

CIBEC/INEP



B0031804

Relatório do
Sistema Nacional de
Avaliação da
Educação
Básica

SAEB

- CICLO 1990 -

37.001.7(047)
159n

1.7 (047)

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP
PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD
PROJETO BRA/92/002

Relatório do
Sistema Nacional de
Avaliação da
Educação
Básica

SAEB

CICLO 1990 -

Elaboração: Equipe Técnica do INEP

Brasília, agosto de 1992.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO GERAL

O SAEB. METODOLOGIA. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

1 - Histórico	1
2 - O Marco da Sistemática de Avaliação.	2
3 - Metodologia de Amostragem	7
4 - Instrumentos de Coleta	13
5 - Coleta dos Dados	14
6 - Processamento dos Dados	15
V - Procedimentos de Expansão.	15

CAPÍTULO I - INDICADORES EDUCACIONAIS

1 - Dinâmica Populacional	16
2 - Matrícula Inicial e Cobertura.	17
3 - Matrícula Final e Taxas Escolares.	22
4 - Indicadores de Desempenho do Sistema	25

CAPÍTULO II - GESTÃO ESCOLAR

1 - Introdução	29
2 - Perfil, condições de trabalho e prática do diretor.	32
3 - Organização do trabalho na escola.	41
4 - Considerações.	35

CAPÍTULO III - PROFESSOR

1 - Introdução	57
2 - Perfil e condições de trabalho do professor.	61
3 - Prática docente.	66
4 - Considerações.	36

CAPÍTULO IV - RENDIMENTO DO ALUNO

1 - Introdução	37
2 - Caracterização da Amostra e Aplicação.	38
3 - Resultados.	39
4 - Considerações.	93
5 - Tabelas	95

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES. 12

APRESENTAÇÃO

A entrega deste relatório dá cumprimento a uma etapa decisiva no processo mais amplo de instauração e institucionalização de um sistema de avaliação educacional no Brasil.

Ele toma públicas as principais informações e interpretações obtidas a partir dos dados coligidos em 1990, no primeiro ciclo de avaliação do desempenho da escola pública de 1º grau. Além disso, a disponibilidade deste acervo permite iniciar estudos e debates sobre os resultados obtidos e, principalmente, instaurar linhas permanentes de comunicação destes últimos com os centros decisórios dos sistemas de ensino.

Com esse passo, culmina também o notável esforço, dispendido nos últimos quatro anos pela Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb/MEC, pelas Secretarias Estaduais de Educação das Unidades Federadas e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC para constituir estruturas e competências básicas neste campo. Deve-se sublinhar que, graças à persistência dos dirigentes e técnicos envolvidos com este trabalho e às trilhas abertas pelas pesquisas avaliativas da Fundação Carlos Chagas e de outros eminentes pesquisadores brasileiros, o Brasil supera boa parte do atraso em que se encontrava há poucos anos atrás, dispondo, note, de condições técnicas e instrumentais mínimas para manter atividades permanentes de avaliação educacional e para abrir caminho para seu aperfeiçoamento e institucionalização em nível sistêmico.

Salienta-se, ainda, que este empreendimento recebeu fundamental apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD/ONU, do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA/OEA e um estímulo especial da parte do Senador Joio Calmon, que não apenas acredita e batalha para que se realizem avaliações para mobilizar a sociedade pela qualidade da educação, como a cada ano empenha-se em alocar recursos orçamentários para realizá-las; e é principalmente com estes meios que hoje se desenvolve o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

A importância maior de tudo isso, no entanto, é que se está instituindo um instrumento fundamental, e mesmo indispensável, para a formulação e implementação de políticas públicas de qualidade educacional e para a adoção de métodos e procedimentos para uma gestão democrática e eficiente da escola pública. Ou seja, se está contribuindo para que o Brasil conquiste padrões educacionais compatíveis com as exigências de um novo ciclo histórico de desenvolvimento com equidade social.

e dirigentes escolares e à sua pouca capacitação pedagógica, de vez que os perfis de escolaridade - e de titulação - dos seus professores são menos diferenciados e mais elevados do que os das primeiras séries.

A interpretação do outro par • Matemática e Ciências - parece apontar para fenômeno distinto. Se é verdade que os planos de ensino são construídos segundo a lógica específica destas disciplinas, progredindo do mais simples para o mais complexo, o baixo desempenho do aluno numa etapa limita drasticamente as possibilidades de avanço nas etapas subsequentes. Assim, ocorre um processo contrário ao que pareceria sensato esperar, em vez de o aluno que conseguiu superar a seletividade das primeiras séries mostrar maiores chances de melhorar sua aprendizagem nas mais avançadas, ele as tem reduzidas pela precariedade dos processos de ensino nesta área.

Isto posto, coloca-se em questão outra proposição de senso comum: ao fazer o aluno alcançar a oitava série e, nela aprovado, concluir o ensino de 1ª grau, a escola básica não deu por cumprida sua missão. Pelo menos no sentido de, na média, haver conferido a todos eles um acervo de conhecimentos e competências julgado minimamente necessário para seu acesso a melhores oportunidades sociais.

É evidente que há um risco de exagero neste questionamento. Mas nele residem justamente alguns dos desafios mais importantes que se colocam, hoje, aos educadores brasileiros: o de saber quais resultados realmente se espera da escola básica, o de aferir até que ponto ela atende a tais objetivos e o de identificar quais os focos de intervenção transformadora são prioritários.

O presente relatório é, neste contexto, um momento de uma trajetória mais ampla - como foi mencionado em sua Apresentação - que visa a criar algumas das condições técnicas para que estas indagações possam ser objetiva e progressivamente respondidas. As informações que traz são apenas parte de um acervo maior de dados que precisam ser profundamente analisados e oferecidos à reflexão, tanto dos dirigentes educacionais como, especialmente, dos professores, pois se a própria escola não puder melhorar sua percepção dos problemas que enfrenta e se engajar com maior autonomia e auto-con-trole em seu enfrentamento, as medidas mais abrangentes de políticas públicas terão poucas probabilidades de êxito.

Os momentos seguintes, portanto, deverão ser de exame mais aprofundado do acervo do SAEB e de disseminação de seus achados, no âmbito da administração dos sistemas estaduais e municipais de ensino e, por esta via, no das unidades escolares.

Avaliar torna-se, nesta perspectiva, um instrumento essencial dos processos de decisão em todos os níveis do sistema educacional, para desenvolver novos padrões de ensino e de gestão e alcançar os padrões de qualidade educacional requeridos para levar o País a um desenvolvimento democrático, economicamente eficiente e socialmente justo.

INTRODUÇÃO GERAL

O SAEB - METODOLOGIA, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.

- HISTÓRICO

A proposta de estruturação de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau foi elaborada em meados de 1988, no marco do convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura -IICA- e o Ministério da Educação - MEC. Esta proposta visava, originalmente, responder às demandas do Banco Mundial no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste - Segmento Educação (VI Acordo MEC/BIRD).

Por solicitação das autoridades do MEC, no sentido de estender a sistemática de avaliação proposta ao resto do País, em agosto de 1988 foram realizados os ajustes necessários no projeto e, em setembro do mesmo ano, iniciada a aplicação-piloto em duas Unidades Federadas (Paraná e Rio Grande do Norte).

A finalidade básica desta aplicação-piloto foi testar, em situação de campo, a pertinência dos instrumentos e procedimentos preconizados, a fim de realizar os ajustes necessários para sua expansão no âmbito nacional. Os resultados dessa aplicação-piloto foram relatados num documento², onde, além da exposição de alguns dos resultados do levantamento das informações sobre a escola, o professor e o aluno, é apresentada uma crítica dos instrumentos e procedimentos utilizados, indicando as reformulações necessárias para uma aplicação nacional.

Após a reformulação dos instrumentos e procedimentos, o Sistema estava pronto para sua implementação nacional, que não foi realizada devido à inexistência de recursos financeiros. Em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb alocou os recursos necessários, via Projeto BRA/ 86/002 (SENEb-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ PNUD), o que permitiu o reinício dos trabalhos a partir de agosto do referido ano. Nesse mesmo ano, constituíram-se as equipes estaduais e realizou-se o primeiro levantamento nacional do Sistema.

Durante o ano de 1991 foram processados os dados e elaborado um relatório preliminar dos resultados do primeiro ciclo do Sistema". Em início de 1992, por decisão das autoridades do MEC, o Sistema ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC

IICA/MEC Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste (VI Acordo MEC/BIRD), 1988 (mimeo).

IICA/ MEC Relatório da Aplicação Piloto do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau . Brasília. Outubro de 1990.

Relatório Preliminar do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau . Brasília. IICA-SENEb/MEC-PNUD. dezembro de 1991.

2 - O MARCO DA SISTEMÁTICA PE AVALIAÇÃO

Como ficou estabelecido na proposta original⁴, pretendia-se, ao elaborar a sistemática de avaliação:

- desenvolver e/ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, Secretarias Estaduais e Órgãos Municipais de Educação);

- regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais (equipes técnicas das Secretarias, Instituições de Pesquisa, Universidades etc), criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional;

- propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação.

A sistemática proposta buscava possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, quer as explícitas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais. Tratava-se, em última instância, de avaliar a situação, as estratégias e os resultados dos sistemas educacionais, abordando-se as diversas questões relativas à universalização e à qualidade do ensino, à competência pedagógica e à gestão do campo educacional.

Como eixos de avaliação, foram colocadas três questões globais:

- em que medida as políticas adotadas nos planos estaduais, regionais e nacional, estão possibilitando o acesso (escolarização) e a melhoria da qualidade do ensino ministrado? (Eixo: Universalização e Qualidade do Ensino);

• quais são as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor? (Eixo: Valorização do Magistério);

- em que medida a gestão educacional torna-se mais eficiente e democrática? (Eixo: Democratização da Gestão).

Estas três questões, por sua vez, foram decompostas em dimensões de análise mais específicas, e referidas a indicadores concretos, que permitiriam ponderar tanto a situação atual quanto as possíveis melhorias ou mudanças ao longo do tempo. Uma síntese dos eixos, das dimensões objeto de avaliação e dos indicadores estabelecidos para cada dimensão encontra-se discriminada a seguir

* IICA/MEC Proposta de Avaliação do Programa de Educação Básica para o Nordeste (VI Acordo MEC/BIRD). 1988 (mimeo).

