

#### MEDIAS - ESCALA(0-100)



## 06 - Considerações Gerais

A pesquisa sobre o rendimento escolar pôs em evidência a situação crítica do desempenho dos alunos e das instituições escolares da rede pública de ensino no Rio Grande do Norte.

Através da avaliação do rendimento escolar, puderam ser identificados os pontos mais problemáticos na aprendizagem das disciplinas: Português, Matemática e Ciências, junto aos alunos da 1a., 3a., 5a. e 7a. séries do 1o. grau.

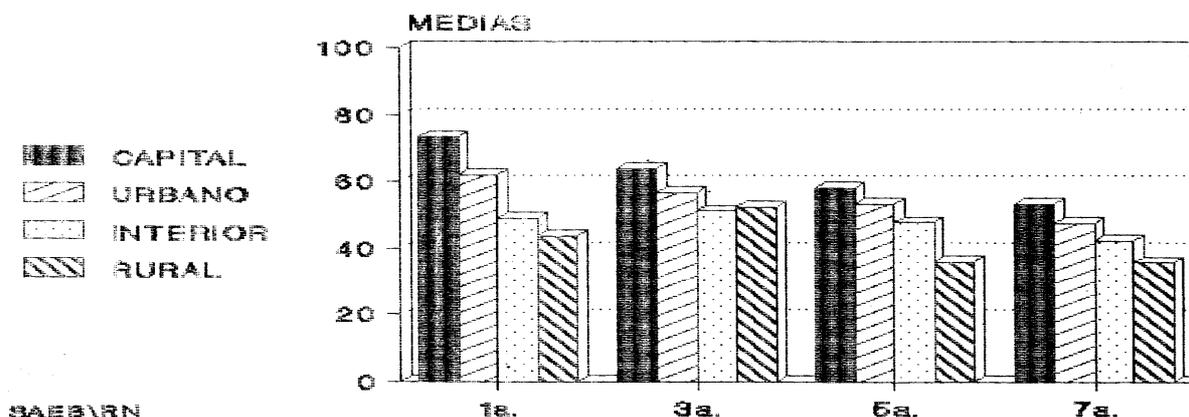
De acordo com os elaboradores dos instrumentos e respectivas equipes técnicas responsáveis pela validação dos mesmos, trata-se de testes que expressavam os conteúdos mínimos dos programas de cada série, reproduzindo o dia-a-dia dos assuntos trabalhados pelos professores com seus alunos, nas escolas.

Por tratar-se de avaliação de conteúdos mínimos, a expectativa era de que as médias obtidas pelos alunos fossem um pouco mais expressivas, mas raramente se chegou além das médias teóricas esperadas.

Em Língua Portuguesa, por exemplo, os resultados da 1a., 3a. e 5a. séries correspondem às médias teóricas esperadas, até as ultrapassam ligeiramente, mas na 7a. série o rendimento geral revelou-se baixo (46.7).

A tabela correspondente às médias em Português nas diferentes séries, mostra um rendimento decrescente, à medida que as séries avançam. Este fenômeno é constatado com maior riqueza de detalhes na tabela abaixo, referente às médias em Português segundo a área e as zonas geográficas. Se, na capital, as médias se revelaram melhores, imediatamente se constata resultados críticos no ensino do interior, e neste, na zona rural.