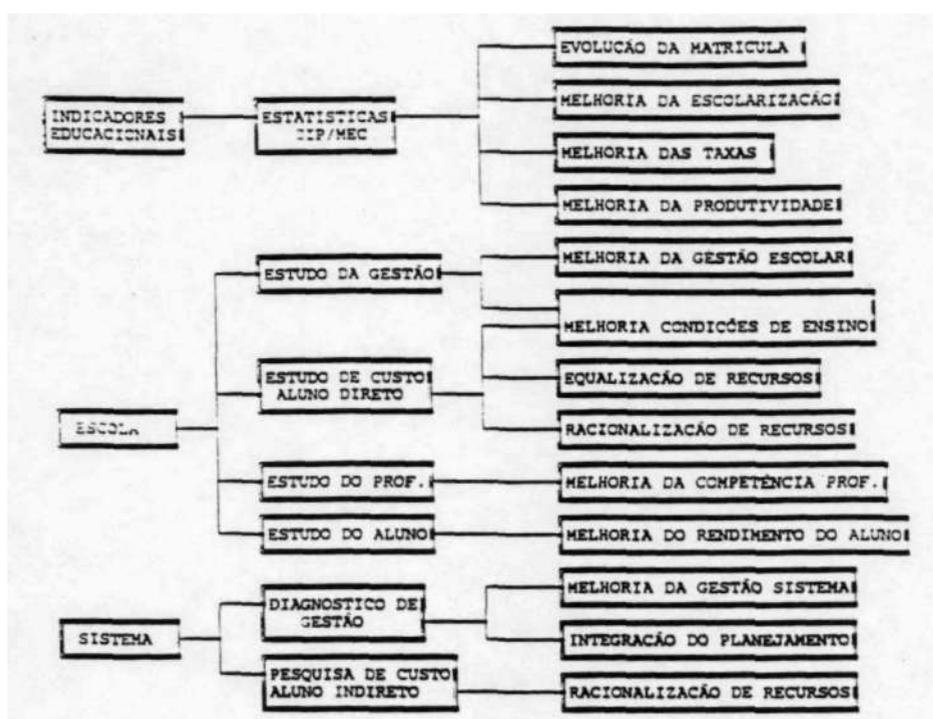
DIAGRAMA 1
EIXOS, DIMENSÕES E INDICADORES DO MODELO DE AVALIAÇÃO

EIXO	DIMENSÃO	INDICADOR
- Universalização com qualidade	- Escolarização	- Matrícula - Taxa de escolarização real
	- Retenção	- Taxas de evasão aprovação e repetência
	- Produtividade	- Taxas de sobrevivência
	- Qualidade	- Rendimento do aluno - Competência do professor • Custo-aluno direto - Condições de ensino
- Valorização do professor	- Competência	- Conteúdos e projeto pedagógico
	- Condições de trabalho	• Níveis salariais - Taxa de professores concursados. - Vigência de Estatuto do Magistério.
- Gestão Educacional	- Integração Estado / Município	- Diagnóstico de gestão - Equalização custo-aluno
	- Descentralização	• Diagnóstico de gestão - Grau de autonomia da escola - Melhoria da gestão escolar
	- Desburocratização	- Diagnóstico de gestão - Relação custo pessoal docente/pessoal não docente
	- Eficiência	- Diagnóstico de gestão - Racionalização de recursos
	- Democratização	- Diagnóstico de gestão - Melhoria da gestão escolar

Pará efeitos operacionais, estas dimensões de análise podem ser agrupadas em três conjuntos, em função das fontes e dos procedimentos diferenciados de coleta e tratamento dos dados e informações:

- as dimensões que podem ser estudadas a partir das estatísticas educacionais do CIP/MEC (Coordenadoria de Informações para o Planejamento do Ministério de Educação);
- as que tomam como eixo as condições imperantes no âmbito da escola, para as quais foi estruturada uma sistemática de levantamento unificada: e
- as que tomam como foco o Sistema.

Sinteticamente, este agrupamento pode ser representado como segue:



Cada um destes conjuntos demanda procedimentos diferenciados e específicos mas, internamente, em cada conjunto, existe unificação e articulação de procedimentos, como se verá a seguir.

2.1. Indicadores Educacionais

Os indicadores obtidos através de dados do CIP/MEC formam um bloco, cujas informações são coletadas anualmente em todas as escolas do País, seja através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, seja diretamente pelas Secretarias Estaduais de Educação. Para tal fim, são utilizados dois instrumentos padronizados. Os resultados deste levantamento estão desagregados por Unidade Federada, localização (rural e urbana), dependência administrativa (Redes) e algumas informações por série e idade. Os estudos propostos nesta área permitem obter um panorama da situação e evolução histórica:

- da matrícula, discriminada por região, UF, rede, localização e série;
- das taxas de escolarização real, por região, UF e localização, resultado da relação entre as projeções demográficas especialmente construídas para este trabalho⁵ e a matrícula;
- das taxas educacionais básicas (evasão, repetência, aprovação) discriminadas por região, UF, localização, rede e série;

Estudos demográficos realizados em 1988 por uma equipe de demógrafos sob a coordenação de Ana Amelia Camarano, contendo projeções de população 1985/2005, estimadas através do método dos componentes principais. Tais projeções, para cada UF, encontram-se desagregadas por localização rural/urbana e faixa etária.

- da produtividade dos sistemas estaduais (por localização e rede), através de estudos de fluxo escolar e de coorte.

Estas análises, além de subsidiar o planejamento dos Estados (detectando áreas ou situações críticas e pontos de estrangulamento sobre os quais deveria ser necessário atuar), permitirão ao MEC contar com um panorama sobre a situação atual e tendências da educação nas UF, nas Regiões e no País. Constituem-se ainda em informações básicas para o aprofundamento de estudos posteriores. Efetivamente, ao se trabalhar com um sistema de amostras relacionadas (ver adiante, item referente à metodologia da amostragem), toma-se possível cruzar os dados dos diversos estudos avaliativos. Neste caso, ao se contar com os indicadores básicos das escolas participantes da amostra, é possível:

- discriminar e desagregar as taxas com maior profundidade (por exemplo: indicadores de evasão, repetência, aprovação, fluxo escolar etc, em zonas de favela, ou por 'tipo' de escola etc);
- melhorar a capacidade heurística das diversas variáveis estudadas (por exemplo: resultados educacionais - evasão, repetência, aprovação, rendimento - de diversas formas de gestão escolar, ou de tipos de escola. ou de diferentes modalidades de ensino).

22. Estudos no Âmbito da Escola

Neste âmbito foram realizados quatro estudos interligados: custo-aluno direto, gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno.

a) Custo-Aluno Direto:

Desde 1983 o MEC vem desenvolvendo uma metodologia de estudo de custos de funcionamento do ensino de 1º grau. Esta metodologia divide os custos em duas grandes dimensões: o custo-aluno direto (que acontece no âmbito da escola) e o indireto (que acontece fora da escola, na administração do Sistema). Considerando as variáveis de corte e os resultados dos levantamentos, o estudo de custo-aluno direto, replicado no tempo, permitirá auferir, entre outros, os seguintes resultados:

- situação e evolução da estrutura de gastos diretos das escolas e se está havendo ou não melhoria na sua composição;
- se está havendo equalização interestadual de custos, quando comparadas as redes, áreas ou localização das escolas de uma UF determinada;
- quando comparados os custos diretos e os indiretos, se existe racionalização no aparelho técnico-administrativo;
- quando comparados os Estados, se existe equalização interestadual:
- se existem melhorias e equiparação salarial entre as redes, analisando os custos docentes;
- custos de material de consumo e permanente, refletindo melhoria nas condições de oferta de ensino e no atendimento do aluno;
- se existem conseqüências pedagógicas (rendimento do aluno, taxas de aprovação, evasão, repetência etc) relacionadas com diferentes níveis de custos.

b) Gestão Escolar

Realizado de forma interligada com os estudos sobre custo, professor e rendimento do aluno, este estudo objetiva verificar a situação e melhoria:

- dos serviços educacionais oferecidos pela escola;
- das formas de gestão e participação existentes na escola;
- dos níveis de autonomia da escola;
- da situação da infra-estrutura física (prédios, equipamentos etc);
- do aproveitamento do 'tempo pedagógico';
- das estratégias de planejamento, execução e avaliação dos planos da escola;
- das formas de articulação da escola com o seu meio;
- dos processos de ensino-aprendizagem preconizados;
- das conseqüências pedagógicas (rendimento do aluno, taxas de aprovação, evasão, repetência etc) relacionadas a diferentes estilos de gestão.

•) Professor:

Esta pesquisa, baseada em uma amostra de professores da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas selecionadas para os estudos da fase anterior, permite informar a situação (e a evolução, em aplicações posteriores), o papel e competências do professor.

Os grandes temas abordados neste estudo podem ser assim sintetizados:

- níveis de formação e capacitação docente;
- condições de trabalho e experiência profissional;

*

- percepção do "papel" do professor
- formas de utilização do "tempo pedagógico";
- materiais e estratégias de ensino utilizados;
- principais problemas no ensino;
- níveis de participação na gestão escolar;
- resultados pedagógicos (níveis de aprendizagem, evasão, repetência etc.) de diferentes estratégias e perfis docentes.

d) Rendimento do Aluno:

Com o estudo de rendimento, pretende-se detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino.

Indicações mais específicas sobre conceitos, instrumentos e procedimentos utilizados podem ser encontradas nos capítulos referentes aos resultados de cada um dos levantamentos indicados.

2.3. Estudos no Âmbito do Sistema

Neste âmbito, pretende-se conhecer a situação e evolução da gestão dos sistemas estaduais de educação, nos aspectos que, a partir de diversos diagnósticos existentes, revelaram-se críticos: a burocratização, a centralização, a desarticulação, fragmentação e superposição de estruturas, o clientelismo, a falta de equidade na distribuição de recursos entre as redes, áreas e/ou regiões etc. Para esse fim, foram propostas duas séries de estudos:

a) Custo-Aluno Indireto:

Paralelamente ao estudo de custo-aluno direto, foi desenvolvida uma metodologia para o estudo dos custos administrativos (que acontecem fora da escola), já testada e aplicada em diversas unidades da * federação. Os resultados desta pesquisa permitem construir indicadores objetivos sobre racionalização administrativa, apontando:

- a situação e a evolução do "peso" da máquina administrativa central no conjunto dos custos (relação entre os custos diretos e os indiretos);
- a situação e a evolução da máquina burocrática (relação entre os custos com o pessoal docente e o pessoal não docente, dentro e fora da escola).

b) Diagnóstico de Gestão:

Neste campo, propõe-se o desenvolvimento de um processo avaliativo da gestão educacional em nível estadual, mediante a constituição de equipes, em cada uma das UFs, que terão a seu cargo a realização de um diagnóstico da situação da administração educacional no Estado. Cada equipe procederá ao levantamento, análise e interpretação de dados, e à construção de índices objetivos, referentes a racionalidade e eficiência da estrutura administrativa da educação na UF, no que tange fundamentalmente a:

- Administração de Pessoal
- Administração de Compras, Distribuição e Patrimônio
- Administração Financeira e Orçamentaria
- Administração da Rede Física
- Sistema de Informações Gerenciais e Informatização
- Descentralização de funções
- Integração do planejamento da rede pública no Estado
- Burocratização e clientelismo.

3 - METODOLOGIA PE AMOSTRAGEM

Para os levantamentos realizados no âmbito da escola, foi idealizada uma metodologia de amostras relacionadas. Na elaboração desta metodologia foi considerada uma série de elementos apontados como críticos:

- Necessidade de reduzir, na medida do possível, o número de escolas a ser trabalhado, com a finalidade de diminuir o esforço de coleta e também os custos implicados. Neste sentido, decidiu-se trabalhar com uma amostra que admitisse um erro não maior que 5% ($\alpha=0.05$) para um intervalo de confiança de 95% ($\alpha=0.05$);

- Na medida em que os estudos, além de integrar a sistemática de avaliação, deveriam subsidiar o planejamento das Secretarias Estaduais, tomou-se necessário não só construir uma amostra representativa por Estado, mas também introduzir no desenho amostral as formas de organização próprias de cada Secretaria Estadual, para que os resultados pudessem ser melhor aproveitados na UF;

- Necessidade de reduzir o erro de estimativa, procurando maximizar a representatividade das escolas selecionadas, tomando em conta os diversos aspectos de possível incidência na variação dos resultados. Assim, a amostra foi estratificada segundo as variáveis de corte julgadas potencialmente relevantes como fontes de variância dos resultados auferíveis, quais sejam:

- . localização da escola (urbana e rural);
- . dependência administrativa (estadual e municipal);
- . área (capital e interior);
- . tamanho da escola (segundo o número de salas de aula- 1 a 4, 5 a 9, 10 a 14 e mais de 14 para escolas urbanas e 1 sala. 2 a 4 e mais de 4 salas para escolas rurais).

- Necessidade de que o desenho amostral possibilite relacionar os diversos estudos realizados no âmbito da escola (custo-aluno, gestão, professor, rendimento do aluno). A metodologia de amostras relacionadas adotada-seleção de escolas, seleção de professores dessas escolas, seleção de alunos desses professores - melhor detalhada mais adiante - possibilita a associação entre os diversos levantamentos realizados na escola.

A seguir, são detalhados os procedimentos observados para a construção das amostras integrantes do estudo (escolas, professores e alunos), procedimentos que podem ser desdobrados em 4 etapas sequenciais.

1ª Etapa: Seleção de Municípios

Passo 1

Para determinar o número de municípios que, em cada Estado, integrariam a amostra, foram observados os seguintes critérios:

1.1- Nos Estados com um total de 15 ou menos municípios, trabalhou-se com o universo.

1.2- Nos Estados com mais de 16 municípios, aplicou-se a seguinte fórmula de cálculo:

$$Nm = A * X. \text{ onde:}$$

Nm = Número de municípios para a amostra

A = Coeficiente de regressão A

B = Coeficiente de regressão B

X = Universo de municípios no Estado

Analizados estatisticamente diversos parâmetros, estabeleceu-se uma curva de regressão, a partir da qual foram calculadas as constantes $A=5,92$ e $B=0,359$. Com estas constantes da curva de regressão, foi possível calcular o número de Municípios necessários na amostra de cada UF.

Passo 2

Em seguida, procedeu-se à seleção concreta dos municípios, para aqueles Estados com mais de 15 municípios. Esta seleção se orientava por um duplo critério:

- a) representatividade da organização administrativa do Estado, isto é, cada Núcleo. Delegacia. Departamento Regional, ou outro modo de divisão administrativa do Estado deveria estar representado na amostra: e
- b) essa representação deveria ser proporcional ao número de municípios de cada unidade administrativa regional do Estado.

Para realizar esta seleção, começou-se por agrupar a totalidade dos municípios de cada Estado segundo sua dependência administrativa, organizando tantos grupos quantos Núcleos. Departamentos Regionais ou estrutura assemelhada existentes no Estado.

Passo 3

Estabeleceu-se a proporção de municípios para cada Núcleo, segundo seu tamanho (número de municípios da área de abrangência do Núcleo), de forma que o número de municípios a ser selecionado fosse proporcional ao total de municípios do Núcleo. Para estabelecer essa proporção, determinou-se primeiro a Facção Amostral, derivada da relação entre o número total de municípios do Estado (N_u) e o número de municípios que deveria integrar a amostra (N_m). Assim. Facção Amostral (F_a)= N_u / N_m .

Passo 4

Aplicou-se a Facção Amostral a cada Unidade Administrativa, dividindo o total de municípios da Unidade pela Facção Amostral, arredondando o resultado para mais ou para menos, segundo o caso.

Passo 5

Em seguida, os municípios foram ordenados, dentro de cada Núcleo, segundo seu IQV (índice de Qualidade de Vida. elaborado pelo ÍPEA/SEFLAN). Para o caso de municípios recentemente criados. que não se encontravam na Tabela de IQV (o IQV foi elaborado com dados de 1980), foi atribuído o índice do Município original do qual o novo Município foi desmembrado.

Passo 6

O total de municípios em cada Unidade Administrativa Regional foi dividido pelo número arredondado de municípios que, nessa Unidade, deveriam participar da amostra. Isto determinou a Facção de Corte (F_c) de cada Unidade. Esta Facção de Corte foi aplicada para dividir em grupos os municípios ordenados segundo seu IQV. Este procedimento originou, em cada Unidade Administrativa. tantos grupos quantos municípios necessários para a amostra.

Passo 7

Tendo realizado estes cortes em cada Unidade Administrativa. foi sorteado 1 (um) Município por corte. Para realizar este sorteio foi elaborada uma Tabela de Sorteio de Municípios contendo sequências de números aleatórios.

Passo 8

O Município da Capital, por ser uma variável de corte, entrou sempre na amostra, atendendo. porém, aos seguintes procedimentos:

- se a Unidade Administrativa abrangia toda a Capital, e só a Capital, automaticamente foi selecionado;
- se a Unidade Administrativa abrangia a Capital e outros municípios, a Capital entrou

automaticamente e foi sorteado o número necessário de municípios entre os restantes municípios;
 - se a Capital estava dividida em varias unidades administrativas, para efeito da amostra, foram aglomeradas as várias unidades administrativas como se fossem **uma** única unidade.
 Da aplicação destes procedimentos ficou constituída, nas 25 UF, uma **amostra de 846** municípios.
 A distribuição desta amostra, por UF, pode ser encontrada na tabela a seguir:

TABELA IGI: NÚMERO DE MUNICÍPIOS NA AMOSTRA POR UNIDADE FEDERADA E TOTAL

UNIDADE FEDERADA	Nº DE MUNICÍPIOS
ACRE	12
AMAZONAS	26
AMAPÁ	8
PARA	38
RONDÔNIA	21
RORAIMA	12
TOCANTINS	29
REGIAO NORTE	146
ALAGOAS	32
BAHIA	a
CEARA	38
MARANHÃO	36
PARAIBA	41
PERNAMBUCO	40
RIO GRANDE DO NORTE	39
SERGIPE	30
R. NORDESTE	304
ESPIRITO SANTO	20
MINAS GERAIS	
RIO DE JANEIRO	27
SAO PAULO	57
R. SUDESTE	172
PARANÁ	48
SANTA CATARINA	33
RIO GRANDE DO SUL	52
REGIAO SUL	133
DISTRITO FEDERAL	12
GOIÁS	43
MATO GROSSO	36
R. CENTRO-OESTE	91
BRASIL	846

2ª Etapa: Seleção das Escolas

Passo 1

Para selecionar as escolas que integrariam a amostra, foi preciso estimar, em primeiro lugar, o número necessário de unidades escolares. Temos que considerar que o tamanho de uma amostra probabilística depende da variabilidade do universo e do erro de estimativa (e) que a pesquisa esteja disposta a admitir, em função de um determinado intervalo de confiança pré-determinado. Analisando a variabilidade encontrada nos diversos indicadores do levantamento piloto, determinou-se a seguinte fórmula de cálculo (que condensa as diversas situações encontradas):

$$N, = A * X^B, \text{ onde:}$$

Ne = Número de escolas na amostra

A = Multiplicador constante: 15.14

B = Potenciador constante: 0,3

X = Número de escolas da UF

Passo 4

Estabelecida a magnitude amostrai em cada UF. elaborou-se um quadro com as proporções de matrícula inicial existentes no universo (todo o Estado), em cada corte da amostra (Rede - Estadual e Municipal Localização - Urbana e Rural, Área - Capital e Interior e Tamanho da Escola).

Passo 3

Estabelecida a proporção em cada corte, aplicou-se esta proporção ao número de escolas determinado no Passo 1. O resultado deste processo foi uma Grade com o número de escolas necessárias em cada estrato (isto é, estratos amostrais proporcionais à matrícula em cada corte).