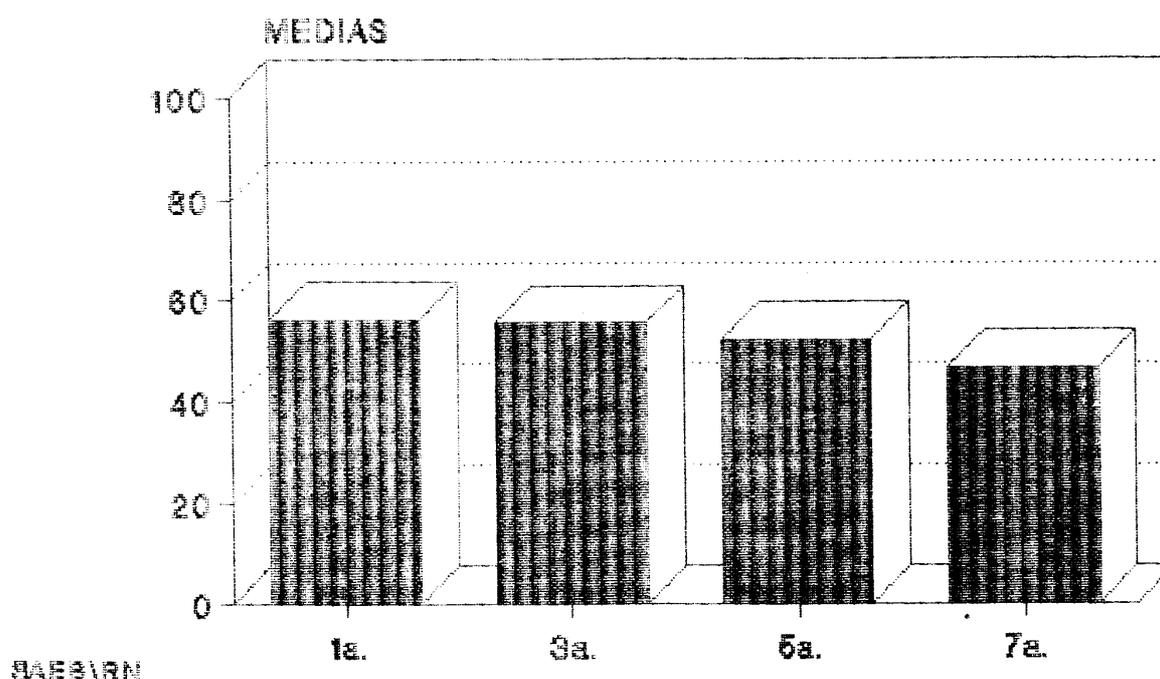
### RENDIMENTO DO ALUNO PORTUGUES - MEDIAS POR SERIE ESCALA(0 - 100)



Em grau mais moderado, também foram encontradas diferenças entre o rendimento dos alunos das escolas estaduais e municipais, estas últimas com desempenho sensivelmente mais comprometido.

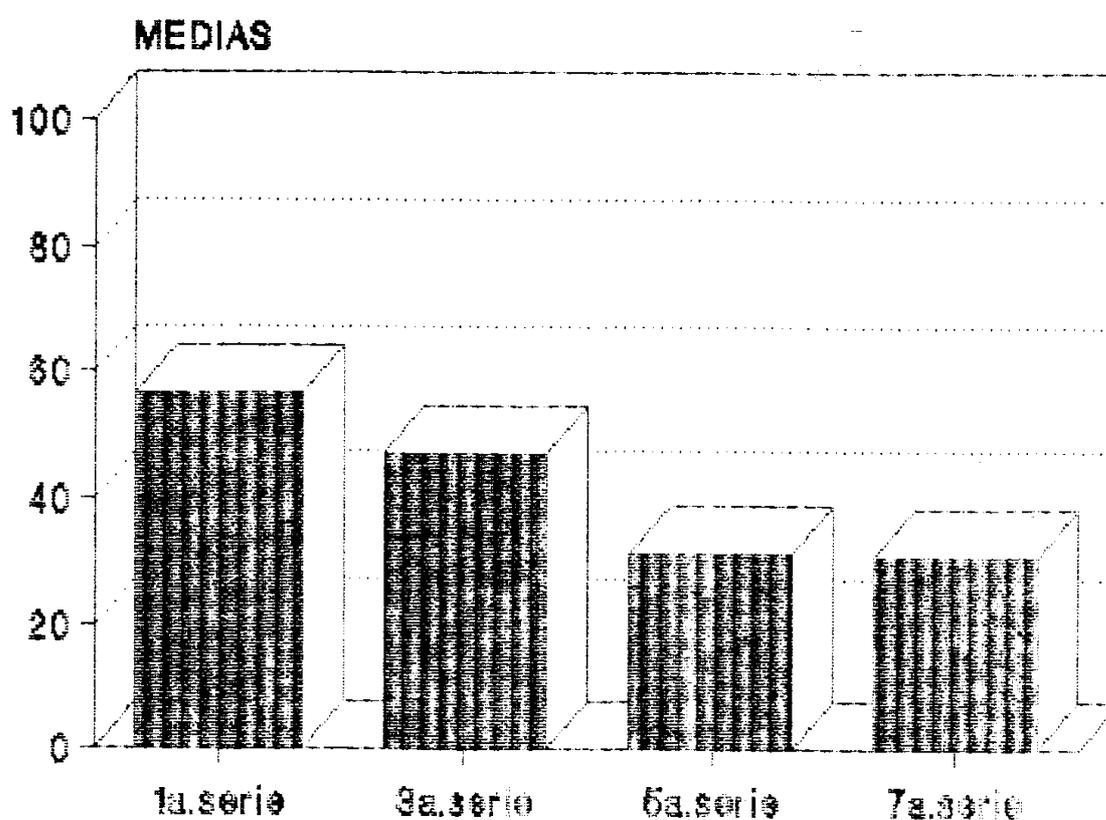
A situação mais problemática, como foi caracterizado ao longo da pesquisa, é a das escolas rurais, com níveis de rendimento altamente críticos. A maioria dos alunos que frequentam essas escolas não chega a dominar nem a metade do que é tido como o padrão mínimo aceitável.