Passo 4

Elaborou-se uma lista contendo o universo de escolas em cada município selecionado, agrupando as escolas segundo as variáveis de corte (estratos).

Passo 5

Foram selecionados, por sorteio:

- para a Capital (urbana e rural), o número de escolas de cada tamanho, indicado na grade;
- para o Interior (urbano e rural), uma escola de cada tamanho, dentre as existentes em cada município selecionado do Interior.

Para realizar o sorteio foi utilizada uma Tabela de Sorteio de Escolas, especialmente construída para este fim.

Passo 6

Comparou-se. para cada estrato, os resultados da grade e os do sorteio, e:

- se o número total de escolas sorteadas de um determinado estrato era maior que o número previsto na grade, foram sendo eliminadas escolas sorteadas, começando pelos municípios com menor número de unidades escolares nesse estrato.
- se o número de escolas sorteadas em um determinado estrato era inferior ao número previsto pela grade, foram sorteadas mais escolas nos municípios com maior número de unidades escolares nesse estrato.

Passo 7

Foi elaborada uma lista com as escolas selecionadas, município por município, cuja cópia foi fornecida aos aplicadores.

Da aplicação desses procedimentos resultou uma amostra composta de 4.790 escolas nas 25 UF que realizaram o primeiro ciclo de avaliação, que é apresentada nas duas tabelas que se seguem.

TABELA IG2. NUMERO DE UNIDADES ESCOLARES NA AMOSTRA POR UNIDADE FEDERADA, SEGUNDO DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA.

UF	DEP.ADMIN.		LOCALIZAC.		AREA		TOT
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
AC	95	29	70	54	52	72	124
AM	88	34	90	32	35	87	122
AP	65	15	54	26	50	30	80
PA	143	96	148	91	46	193	239
RO	98	65	94	69	35	128	163
RR	67	5	44	28	39	33	72
TO	99	48	99	48	2	145	147
NO	665	292	599	348	259	688	947
AL	0	92	34	58	4	88	92
BA	143	154	177	120	43	254	297
CE	117	150	167	100	67	200	267
MA	69	189	115	143	22	236	258
PB	97	126	123	100	35	188	223
PE	108	122	153	77	43	187	230
RN	103	82	122	63	36	149	185
SE	99	58	117	40	72	85	157
NE	726	973	1008	708	322	1267	1709
ES	148	42	134	56	14	176	190
MG	253	45	234	64	33	265	298
RI	80	96	150	26	69	107	176
SP	245	30	259	16	93	182	275
SE	726	713	777	162	209	730	938
PR	173	89	208	54	32	230	262
RS	162	100	185	77	31	231	262
SC	146	53	129	70	8	191	199
SUL	483	242	522	208	71	653	723
DF	98	0	79	19	98	0	98
GO	149	48	158	39	43	154	197
MT	119	58	134	43	41	136	177
CO	366	106	371	101	182	290	472
BR	2964	1828	3277	1513	1062	3747	4790

TABELA IG3: NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES NA AMOSTRA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA.

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA		TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	
CAPITAL	URBANA	793 240		973
	RURAL	48	16	54
	TOTAL	787	256	1043
INTERIOR	URBANA	1794	SM	2298
	RURAL	383	1066	1449
	TOTAL	2177	1570	3747
TOTAL URBANA		2533 744		3277
TOTAL RURAL		431	1062	1513
TOTAL BRASIL		BH	1826	4790

3ª Etapa: Seleção dos Professores

A seleção dos professores integrantes da amostra foi realizada diretamente pelas equipes encarregadas da aplicação dos formulários nas escolas. Para evitar possíveis distorções, foi previsto um procedimento rígido de seleção aleatória, controlado pela equipe de supervisores da pesquisa em cada UP.

Chegando à escola, o aplicador registrava, num Instrumento de Amostragem, todas as turmas existentes da 1ª, da 3ª, da 5ª e da 7ª séries, em ordem alfabética ou numérica. Posteriormente, consultava u: Tabela de Sorteio de Turmas, onde, para cada possível total de turmas por série, foi indicado o número de ordem da turma que deveria ser selecionada (só uma turma por série).

Das turmas da 1ª e da 3ª séries sorteadas, o professor responsável integrava automaticamente a amostra. Das turmas da 5ª e da 7ª séries, formavam parte da amostra os professores de Português, de Matemática e de Ciências.

4ª Etapa: Seleção dos alunos.

As aplicações experimentais do instrumento de rendimento do aluno realizadas em 1988 pela Fundação Carlos Chagas (Carlos Chagas, 1988) e a própria aplicação-piloto no Paraná e Rio Grande do Norte possibilitaram contar com indicadores da variabilidade do universo, o que permitiu prê-estimar o número de alunos necessário para a amostra em cada Estado. Dado $\alpha=05$ e um erro admissível de 5% em tomo da media, utilizou-se a seguinte fórmula para estabelecer o número de alunos (N) necessários para cada serie/disciplina:

$$N = \frac{\alpha^2 \cdot s^2}{e^2}, \text{ onde:}$$

α = intervalo de confiança
 s = desvio padrão
 e = erro de estimativa

Tomando as variâncias máximas para cada serie encontradas nas aplicações experimentais e pilotó. rer-se-ia necessidade, para a amostra de alunos, de uma media, por UF. de: 500 casos para a 1ª. e para a 3ª. séries e 300 casos para a 5ª. e para a 7ª. series.

Como o procedimento concreto de seleção seria sortear um número X de alunos de cada professor, foi necessário estabelecer previamente o valor desse X. Para isto, procedeu-se da seguinte forma:

A) Elaborou-se um Quadro, por UF, com o número de escolas sorteadas em cada estrato, que ofereciam as 4 primeiras séries, e o número de escolas sorteadas que, em cada estrato, ofereciam a 5ª e 7ª série. Para cada cela do Quadro (número de escolas por estrato e séries oferecidas), calculou-se o número de alunos que deveriam ser sorteados de cada turma, para cada disciplina, por tipo de escola. Esta informação foi fornecida aos aplicadores.

3) O aplicador, uma vez realizado o sorteio das turmas, tinha que elaborar uma lista de alunos (em ordem alfabética) dessas turmas. Mediante uma Tabela de Sorteio de Alunos, especialmente elaborada, sorteava também os alunos necessários para cada série e disciplina objeto da testagem.

4- INSTRUMENTOS DE COLETA

Para a realização do trabalho de campo, foram desenvolvidos 4 (quatro) tipos *de* instrumentos:

4.1. Instrumentos de Coleta: são os instrumentos utilizados para levantar as informações referentes às escolas, aos professores, aos alunos e aos órgãos da administração educacional. São eles:

Questionário Nº 1 - Dados da Escola e do Alunado
Questionário Nº 2 - Custo Aluno Direto
Questionário Nº 3 - Custo-Aluno indireto (Estado e Município)
Questionário Nº 4 - Custo-Aluno indireto (Município de Pequeno Porte)
Questionário Nº 5 - Gestão
Questionário Nº 6 - Professor
Testes de Português - 1ª Série
Testes de Matemática - 1ª Série
Testes de Português - 3ª Série
Testes de Matemática - 3ª Série
Testes de Português - 5ª Série
Folhas de Redação - 5ª Série
Testes de Matemática - 5ª Série
Testes de Ciências - 5ª Série
Testes de Português - 7ª Série
Folhas de Redação - 7ª Série
Testes de Matemática - 7ª Série
Testes de Ciências - 7ª Série
Folhas de Resposta para 5ª e 7ª Série

4.2. Instrumentos Complementares da Coleta: são instrumentos de apoio para o levantamento das informações. São eles:

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

4.3. Instrumentos de Controle e Supervisão da Coleta: são instrumentos utilizados para possibilitar o controle e a supervisão da coleta. São eles:

Instrumento de Controle Nº1 - Levantamento na Escola

Instrumento de Controle Nº 2 - Levantamento nos Órgãos da Administração

4.4. Instrumentos de Orientação da Coleta: são manuais contendo o conjunto de orientações para o trabalho de campo. São eles:

Manual do Coordenador/Supervisor.

Manual do Aplicador.

Todos estes instrumentos foram elaborados e produzidos pela equipe central, reproduzidos em Brasília e distribuídos as equipes estaduais.

5 - COLETA DOS DADOS

Em função da preparação e execução do levantamento das informações, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

5.1. Treinamento Central. Com a finalidade de estruturar as equipes Estaduais de Avaliação, as Secretarias Estaduais foram convidadas a designar 2 técnicos que atuariam como coordenadores do trabalho. Contando com a presença desses 2 técnicos por UF, foi realizado um treinamento em Caldas Novas-GO, entre 17 e 28 de Setembro de 1990, visando sua capacitação nos aspectos teóricos, metodológicos e operacionais do Sistema de Avaliação proposto.

5.2. Treinamentos Estaduais. Os participantes do Treinamento Central foram responsáveis pela capacitação dos técnicos que, em cada UF, teriam a seu cargo a aplicação do instrumental nas unidades escolares e administrativas selecionadas, bem como a supervisão da aplicação no Estado. A composição das equipes de aplicadores e de supervisores foi, em geral, a seguinte:

- 2 técnicos de cada organismo regional (NURE, DERE, etc.) do interior, das Secretarias Estaduais de Educação, como aplicadores nos municípios do interior;
- 6 técnicos do organismo regional da capital e/ou da Secretaria de Educação da capital, como aplicadores na capital;
- 8 técnicos por UF para a função de supervisão.

A capacitação destas equipes, realizada em cada UF entre os meses de outubro e novembro de 1990, tomou como base o Manual do Aplicador e o Manual do Supervisor, no caso dos supervisores), e o instrumental desenvolvido para a avaliação. O treinamento estadual teve um caráter marcadamente operativo, com duração de 3 a 4 dias, segundo um roteiro de treinamento previamente elaborado.

5.3. Levantamento. Nesta fase, os técnicos encarregados da aplicação realizaram o levantamento das informações nas unidades escolares e órgãos da administração selecionados. Por razões metodológicas (teste de rendimento do aluno), o levantamento das informações devia ser realizado no último mês do ano letivo, que acontece, normalmente, no mês de novembro. Por motivo de greves muito prolongadas, houve necessidade de suspender a aplicação em 2 UF (Piauí e Mato Grosso do Sul), e realizar o levantamento no Estado de Alagoas só na Rede Municipal. Em vários Estados, pelo mesmo motivo, o levantamento prolongou-se até o mês de Fevereiro de 1991.

PROCESSAMENTO OS DADOS

Dado o volume das informações que deveriam ser processadas, optou-se pela seguinte estratégia:

- a) A equipe central desenvolveria as rotinas necessárias para o processamento dos dados.
- b) O processamento propriamente dito (digitação, crítica e emissão de relatórios), seria realizado pelas equipes de cada UF.
- c) Dadas as carências na área de informática detectadas em diversas UF, cada equipe estadual receberia equipamentos completos para o processamento dos dados.
- d) Com esses equipamentos constituir-se-ia uma rede para facilitar o fluxo das informações.

6.1. O SAEP. No primeiro aspecto da estratégia acima mencionada, foi desenvolvido um complexo programa: o SAEP (Sistema de Avaliação do Ensino Público), em linguagem Clipper. Este programa, de caráter interativo, não exige conhecimentos de computação para sua utilização. Possui 4 módulos: o de instalação, o de digitação, o de crítica e consolidação e o de emissão de relatórios.

6.2. Processamento Estadual. Para facilitar o segundo aspecto, foram elaborados 2 Manuais: o de Instalação e Digitação e o de Crítica, Consolidação e Emissão de Relatórios.

6.3. Equipamento de Computação. Entre os meses de março e abril de 1991, as equipes estaduais receberam um computador Everex Tempo 386SX (clock de 16 Mhz, disco flexível de 1.2 Meg e disco rígido de 40 Meg), uma impressora Panasonic KX-P1180 e um modem Cardinal.

6.4. Rede Nacional. Em setembro de 1991, foi instalada a Rede Nacional de Avaliação e Planejamento RENAP), com servidor de 3 linhas telefônicas comuns, na SENE3/MEC. que tem por função atender aos chamados das Secretarias Estaduais de Educação, através de modem, operando, basicamente, através de um BBS (Bulletin Soara System), além de diversos serviços e programas para o planejamento e a avaliação educacional. Da mesma forma, e com finalidades similares, em abril de 1992 foi instalada a Rede do INEP.

7 - PROCEDIMENTOS PE EXPANSÃO

Por se tratar de uma amostra aleatória estratificada, proporcional ao número de matrículas em cada corte amostrai, resulta metodologicamente aconselhável, especialmente tratando-se dos resultados de gestão e professor, realizar a expansão dos resultados obtidos para o universo de unidades que a amostra pretende representar.

Para realizar a expansão, procedeu-se da seguinte forma:

-Foram obtidas tabulações especiais, fornecidas pela CIP/CPS/MEC. sobre o número de unidades escolares com mais de 1 sala de aula, o número de funções docentes e a matrícula iniciais, por Unidade Federada. Dependência Administrativa, Localização e Área, para o último ano disponível (1989).

-Cada corte amostrai estadual foi expandido para a região, considerando seu peso relativo no universo regional.

-Cada corte regional foi expandido para o País. considerando seu peso relativo no universo nacional.

CAPÍTULO I

INDICADORES EDUCACIONAIS

1 - DINÂMICA POPULACIONAL.

Pode-se caracterizar o momento atual da dinâmica populacional brasileira como percorrendo as fases finais do processo de transição demográfica¹. Passado o "boom" do crescimento populacional, resultante de sensíveis melhoras nas taxas de mortalidade geral e mortalidade infantil, iniciou-se na década de 60, acentuando-se nos anos 80, uma significativa queda nos padrões de fertilidade da população feminina. Se a melhoria das taxas de mortalidade provocou um explosivo crescimento na população do país, alterando a pirâmide etária em sua base (maior participação relativa de população "jovem"), as quedas atuais nas taxas de fertilidade estão originando o efeito inverso: desaceleração do crescimento e envelhecimento do perfil populacional. Por outro lado, o acelerado processo de urbanização está modificando os padrões de distribuição espacial da população. A consideração destes fatos - que estão alterando e que modificarão mais ainda o ritmo de crescimento da população brasileira, sua estrutura etária e sua distribuição espacial - resulta de extrema importância para a compreensão da situação atual e evolução futura da demanda por educação básica no país e a consequente estruturação das políticas públicas para o atendimento dessas demandas.

TABELA E1: POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS - BRASIL 1950 A 2000.

ANO	POP. 7 A 14 ANOS		POP. 7 A 14 ANOS		POP. TOTAL		(1)/(3) %	(2)/(3) %
	N(1)	Δ	N(2)	Δ	N(3)	Δ		
1950	1465802	-	10602777	-	51944387	-	2,78	20,03
1960	2078530	3,70	14406371	3,31	70191370	3,06	2,96	20,52
1970	2769797	2,91	19690089	3,18	93139037	2,87	2,97	21,14
1980	2990544	0,77	23981805	1,56	119002706	2,48	2,51	19,31
1990	3301331	0,99	26002285	1,24	143663332	1,90	2,30	18,10
1995	3400443	0,59	26893289	0,68	155804611	1,64	2,18	17,26
2000	3421763	0,13	27063461	0,13	167467090	1,45	2,04	16,16

Fontes: 1950 a 1980 - Censos Demográficos -IBGE

1990 - Estimativas a partir dos resultados preliminares do Censo de 1991

1995 a 2000-Projeções

Por este quadro pode-se verificar a aceleração no ritmo de crescimento da população entre 1950 e 1970, com taxas médias anuais em torno de 3%, resultado das quedas nas taxas de mortalidade pela melhoria nas condições de saneamento e de saúde da população e manutenção dos padrões de fertilidade. A partir da década de 70, o ritmo de crescimento começa a declinar, devido à redução dos níveis de fecundidade, que passa de 5,8 filhos por mulher no segundo quinquênio da década de 60, para 3,3 filhos por mulher no período 1979/1984. Este é um fenômeno observável, com diferentes graus de intensidade.

Entende-se por processo de transição a passagem de uma situação de "alto potencial" demográfico, caracterizada por elevadas taxas de mortalidade e de fertilidade, para uma situação de "baixo potencial" demográfico caracterizada por baixas taxas de mortalidade e de fertilidade.

em todas as Regiões do país e em todas as classes sociais*. Esta queda na fertilidade, a partir da década de 80 processa-se com um ritmo bem mais rápido que o previsto. O IBGE, para o ano de 1991, projetava uma população total de 153.321.589, mas os dados preliminares do Censo de 1991 determinaram uma população total de 146.154.502, isto é, acima de 7 milhões de pessoas a menos.

A experiência internacional acumulada indica que, quando a fertilidade inicia seu processo de declínio na transição demográfica, torna-se irreversível e se amplia a todos os setores sociais. Pelos dados disponíveis, ratificados pelos resultados preliminares do Censo de 1991, aventava-se que já no final do segundo quinquênio de 90 estaríamos chegando a uma taxa de fecundidade de perto de 22 filhos por mulher, que corresponderia praticamente a valores de reposição, dados os níveis de mortalidade existentes, com o que se fecharia a fase de transição demográfica no Brasil. E isto originaria uma primeira consequência importante para a determinação da evolução da demanda por educação básica: a estagnação no volume total da população em idade escolar a ser atendida. Se na década de 60 esta população crescia a um ritmo acima de 3% aa, na década de 80 esse ritmo cai para 1,24% aa, sendo possível prever, para o segundo quinquênio de 90 um ritmo em torno de 0,13%

2 - MATRÍCULA INICIAL E COBERTURA.

Em 1989 o ensino regular de primeiro grau atendeu, no País, aproximadamente a 27,3 milhões de crianças, esumando-se que esse contingente tenha se elevado, em 1990, para 27,9 milhões, o que representa uma taxa de 23 % de aumento ao ano.

Historicamente, vá se registraram no Brasil taxas de incremento de matrícula bem superiores às atuais. Efetivamente, no quinquênio 55/60 essa taxa era de 5,69% ao ano, elevando-se para acima de 6% na década 60/70. Essa taxa baixou para perto de 33% na década de 70, caindo para menos da metade (1,72%) no quinquênio 1980/85. No último quinquênio da década de 90 registra-se um leve aumento: 238%.

TABELA IE2: EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO REGULAR DE 1ª GRAU POR SÉRIE E TOTAL BRASIL, 1955 A 1989.

Ano	S É R I E								TOTAL	Taxa Anual	% 1ª Série
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª			
1955	3.180.211	1.170.449	739.274	480.461	248.699	160.077	118.697	58.634	6.204.262		50,94
1960	3.964.783	1.643.082	1.138.886	653.403	390.127	250.674	185.188	137.143	8.381.163	5,79	47,42
1965	4.949.815	2.051.078	1.497.068	1.007.882	682.253	506.103	325.175	250.191	11.568.508	8,29	42,79
1970	5.790.816	2.799.364	2.094.373	1.590.311	1.044.771	870.728	630.879	473.587	15.894.827	6,16	38,43
1975	5.721.045	3.119.067	2.522.638	2.127.473	1.913.413	1.488.600	1.242.378	980.109	19.114.643	3,82	29,93
1980	7.088.799	3.709.599	3.006.227	2.398.117	2.273.874	1.708.797	1.392.838	1.135.214	22.878.266	3,36	31,26
1985	8.745.192	4.482.069	3.383.217	2.718.149	2.745.725	1.958.833	1.528.499	1.190.888	24.789.359	1,75	27,23
1988	8.125.243	4.166.238	3.530.288	2.827.963	2.884.894	2.030.488	1.558.044	1.224.198	25.257.156	1,93	24,25
1987	8.099.087	4.251.588	3.628.047	2.947.581	2.978.471	2.078.908	1.570.490	1.213.158	25.708.308	1,75	23,72
1988	6.371.609	4.368.178	3.719.828	3.044.689	3.151.048	2.192.192	1.657.483	1.271.784	26.754.601	3,91	23,82
1989	6.354.906	4.444.836	3.794.688	3.108.329	3.258.456	2.270.948	1.715.240	1.310.417	27.291.264	1,97	23,2

Mota: Os totais podem não coincidir com o somatório pela existência de matrículas não seriadas.