## RENDIMENTO DO ALUNO PORTUGUES - MEDIA GERAL POR SERIE ESCALA (0 - 100)



Se, em Língua Portuguesa, os resultados gerais foram pouco animadores, a situação mostrou-se muito mais crítica na avaliação dos

## RENDIMENTO DO ALUNO MATEMATICA - MEDIA GERAL POR SERIE ESCALA (0 - 100)

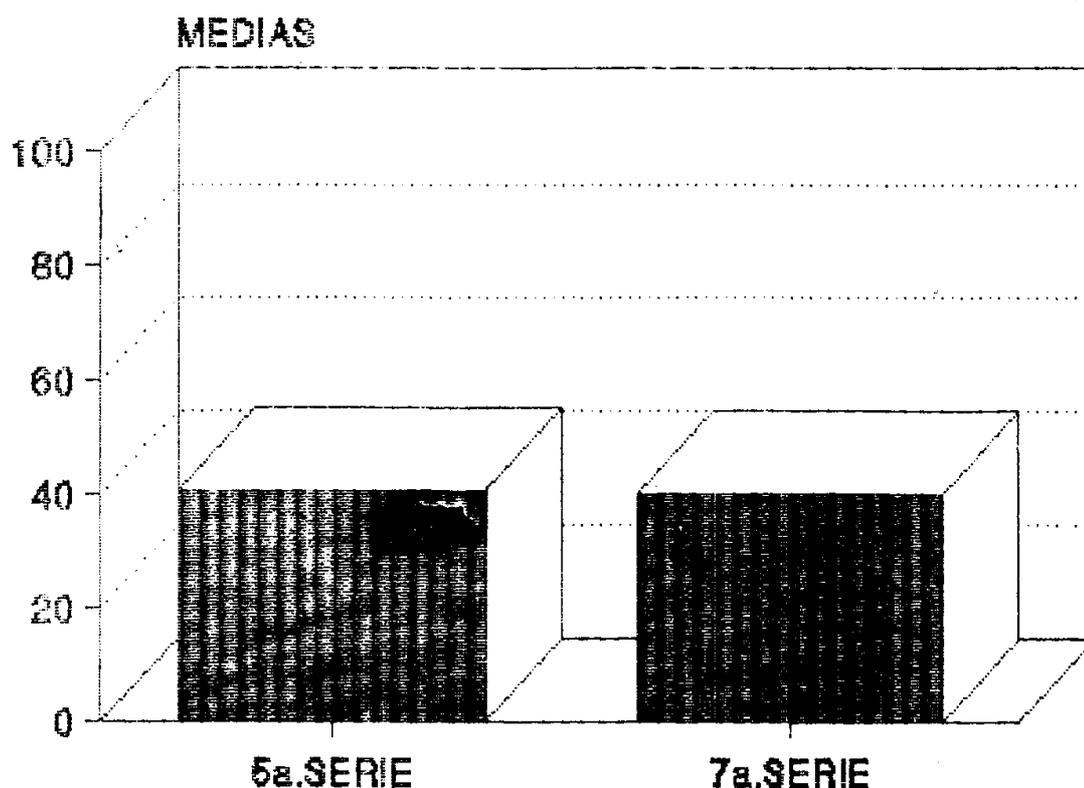


SAEB/87

conteúdos em Matemática onde, à exceção da 1a. série, em todas as outras as médias declinaram vertiginosamente para níveis extremamente baixos.

Fenômeno semelhante ocorreu, também, no desempenho dos alunos da 5a. e 7a. série, na prova de ciências, cujos resultados gerais, vêm abaixo da média teórica esperada.

## RENDIMENTO DO ALUNO CIENCIAS - 5a. e 7a. SERIES MEDIA GERAL - ESCALA(0 - 100)



A pesquisa, no seu conjunto, mostra que o ensino, no Estado do Rio Grande do Norte, atravessa momentos críticos, refletidos no baixo desempenho de seus alunos.

Tudo indica que o grande drama dos alunos da 1a., 3a., 5a. e 7a. séries avaliadas liga-se à alfabetização. A dificuldade generalizada encontrada na leitura das provas, a falta de compreensão das questões, o pouco domínio do vocabulário básico, são indicadores da precariedade do processo de alfabetização, determinante de toda a escolaridade do aluno, acentuando, a cada série, as deficiências da aprendizagem, de sorte que os alunos das séries mais avançadas vão arrastando, consigo, os problemas básicos com nascedouro nas primeiras séries.