Fonte: 1955 a 1989 - Ensino regular de 1º grau. Séries temporais 1955/87 - Brasília. CIP/CPS/SAG/MEC, nov. 1990.

-Camarano, A.A. et alii. Século XXI: A quantas andar a população brasileira. in: Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília. IPEA/IPLAN. 1989.

Pelos dados disponíveis da última década, pode-se afirmar que o aumento da matrícula está se processando em ritmo lento, pouco superior ao ritmo de aumento da população potencialmente escolarizável do país (população na faixa etária dos 7 aos 14 anos). Esta população, na década 1980/90, cresceu a uma taxa de aproximadamente 125% aa. Admitindo-se que este ritmo de incremento da população escolarizável mantenha-se na década de 90, o saldo líquido positivo (melhoria real das condições de escolarização) seria de aproximadamente 12% aa. Esta taxa líquida, embora relativamente baixa, se mantida na década atual, possibilitará que o Brasil no ano 2000 apresente uma taxa de escolarização real de aproximadamente 95%, o que pode ser considerado razoável segundo padrões internacionais. Considerando-se o que foi apontado no item anterior, a expectativa é de forte queda no ritmo de incremento da população potencialmente escolarizável

É importante salientar que, em termos de políticas de atendimento, passado o "boom" da escolarização massiva, período que pode ser caracterizado como de expansão "fácil" (populações urbanas, concentração geográfica e expectativas "positivas" da demanda), vem agora um período de escolarização "difícil" (populações rarefeitas e/ou afastadas espacialmente, déficits localizados, situações especiais etc), que exige políticas diferenciadas e específicas para cada tipo de situação e problema.

Para aprofundar a visão sobre a evolução desta cobertura, a Tabela 13 permite verificar a situação da população na faixa dos 7 aos 14 anos e da matrícula inicial, nessa mesma faixa, no ensino regular de 1º Grau, no segundo quinquênio da década de 80. Se tomarmos em conta que em 1980 a taxa de atendimento era de 84,2%, poderemos verificar que, efetivamente, os avanços na década foram muito lentos. Registra-se uma queda absoluta da cobertura no primeiro quinquênio (quando a taxa de atendimento cai para 82% em 1985), voltando a crescer a um ritmo aproximado de 1% aa. no segundo quinquênio da década. Segundo estes dados, o Brasil teria, em 1989, uma taxa de atendimento na faixa dos 7 aos 14 anos de 86,3% e em 1990 de 87,2%, o que originaria um contingente de aproximadamente 3,5 milhões de crianças nessa faixa etária fora da escola.

TABELA E3: POPULAÇÃO E MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO DE 1º GRAU NA FAIXA DE 7 A 14 ANOS E TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO REAL BRASIL. 1985 A 1990.

ANO	POPULAÇÃO	MATRÍCULA	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO (%)
1985	24.618.958	20.187.819	82,0
1986	24.924.681	20.648.891	82,85
1987	25.289.156	21.163.252	83,69
1988	25.648.794	21.951.191	85,58
1989	26.044.246	22.468.712	86,27
1990	26.408.030	23.030.430	87,23

Fontes: População - estimativas realizadas por equipe de demógrafos.
Matrícula - CIP/CPS/SAG/MEC

Notas: A matrícula de 1990 é estimada.

Para Goiás, ano de 1986, replicados de população e matrícula de 1985.

Para São Paulo, ano de 1989, replicados de população e matrícula de 1988.

Em realidade, o incremento da matrícula processou-se de forma bem diferenciada segundo os Estados e grandes Regiões do País. A tabela 14, que detalha a evolução da matrícula inicial entre 1985 e 1989, permite uma visão mais pormenorizada dessa evolução e dessas diferenças.

TABELA IE4: MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO REGULAR DE 1º GRAU POR UF, REGIÕES E BRASIL - 1985 A 1989.

UF	A N O					%
	1985	1986	1987	1988	1989	
RO	166.968	181.219	219.854	231.473	238.343	42,75
AC	70.234	76.651	82.384	85.308	88.236	25,63
AM	379.549	394.773	406.542	439.015	455.076	19,90
RR	27.061	30.263	31.515	33.247	36.877	36,27
PA	981.980	944.678	931.811	957.617	1.041.390	6,05
AP	52.939	57.607	57.672	63.574	66.955	26,48
TO					228.191	
Nort.	1.678.731	1.685.191	1.729.778	1.810.234	2.155.068	28,37
MA	797.744	800.698	870.980	1.074.882	1.161.460	45,59
PI	560.038	493.611	583.315	612.831	632.763	12,99
CE	813.843	884.415	907.042	948.017	938.359	15,30
RN	468.256	476.343	490.424	496.414	512.017	9,35
PB	573.119	606.215	598.053	583.640	585.323	2,13
PE	1.392.016	1.417.600	1.458.440	1.461.953	1.458.567	4,78
AL	438.203	459.935	470.090	469.694	462.383	5,52
SE	301.124	308.690	308.149	309.560	330.980	9,91
BA	2.094.546	2.110.984	2.095.707	2.124.787	2.023.601	-3,39
Nest.	7.438.889	7.558.491	7.782.200	8.081.778	8.105.453	8,96
MG	2.716.997	2.832.443	2.761.212	2.896.823	3.019.246	11,12
ES	436.242	447.699	464.405	478.521	507.588	16,35
RJ	1.916.656	1.906.148	1.908.948	1.938.242	1.984.828	3,56
SP	4.987.739	5.143.485	5.274.413	5.522.287	5.788.565	16,06
Sest.	10.057.634	10.329.775	10.408.978	10.835.873	11.300.227	12,35
PR	1.559.571	1.594.724	1.581.642	1.630.859	1.677.900	7,59
SC	704.373	713.816	713.942	756.640	783.186	11,19
RS	1.391.925	1.414.984	1.425.001	1.477.021	1.531.265	10,01
Sul	3.655.869	3.723.524	3.720.585	3.864.520	3.992.351	9,20
MS	327.779	346.361	352.599	369.753	388.611	18,56
MT	333.691	353.730	379.527	409.356	435.548	30,52
GO	1.008.636	1.008.636 *	1.050.069	1.084.554	874.151	-13,33
DF	268.112	251.448	284.572	298.433	306.133	14,18
Coast.	1.938.218	1.960.175	2.066.767	2.162.096	2.004.443	3,42
Bras.	24.769.341	25.257.156	25.708.308	26.754.501	27.557.542	11,26

Em primeiro lugar, constata-se que a região Nordeste teve o índice de incremento de matrícula mais baixo ao país: 8,96% (isto porque a região Centro-Oeste, com a consntuição do Estado de Tocantins em 1989, perdeu uma parcela significativa de sua matrícula para a Região Norte). Desconsiderando, então, esta situação, a Região Norte ficaria com 14,78% de aumento da matrícula e a Região Centro-Oeste com 15,19%. taxas bem mais elevadas que a média nacional.

Em segundo lugar, também a Região Sul apresenta taxas de incremento mais baixas que a média nacional (9,20%), e a Região Sudeste uma taxa pouco acima da mesma média, embora isto não signifique necessariamente um problema, já que reflete situações bem diferentes que as da Região Nordeste.

TABELA IE5: POPULAÇÃO E MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO DE 1º GRAU NA FAIXA DE 7 A 14 ANOS E TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO REAL. POR REGIÕES E BRASIL - 1985 A 1989.

Região	Item	A N O				
		1985	1986	1987	1988	1989
Norte	Popul.	1.583.829	1.640.331	1.694.005	1.749.879	1.808.047
	Matricula	1.328.039	1.358.064	1.406.601	1.463.339	1.565.776
	Taxa Esc.	83,85	82,79	83,03	83,63	86,60
Nordeste	Popul.	8.148.455	8.281.114	8.424.232	8.572.838	8.717.081
	Matricula	5.702.219	5.793.803	5.988.400	6.200.999	6.190.787
	Taxa Esc.	69,98	69,96	71,09	72,33	71,02
Centro-O.	Popul.	1.767.549	1.798.608	1.870.493	1.913.188	1.974.066
	Matricula	1.518.246	1.537.043	1.641.199	1.714.522	1.855.241
	Taxa Esc.	85,90	85,46	87,74	89,62	93,98
Sudeste	Popul.	9.479.234	9.552.978	9.629.239	9.718.864	9.821.905
	Matricula	8.533.284	8.800.606	8.939.037	9.286.129	9.457.119
	Taxa Esc.	90,02	92,12	92,83	95,55	96,29
Sul	Popul.	3.639.891	3.651.650	3.671.187	3.695.025	3.723.147
	Matricula	3.106.031	3.160.375	3.188.015	3.286.202	3.399.789
	Taxa Esc.	85,33	86,55	86,84	88,94	91,31
Brasil	Popul.	24.618.958	24.924.681	25.289.156	25.649.794	26.044.246
	Matricula	20.187.819	20.649.891	21.163.252	21.951.191	22.468.712
	Taxa Esc.	82,00	82,85	83,69	85,58	86,27

Podemos verificar que as Regiões Sul e Sudeste tinham já em 1985, uma cobertura relativamente madura (90 e 85% respectivamente e ainda assim, mostram aumentos significativos (da ordem de 6%), no quinquênio 1985/89, em suas taxas de escolarização real. Já o Nordeste, que em 1985 apresentava uma cobertura real relativamente baixa (70%), em 1989 apresentou um aumento de apenas 1%. E isto reflete situações graves e preocupantes, como o caso do Estado da Bahia que, no período, perdeu 3,4% de sua matrícula inicial, apesar de se estimar que sua população na faixa dos 7 aos 14 anos teve um crescimento de 9% no mesmo período. Em situação semelhante (perda ou estagnação de sua cobertura) se encontram também os estados da Paraíba, Pernambuco e Alagoas, (á o Estado do Maranhão equilibra o panorama regional, aumentando sua matrícula em 45,6% entre 1985 e 1989, quando o crescimento de sua população escolarizável está estimado em 13%.