Os dados obtidos relativos ao rendimento escolar do aluno, somados às condições precárias em que se processa o ensino nas escolas, não autorizam expectativas otimistas a respeito da melhoria do ensino. Assegurar às crianças o direito à escola, nas condições em que ela funciona atualmente, é a mesma coisa que lhes negar esse direito.

A despeito da consciência social que se tem sobre a necessidade de um ensino de melhor qualidade, o que mais preocupa é a persistência da má qualidade, em todos os segmentos: na capital e no interior, na zona urbana e na rural, na rede estadual e na municipal.

É impossível continuar trilhando esse caminho de mediocridade, com índices tão baixos de rendimento escolar. É muito importante, também, que as escolas entendam que as dificuldades detectadas pela pesquisa não são problema exclusivo dos alunos, mas um problema prioritariamente seu.

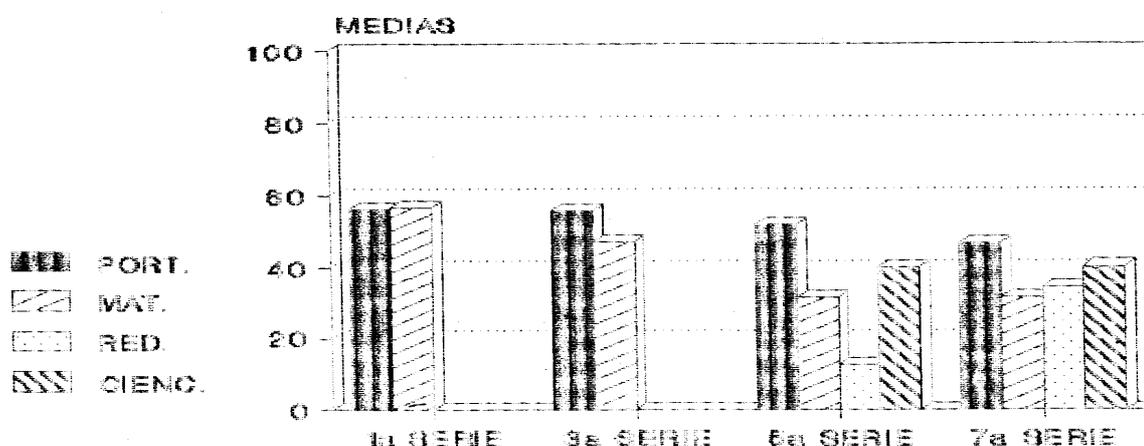
Torna-se, portanto, necessária e urgente uma mudança no perfil do atendimento da rede escolar pública. Essa mudança supõe novas diretrizes político-educacionais a serem assumidas pelos agentes da educação, para encontrar um tratamento adequado às necessidades de aprendizagem de nossas crianças. Exige, também, e simultaneamente, reformulações nas propostas curriculares, e uma revisão das teorias pedagógicas vigentes, pois o fracasso dos alunos está diretamente associado às maneiras de atuar da escola. Mudança, particularmente, na primeira fase da escolaridade, a mais importante de todo o processo de aprendizagem. Ler, escrever e contar têm que deixar de ser operações mecânicas e automatizadas, para se tornarem um processo dinâmico, com uma maior participação inteligente do aluno.

Há, portanto, uma longa caminhada pela frente, até se atingir o estágio em que a qualidade do ensino público seja avaliada pelo real aproveitamento da maioria dos alunos que frequentam o sistema. ...

As dificuldades encontradas pelos alunos indicam a necessidade urgente de se repensar o que está sendo proposto nas salas de aula aos alunos de nossas escolas, e, sobretudo, das maneiras como isso vem sendo feito.