Nas Regiões Norte e Centro-Oeste, todas as Unidades Federadas, salvo o Pará, experimentaram um crescimento de matrícula bem acima do crescimento da população escolarizável: as taxas de cobertura cresceram de 84% em 1985 para 87% em 1989 na Região Norte e de 66% para 94% na Região Centro-Oeste (incorporando a matrícula e população do Estado de Tocantins).

Analisando a matrícula inicial segundo a dependência administrativa, (ver tabela 1.6) verificamos que, em 1989, 57% se encontram na rede Estadual, 30% na Municipal, 12,5% na Particular e 0,5% na Federal. Esta estrutura permaneceu quase inalterada no quinquênio, só aumentando 0,5% o atendimento na Rede Particular, em detrimento da Rede Estadual e da Municipal.

TABELA IE6: MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO DE 1º GRAU POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 1985 E 1989.

ANO	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
1985	114848	0,47	14178371	57,25	7480433	30,21	2989286	12,07	24764918
1989	140983	0,52	15545650	54,96	8192615	30,02	3412016	12,50	27291264
Δ var.	24135	0,06	1367279	-0,29	712182	-0,19	422730	0,43	2526346

Fonte: CIP/CPS/SAG/MEC

Segundo a localização, 79,4% da matrícula inicial se concentram na zona urbana e só 20,7% na rural. No quinquênio, a matrícula rural perdeu 135% de participação (Tabela 1.7), acompanhando o processo de esvaziamento da zona rural registrado nos Censos Nacionais.

TABELA IE7: MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO DE 1º GRAU POR LOCALIZAÇÃO - BRASIL - 1985 E 1989.

ANO	URBANA		RURAL		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	
1985	19.173.271	77,41	5.595.588	22,59	24.768.859
1989	21.630.275	79,26	5.660.989	20,74	27.291.264
Δ var.	2.456.904	1,848	65.401	-1,15	2.521.905

Fonte: CIP/CPS/SAG/MEC

3 - MATRICULA FINAL E TAXAS ESCOLARES.

No quinquênio transcorrido entre 1984 e 1988 não se registram melhoras nas taxas educacionais básicas: uma leve queda nas taxas de aprovação, um pequeno decréscimo na taxa de reprovação compensado pelo aumento da taxa de evasão imediata. As taxas de perda (reprovação, evasão imediata e repetência) continuam atuando em níveis muito elevados, sendo esta situação agravada pelas altas taxas de evasão mediata (inter-séries), como veremos mais adiante.

A tabela 18 registra a evolução da taxa de aprovação, por série, no período 1984/88. Pode-se verificar que os maiores problemas de desempenho, em todos os anos, se registram na primeira e na quinta séries.

TABELA IES: TAXA DE APROVAÇÃO NO ENSINO DE 1º GRAU POR SÉRIE - BRASIL, 1984 A 1988.

SÉRIE	1984	1985	1986	1987	1988
1ª	71,4	70,5	69,8	70,4	70,8
2ª	76,4	73,3	72,3	72,9	73,0
3ª	80,6	80,4	78,3	79,1	79,0
4ª	83,6	84,0	82,4	83,5	83,2
5ª	67,9	68,5	67,4	68,8	68,9
6ª	74,4	74,9	73,5	75,4	75,5
7ª	78,9	79,7	77,7	79,9	80,2
8ª	86,2	87,0	85,5	87,1	87,1
TOTAL	76,8	75,6	74,6	75,4	75,8

Fonte: CIP/CPS/SAG/MEC

Dividindo o primeiro grau em seus dois ciclos: Menor (da primeira à quarta série) e Maior (da quinta a oitava série), pode-se constatar o seguinte:

a) no quinquênio considerado (1984 a 1988) houve uma relativa queda no desempenho de todas as séries do primeiro grau menor, compensada parcialmente pela melhoria de todas as séries do primeiro grau maior

b) há uma visível ruptura ou descontinuidade entre os dois ciclos do primeiro grau: as taxas de aprovação, em todos os anos, são baixas na primeira série, crescendo progressivamente até a quarta série. Já na quinta série se observa uma queda drástica, ficando a taxa menor do que aquela da primeira série, voltando a aumentar progressivamente nas séries subsequentes.

Um fenômeno semelhante de descontinuidade dos ciclos se observa na evolução das taxas de repetência, na tabela a seguir. Apresentando índices elevados na primeira e na quinta séries, as taxas vão caindo em nono veioz nas séries subsequentes.

TABELA IE9: TAXA DE REPETÊNCIA NO ENSINO DE 1º GRAU POR SÉRIE - BRASIL. 1984 A 1988.

SÉRIE	1984	1985	1986	1987	1988
1ª	24,5	23,5	24,3	22,8	22,8
2ª	19,3	21,3	22,3	21,6	21,4
3ª	15,7	15,9	17,6	17,0	17,1
4ª	12,9	13,1	14,0	13,3	13,6
5ª	23,2	23,1	23,6	22,5	22,5
6ª	19,7	19,0	19,9	18,4	18,5
7ª	19,4	15,8	16,4	15,2	15,0
8ª	14,7	10,8	11,5	10,7	10,6
TOTAL	19,8	19,5	20,2	19,1	19,3

Fonte: CIP/CPS/SAG/MEC

Por outro lado, e como já foi indicado, observa-se uma leve diminuição da taxa de repetência (de 19,8 em 1985, para 19,1 em 1989) no quinquênio analisado, que se registra tanto na primeira série quanto em todo o primeiro grau maior, especialmente na sétima e na oitava séries.

Também nas taxas de evasão imediata (tabela I.10) pode-se observar o mesmo problema dos cortes de ciclo. As taxas se apresentam altas em todos os anos analisados, caindo progressivamente nas quatro primeiras séries e experimentam um drástico aumento na quinta série (onde mais que duplicam os índices da quarta série) e, a partir desse ponto, começam a cair novamente.

TABELA IE10: TAXA DE EVASÃO IMEDIATA NO 1º GRAU POR SÉRIE - BRASIL. 1984 A 1988.

SÉRIE	1984	1985	1986	1987	1988
1ª	14,0	13,6	14,6	14,6	15,2
2ª	9,6	10,7	10,2	10,5	10,5
3ª	9,0	9,0	9,4	9,8	9,8
4ª	5,4	5,5	9,0	9,1	9,2
5ª	17,5	17,6	19,1	18,4	18,9
6ª	14,7	14,7	16,3	15,7	15,7
7ª	13,8	13,8	15,4	15,3	14,9
8ª	11,3	11,2	12,8	12,2	12,4
TOTAL	12,4	12,3	13,0	12,8	13,1

Fonte: CIP/CPS/SAG/MEC.

Quase todas as séries experimentaram aumentos na taxa de evasão imediata entre 1984 e 1988.

Discriminando as taxas por UF e Região, temos o panorama refletido na Tabela 1.11. Vemos que as taxas de aprovação são mais baixas nas Regiões Norte (72,4) e Nordeste (71), e mais elevadas nas Regiões Sul (80,3), Sudeste (77) e Centro-Oeste (77,4). Com relação às taxas de reprovação, a divisão é semelhante: os maiores índices se encontram nas Regiões Norte (20,1) e Nordeste (21,9), enquanto as demais Regiões apresentam taxas mais baixas. Já em relação às taxas de evasão imediata, a Região Centro-Oeste se assemelha mais às regiões de índices elevados (Nordeste: 17,1; Norte: 17,3; Centro-Oeste: 16,1) do que a de índices baixos (Sudeste 9,7 e Sul 10,7).

TABELA IE11: TAXAS EDUCACIONAIS DO ENSINO PE 1º GRAU POR UF E REGIÃO. 1988/89.

UNIDADE FEDERADA	APROVAÇÃO-1988	REPETÊNCIA-1989	EVASÃO-1988
ACRE	70,8	25,4	23,1
AMAZONAS	71,8	19,5	19,2
AMAPA	67,4	27,9	12,9
PARA	71,3	20,6	16,7
RONDONIA	76,0	19,9	15,4
RORAIMA	70,0	26,1	16,0
TOCANTINS	76,2	15,6	20,0
REGIÃO NORTE	72,6	20,1	17,5
ALAGOAS	66,1	26,5	16,2
BAHIA	72,8	19,3	14,7
CEARA	75,0	19,0	17,4
MARANHÃO	74,8	13,4	15,8
PARAIBA	75,4	21,7	19,9
PERNAMBUCO	69,4	22,9	18,5
PIAUI	63,8	31,6	16,7
RIO GRANDE DO NORTE	65,9	30,9	20,4
SERGIPE	62,1	32,1	22,4
R. NORDESTE	71,2	21,3	17,3
ESPÍRITO SANTO	80,0	16,4	12,5
MINAS GERAIS	72,3	25,1	12,5
RIO DE JANEIRO	76,9	17,7	7,3
SÃO PAULO	79,3	15,9	8,8
R. SUDESTE	77,0	18,8	9,7
PARANA	81,8	16,5	13,0
SANTA CATARINA	80,8	11,1	9,4
RIO GRANDE DO SUL	78,4	18,0	8,9
REGIÃO SUL	80,5	16,8	10,7
DISTRITO FEDERAL	76,1	21,2	4,8
GOIAS	78,7	15,7	19,2
M. GROSSO DO SUL	74,3	20,4	15,5
MATO GROSSO	78,4	16,5	18,4
R. CENTRO-OESTE	77,8	17,8	16,1
BRASIL	75,6	19,1	13,1

Fonte: CIP/CPS/SAG/MEC

4 - INDICADORES DE DESEMPENHO DO SISTEMA

Mo contexto do presente estudo, entender-se-á por desempenho o grau de eficiencia atingido pelos Sistemas de Educação Básica, isto é, o nível de produtividade que estes sistemas demonstram. Para a elaboração dos indicadores foi utilizado o Modelo de Fluxo Escolar Reconstituído elaborado pela UNESCO³ e adaptado por J. Montenegro*. Para dar maior estabilidade aos indicadores, foram utilizadas séries estatísticas dos últimos 10 anos disponíveis para cada Unidade Federada. Os indicadores produzidos podem ser caracterizados como se segue:

- Índice de Permanência de Formandos e Evadidos. Número de anos que os alunos formandos e os evadidos permanecem no sistema.
- Índice de Permanência de Formandos. Número de anos que os alunos formandos permanecem no sistema.
- Índice de Permanência de Evadidos. Número de anos que os alunos evadidos permanecem no sistema.
- Séries Concluídas por Evadidos e Formandos. Média de séries que os alunos formandos e evadidos concluem.
- Séries Concluídas por Evadidos. Média de séries que os alunos evadidos concluem.
- Matrículas-Ano por Formando. Investimento de anos-matricula necessários para formar um aluno (8 séries), considerando aqui o investimento dispendido com repetência e evasão.
- Matrículas Excedentes por Evasão e Repetência. Percentagem de matrículas dispendidas com repetentes e evadidos.
- Matrículas Excedentes por Evasão. Percentagem de matrículas dispendidas com alunos evadidos.
- Matrículas Excedentes por Repetência. Percentagem de matrículas dispendidas com alunos repetentes.
- Matrículas-Ano Efetivas. Percentagem de matrículas aproveitadas.
- Alunos Formandos. Percentagem de alunos de uma coorte que finalizam a oitava série.