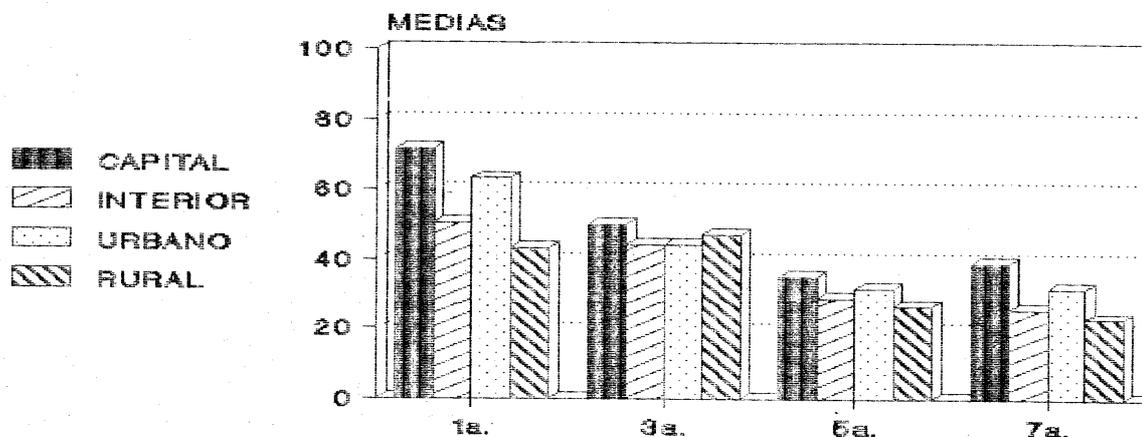
Os custos com o aluno e, entre eles, o custo social - dimensionando, aqui, todas as consequências advindas de um processo de ensino afastado de seus objetivos - mostram a alta responsabilidade e seriedade que se impõem no trato dos problemas de ensino, em nossas escolas.

## RENDIMENTO DO ALUNO RESULTADOS GERAIS - POR DISCIPLINA ESCALA(0-100)



SABERN

## RENDIMENTO DO ALUNO MATEMATICA - MEDIAS POR SERIE ESCALA (0 - 100)



SABERN

3. Outro aspecto inibidor da eficiência da gestão, são as formas de recrutamento dos diretores, mal adaptadas às exigências pedagógicas da função.

Neste aspecto, predomina um quadro de distorções historicamente construídas por e sob a responsabilidade das elites governamentais, que se utilizam de critérios políticos, e não da competência pedagógica e administrativa, para a indicação dos dirigentes escolares.

Em nome de uma democratização nem sempre bem intencionada, a escolha dos diretores pela comunidade escolar também deixa à margem critérios pedagógicos e éticos, conduzindo, para o cargo elementos sem formação e qualificação especializada de base.

É de se desejar, portanto, que se faça um esforço excepcional a favor da qualificação da gestão, e que programas de reciclagem atinjam um número cada vez maior de diretores escolares.

4. Outro fator que restringe, muitas vezes, a eficiência da gestão escolar liga-se ao aspecto da organização e funcionamento da escola. Predomina a supervalorização da função administrativa em detrimento da função pedagógica, relegada a um segundo plano. Desta forma, acentua-se, cada vez mais o caráter burocrático da escola. A maior parte dos diretores, com efeito, dedicam 61% de seu tempo de trabalho ao planejamento e envolvimento com as atividades-meio. Às atividades pedagógicas, razão de ser da escola ocupam um plano secundário no processo de planejamento. Talvez isso seja fruto de um certo despreparo pedagógico por parte dos administradores escolares que, na falta de um embasamento mais sólido dos aportes das Ciências da Educação, canalizam sua ação administrativa para o desenvolvimento das atividades técnicas e burocráticas da gestão.

Relativamente a este aspecto, espera-se que os dirigentes escolares passem a dar prioridade às questões educativas, a fim de que as práticas de planejamento convirjam para a concepção, elaboração e realização de um projeto pedagógico da escola, construído e desenvolvido com a participação de toda comunidade escolar.

5. Outro aspecto que não se coaduna bem com a eficiência da gestão é o lugar que ocupa o processo de ensino-aprendizagem e respectiva melhoria qualitativa, nas preocupações da escola. Apesar disso soar como um paradoxo, já que o ensino define a principal função da escola, ficou evidente, nesta pesquisa, que esta preocupação não orienta o planejamento das atividades curriculares. Mais inquietante, contudo, é o fato de que o aluno, enquanto pessoa e enquanto cidadão, também não é objeto de preocupação quando se trata de delinear a ação pedagógica a ser desenvolvida na escola.

Perdem-se, assim, de vista, os reais objetivos do trabalho escolar, que secundariza, em suas prioridades e em seus interesses no planejamento escolar, o processo de ensino, a melhoria de sua eficácia, e o próprio sujeito da educação - o aluno.

6. Até que ponto há autonomia em nossa escola? Até que ponto ela é democrática? A grande queixa que é feita à instituição escolar é o clima de individualismo e de autoritarismo que nela reina. Rotulada de ineficiente, incapaz, improdutiva, sem recursos materiais e financeiros e com pessoal pouco qualificado, é muito difícil a gestão escolar dar-se foros de autônoma e democrática.

é preciso ter em conta que a importância do grau de liberdade, democratização e autonomia da escola, e as responsabilidades que lhe são inerentes, são cruciais para o êxito da ação pedagógica.

A gestão escolar, nos últimos anos, tem passado por sensíveis mudanças: da centralização à descentralização; do autoritarismo à autonomia crescente das escolas; da gestão participativa à cogestão. A vivência democrática depende das relações que os diferentes membros da comunidade escolar mantém com a instituição.

O caráter democrático e participativo de nossas escolas ainda não incorporou, suficientemente, o papel dos pais dos alunos e da comunidade local, em relação à escola. Entretanto, a escola é uma instituição mais antiga do que o Estado, e, em sua origem, as relações com a família e a coletividade local eram mais estreitas que o são hoje. Nas sociedades industrializadas, esses laços foram se enfraquecendo, e hoje, família e comunidade estão alheias às práticas curriculares.

A pesquisa mostrou o quanto a família e as representações comunitárias não têm influência nas discussões e nas principais decisões da escola, como definição de objetivos, seleção de conteúdos, escolha de métodos de ensino, processo de avaliação e como o próprio aluno - principal interessado na ação educativa, se mostra alheio a essas questões.

Além do mais, é marcante o desinteresse da família com as tarefas escolares dos alunos. Neste aspecto, tem-se a impressão que ela abdica de seu papel de educadora, transferindo inteiramente para a escola a responsabilidade da transmissão do saber e do acompanhamento do processo da aprendizagem.

Uma gestão democrática e eficiente supõe uma participação efetiva de todos na análise dos problemas, seleção de alternativas e tomada de decisões. Supõe, sobretudo, uma ação dinâmica dos colegiados nas grandes decisões da escola. Ora, diante da inexistência generalizada de organizações escolares (em níveis de cerca de 70.75%), como conselho de classe, conselho de pais, conselho de alunos, grêmios escolares, associações de pais e mestres, é praticamente impossível apontar altos níveis de eficiência e democracia à gestão escolar. O caráter democrático da escola termina reduzindo-se à habilidade do diretor em manter um diálogo franco, aberto e permanente com seus interlocutores, o que supõe saber escutar, mas também negociar e convencer.

Como as principais decisões ainda são da alçada da pessoa do diretor, ou dele com seu corpo técnico, o exercício da autonomia exige excelentes qualidades de análise das situações concretas, para que essa análise sirva de base para a tomada de decisões.

Recomenda-se, portanto, que se incremente a vivência democrática em todas as instâncias da escola, num clima de atenção e respeito pelo outro, e se priorize a descentralização da tomada de decisões. Empenhados na construção da obra educativa - de pouca visibilidade social, mas nem por isso menos grandiosa - que todos dela partilhem com o interesse, o desvelo e a humildade que a construção do homem e do cidadão merecem e exigem.

Que se promova maior abertura à comunidade, com um melhor aproveitamento desta na vida da escola. Sem esquecer, evidentemente, que as decisões da escola, por mais autonomia que se aspire, são influenciadas, de forma bastante significativa, por instâncias hierárquicas e políticas, pelas estruturas sociais, tornando-se evidente que a descentralização, a desburocratização, a eficiência e a democratização da escola, sendo de natureza política, exigem amplas mudanças estruturais de natureza social, política e econômica.

7. Relativamente à segunda pergunta, as condições de trabalho e a competência pedagógica do professor, também deixam muito a desejar. O professor vive uma situação de trabalho humilhante, quer pelo salário, quer pelas péssimas condições de trabalho na escola.

Os dados da pesquisa evidenciam que o professor, apesar do alto investimento que fez em sua profissionalização em termos de anos de formação, aquisição de livros, revistas e material didático, e desenvolvimento de uma intensa e cansativa jornada de trabalho, que lhe traz, cotidianamente, desgaste físico e intelectual, é um dos profissionais mais mal remunerados em nossa estrutura ocupacional.

Do ponto de vista das condições de trabalho, elas são as mais precárias. É constante a falta de materiais didáticos na escola, e notória a sua inadequação. As turmas são, em geral, superlotadas, e o espaço físico das salas insuficiente para abrigar tantos alunos. Sem equipamento mínimo na sala de aula, são obrigados a trazer de casa seus próprios recursos audio-visuais, sempre que desejam introduzir alguma inovação na escola.

Além do mais, a grande maioria dos professores ressentem-se da falta de autonomia pedagógica na escola, do excesso de burocracia, da inadequação de sua prática docente, da falta de apoio técnico-pedagógico, das inadequações curriculares, e da falta de oportunidade de aperfeiçoamento em conteúdos e métodos.

Para atenuar mais o efeito de sua ação, ainda se defrontam com um percentual elevadíssimo de alunos sem base para acompanhar o curso, com alunos pouco estimulados para as tarefas escolares, muitos deles faltando às aulas com grande frequência, aliado a um desinteresse manifesto dos pais pelos deveres de seus filhos. É um grande desestímulo que conspira, acintosamente, contra a eficiência e valorização do Magistério.

8. Do ponto de vista da competência pedagógica do professor, constata-se que 42% dos professores que atuam na escola pública não possuem titulação. Este quadro crítico é agravado, ainda, por dois outros fatores: de um lado, não são oferecidos, aos professores, cursos de capacitação, para uma atualização periódica de conhecimentos; por outro lado, são grandes as carências demonstradas pelos professores relativas a um melhor domínio das metodologias de ensino e das técnicas de avaliação do rendimento escolar dos alunos.

Estes déficits seriam, em parte, supridos, através de uma intervenção mais dinâmica dos especialistas em educação junto aos professores, na orientação dos métodos de ensino e de procedimentos de avaliação. Mas como os próprios professores reconhecem que o pessoal técnico tem pouco envolvimento nas questões pedagógicas, recomenda-se que, para buscar soluções para tais carências, reduzir as lacunas no domínio da didática e atender as exigências resultantes das novas relações entre educadores e educandos, as Secretarias assumam a tarefa de oferecer programas sistemáticos de educação permanente para capacitação, treinamento, e atualização de seu pessoal de Magistério, com programações que atendam, de fato, aos anseios e reivindicações dos professores.

Outrossim, que as Secretarias ponham à disposição dos educadores um centro de documentação e de informações capaz de permitir aos professores estudos em metodologias de ensino, experiências de ensino, pesquisa, tecnologia educacional e módulos instrucionais, etc.

9. Relativamente à prática docente, a pesquisa mostra que os professores se refugiam em formas de trabalho tradicionais, como cópia dos exercícios no quadro, exposição da matéria predominantemente oral e resumos da matéria passados no quadro.

É urgente que os docentes sejam estimulados em formas mais dinâmicas de trabalho, com apelo para a criatividade e a participação do aluno na tarefa de descobrir o caminho da inovação. Sem ilusões excessivas, mas, apenas, para serem eficientes em sua profissão, tudo indica que a escola precisa mudar seu estilo de ensinar. O ensino, massivamente verbal, deu provas de sua ineficiência.

O grande trabalho deve ser feito em relação aos atos ordinários da vida da escola, levando em conta as crianças em suas diferenças. Como é através de atividades banais que se constrói o fracasso, é sobre essas atividades, portanto, que é preciso intervir.

Que as condições de trabalho, na escola, são precárias, e que os fatores sócio-econômicos interferem pesadamente na aprendizagem dos alunos, todo mundo sabe. Mas não é por isso que os professores vão transformá-los em alibi para nada fazerem na escola.

É preciso assegurar escolarização a todos os alunos, e isso é o grande desafio para a escola e para a competência pedagógica do professor. Essa competência é tanto mais autêntica na medida em que os alunos aprendem de fato, apesar de todas as condições adversas que conspiram contra a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, da rede pública de ensino.

10. Resta saber, finalmente, em que medida as políticas adotadas estão possibilitando o acesso (escolarização) das crianças e a melhoria da qualidade do ensino. A expectativa de escolarizar todos os alunos em idade escolar ainda está longe de se tornar realidade em nosso Estado. Apesar de todos os esforços, ainda há um grande déficit de escolas, e, das crianças que ingressam na escola, é muito reduzido o número das que conseguem concluir o primeiro grau. De acordo com as estatísticas oficiais mais recentes fornecidas pela SEC/RN, de 100 crianças que entraram na 1a. série do 1o. grau, 37 iniciaram a 4a. série, 17 ingressaram na 8a. série, e apenas 14 concluíram o 1o. grau de ensino. Ao longo de 8 anos, 86% das crianças foram vítimas do fracasso, passando por repetências sucessivas, até serem alijadas da escola.

A situação da oferta, no RN, é bastante insatisfatória. De acordo, ainda, com essas estatísticas, da população entre 7 e 14 anos, no Estado, 40% não dominam os códigos da leitura e escrita, sendo que esse percentual se eleva para 60% na zona rural.

O sistema também apresenta um alto índice de reprovação e evasão, cujo principal efeito é o de reduzir, sensivelmente, o número de vagas nas classes de alunos repetentes.

Para atender a demanda e oferecer vagas a todas as crianças em idade escolar, era preciso, ou racionalizar melhor a utilização do espaço físico das escolas existentes, ou ampliar o parque escolar, a partir de um estudo detalhado da situação e capacidade da rede física.

A demanda atendida, por sua vez, funciona em termos de extrema precariedade, em estabelecimentos que chegam a oferecer três ou quatro turnos diurnos.

O efeito qualitativo do esforço docente, cuja ação direta atua sobre a aprendizagem do aluno, evidencia lacunas que devem ser objeto de profunda reflexão. A pesquisa sobre o rendimento escolar dos alunos mostrou um pouco da realidade de nosso ensino, em termos de aproveitamento escolar. Apesar dos professores desenvolverem, em suas salas de aula, quase todo o programa escolar de conteúdos mínimos, a grande maioria dos alunos não consegue dominar esses conteúdos. Desta forma, esses alunos que frequentam a escola pública, são marginalizados em relação às oportunidades educativas da apropriação do saber.

Com índices tão elevados de falta de rendimento, com que habilidades esses alunos vão enfrentar o futuro, em nossa sociedade?

A necessidade de dominar os conteúdos mínimos trabalhados na escola se impõe, uma vez que eles são indispensáveis para que os alunos possam participar das decisões do país, e contribuir para a construção de uma nova ordem social.

Dadas as características sócio-econômicas e culturais da população, majoritariamente pobre e de pouca escolaridade, a escola pública é o espaço para a aquisição e desenvolvimento desse aprendizado, vital ao exercício da cidadania.

Apesar das deficiências qualitativas se estenderem a todo sistema, elas se acentuam, de forma mais aguda, no Interior e na Zona Rural.

Do ponto de vista de medidas mais urgentes, é fundamental que se façam mudanças qualitativas no processo de alfabetização dos alunos. Os grandes problemas de aprendizagem, ao longo do 1o. grau, parecem ser decorrentes do processo de alfabetização. A preocupação pela universalização do ensino e de sua qualidade não pode restringir-se aos círculos do pessoal burocrático e técnicos das Secretarias, ou aos administradores e docentes de nossas escolas. Os alunos, entre seus direitos, precisam reivindicar um ensino de qualidade, e fazer a sua parte para assimilar os conteúdos significativos para sua vida. A comunidade, por sua vez, precisa de ser integrada às preocupações do planejamento e ao desenvolvimento curricular de nossas instituições escolares. Se a comunidade não participar da vida da escola, como ela vai se instrumentalizar para poder exercer o controle da qualidade sobre o ensino público?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, MEC. SAEB. Relatório preliminar de avaliação do ensino público do 1o. grau. Brasília, Dez/1991. (mimeo)
- BRASIL, MEC/INEP/PNUD. Subsídios para elaboração do relatório final do 1o. ciclo do SAEP Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1o. Grau. Brasília, Jun/1992. (mimeo)
- BRASIL, MEC/IICA. Relatório da aplicação piloto do sistema de avaliação do ensino público de primeiro grau. Brasília, Julho/1990.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 5a. ed. São Paulo, Cortez Editora, 1989.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas. Primeira reimpressão/2a. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1o. Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo. Cortez Editora, 1982.
- ROSENBERG, Lia. "O livro didático". IN: Revista ANDE 1981, Ano 1. No. 1, p. 36-38.
- RODRIGUES, Neidson. Lições do princípio e outras lições. 2a. edição. São Paulo, Cortez Editora, 1988.
- RIO GRANDE DO NORTE, SEC. Estudo avaliativo do projeto de capacitação de recursos humanos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Rio Grande do Norte - 1981/1985. Natal, 1986.
- Estatuto do Magistério Público de 1o. e 2o. Graus. Natal, 1980.
- Estatuto do Magistério Público Estadual, Natal, s. d.
- Plano integrado de investimento estado município. Natal, Dezembro/1991.
- VIANNA, Heraldo Marelím. "Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1o. grau da rede pública: Um estudo em vinte cidades". IN: EDUCAÇÃO E SELECÇÃO, São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Jan-Jun, 1989, No. 19, p. 33-98.

VALE, José Misael Ferreira do. "O diretor de escola em situação de conflito". IN: CADERNOS DO CEDES. São Paulo, Cortez Editora, Jun, 1982, No. 6, p. 37-50.

WASELFISZ, Jacobo. "Gestão Escolar". (mimeo) s. d.

----- Proposta de avaliação do programa de  
educação básica para o nordeste. (VI acordo MEC/BIRD)  
Brasília. s. d.