4.1. Investimento de matrícula

A média de Matrículas-ano por Formando da Tabela 1.12. reflete o investimento necessário, expresso em número de matrículas-ano. para produzir um egresso da 8ª série. Teoricamente, num fluxo perfeito de alunos, sem evadidos nem repetentes, seriam necessárias 8 matrículas-ano para produzir um formando. Mas os dados disponíveis indicam que, no melhor dos casos, no Distrito Federal, são necessárias 14,47 matrículas-ano para produzir um formando e, no pior dos casos, no Estado do Piauí, são necessárias 38,11 matrículas-ano, isto é, quase 5 vezes o investimento necessário para formar 1 aluno.

Regionalmente, a maior média se encontra no Nordeste, com 29,57 matrículas-ano, e as menores nas Regiões Sul e Sudeste, com 22,64 e 22,20 respectivamente. Por estes dados, pode-se perceber que a produtividade dos sistemas educacionais é muito baixa: com a exceção do Estado de São Paulo, Distrito Federal e Estado de Santa Catarina (cuja produtividade ainda é baixa), as restantes UF estão sempre acima de 20 matrículas-ano por formando.

4.2. Desperdício de matrícula

Pode-se considerar que, para cada repetência ocorrida no Sistema é necessário o investimento de um ano-matricula de esforços e custos excedentes, não aproveitados. Da mesma forma, em cada aluno que se evade, são investidos vários anos matrícula desaproveitados, uma vez que o aluno não finaliza o ciclo

³ Thonstad. Thore. Analysing and Projecung School Enroilment in Developing Counrnes. UNESCO, Paris. 1981.

* Montenegro, João Lopes de Albuquerque. Avaliação do Sistema Estatístico da Educação. Relatório Final. Brasília.MEC-Proieto BRA/90/026. Maio de 1991.

mínimo constitucionalmente obrigatório. Segundo os dados contidos na tabela I.10 (coluna "índices de Permanência de Evadidos), os evadidos permanecem no Sistema, em média, 423 anos, demandando um investimento que representa mais da metade de nosso ciclo fundamental de ensino.

Pode-se calcular, utilizando o modelo de fluxo da UNESCO acima referido, a proporção média de Matrículas Excedentes (ou índice de Desperdício) dos últimos 10 anos. As taxas resultantes são muito críticas: em média, no país, desperdiça-se 67,7% das Matrículas Investidas (47,5% por evasão e 20,2% por repetência). Com estes dados, as Matrículas-Ano efetivas, isto é, as produtivas, se reduzem a 32%.

4.3. Percentual de alunos formados

Refere-se ao número de alunos, em cada 100, que, havendo ingressado na primeira série, completam a 8ª no tempo correspondente, isto é, num período de 8 anos. Este indicador pode ser considerado uma medida sintética de produtividade, dado que reflete o conjunto de indicadores apresentados na tabela. Também neste caso, as disparidades regionais e estaduais são grandes. No Distrito Federal e no Estado de São Paulo, 55,04% e 40,99%, respectivamente dos alunos que ingressam na 1ª série completam as 8 séries no tempo correspondente; no outro extremo, nos Estados do Piauí e do Pará, só 9,71% e 11,49% dos alunos completam a 8ª série.

4.4. Coortes e taxas de sobrevivência

Esses problemas na produtividade do ensino de 1º Grau acima apontados não são novos, e isto encontra sua melhor verificação ao analisarmos a evolução de coortes escolares entre dois períodos históricos. Os estudos de coorte permitem verificar, numa camada de alunos que ingressam na 1ª série, quantos chegam, 8 anos depois, à 8ª série. Na coorte 1967/74, de cada 100 alunos que ingressam na 1ª série, só 16,05% foram promovidos à 8ª série em 1974. Já na coorte 1981/88, isto é, 14 anos depois, essa percentagem mudou pouco; elevou-se para 18,30%. Assim, nos 14 anos de distância entre as coortes, a melhora verificada pode ser considerada muito pequena (22%), o que está a indicar que a questão da produtividade do ensino de 1º Grau continua sendo um dos problemas principais do sistema de ensino público (ver tabela I.13. e gráfico na página a seguir).

Esta questão pode ser melhor dimensionada ao compararmos a situação brasileira à de outros países do continente e do mundo. Segundo um recente documento da UNESCO⁵, estas taxas de sobrevivência de coorte colocariam o Brasil no último lugar entre os países da América Latina e do Caribe (Chile, 85%; Costa Rica, 76%; México, 69%; Panamá, 87%; Uruguai, 86%; Venezuela, 73%; Peru, 70%, etc). O país que antecede o Brasil -El Salvador- apresenta uma taxa de 31%, aparecendo em seguida Haiti, com 32%. Em nível mundial, num conjunto de 114 países dos quais o documento da UNESCO apresenta este indicador, a taxa do Brasil só é superior à da Guiné-Bissau na África e à de Bangladesh, na Ásia.

Um outro aspecto relevante ao analisar as coortes, é que as primeiras séries experimentaram melhoras no fluxo bem mais significativas que as últimas séries: o fluxo para a 2ª e para a 3ª séries melhorou em aproximadamente 10% ; já na 8ª série essa melhora comparativa é só de 22%.

Isto pode ser melhor visualizado na análise das promoções. A coorte 81/88 apresenta maior eficiência nas primeiras séries, igualando ou perdendo terreno nas últimas séries, especialmente na passagem da 4ª para a 5ª e da 7ª para a 8ª. Isto é, se houve alguma melhoria no fluxo das primeiras séries, essa melhoria praticamente se perde nas últimas séries, que se tomaram menos eficientes.

Por outro lado, e apesar de uma relativa melhoria, o grande problema na promoção continua vinculado à transição da 1ª para a 2ª série, onde ainda se perde 45% dos alunos.

Não com tanta intensidade, mas ainda em nível muito preocupante, encontram-se os baixos índices de promoção da 5ª para a 6ª série, e da 7ª para a 8ª série.

⁵UNESCO. Basic Education and Literacy. World Statistical Indicators. UNESCO. Office of Statistics. 1990.

Tabela E.12.

ÍNDICES DE PRODUTIVIDADE DO ENSINO PÚBLICO DE 1º GRAU BRASIL

UF	Índices de Permanência			Séries Concluídas		Matrículas		Matrículas Excedentes (%)			Matrículas		Alunos Formandos (%)
	De Formandos e Evadidos	De Formandos	De Evadidos	Evadidos e Formandos	Evadidos	Ano por Formando	Por Evasão e Repel.	Por Evasão	Por Repel.	Ano Efa.	lives		
Rondônia	5,43	9,58	4,52	4,53	3,76	30,84	74,06	55,27	18,79	25,94	18,09		
Acre	4,70	10,26	3,72	3,95	3,24	29,55	72,92	17,23	25,69	27,08	14,94		
Amazonas	4,75	9,75	3,41	4,06	3,01	20,84	61,60	42,98	18,63	38,40	21,03		
Roraima	7,56	10,50	5,94	5,72	4,46	21,77	63,25	37,60	25,65	36,75	35,69		
Pará	4,19	9,82	3,46	3,71	3,16	32,44	75,34	54,60	20,74	24,66	11,49		
Reg. Norte	4,79	9,98	3,70	4,12	3,30	25,31	66,39	46,74	21,85	31,61	17,29		
Maranhão	3,49	8,83	2,75	3,34	2,70	25,07	68,09	57,05	11,05	31,91	12,08		
Piauí	4,00	10,50	3,30	3,31	2,80	36,11	79,01	50,51	28,49	20,99	9,71		
Ceará	3,73	9,32	2,95	3,41	2,77	27,02	70,39	54,29	16,10	29,61	12,24		
R.G.N.	6,21	11,09	4,87	4,50	3,55	28,96	72,38	40,95	31,42	27,62	21,50		
Paraná	4,02	9,63	3,10	3,74	3,04	24,86	67,82	48,68	19,14	32,18	14,14		
Pernambuco	4,95	9,77	3,87	4,22	3,37	25,07	68,08	48,86	19,23	31,92	18,23		
Alagoas	4,58	9,99	3,49	3,95	3,13	25,32	66,40	44,48	23,92	31,60	16,84		
Sergipe	5,46	10,91	4,18	4,18	3,28	28,15	71,58	40,79	30,79	28,42	19,01		
Bahia	3,81	9,76	2,89	3,43	2,72	25,55	66,69	48,87	19,82	31,31	13,39		
Reg. Nordeste	4,07	9,74	3,28	3,63	3,02	29,57	72,94	53,00	19,94	27,06	12,23		
Minas Gerais	6,19	10,41	4,67	4,70	3,52	24,24	66,99	41,03	25,96	33,01	26,46		
Esp. Santo	5,97	9,84	4,55	4,79	3,61	23,11	65,38	44,50	20,88	34,62	26,89		
R.de Janeiro	6,17	9,90	4,79	4,94	3,82	22,79	64,90	43,98	20,92	35,10	25,91		
São Paulo	7,31	9,92	5,50	5,80	4,28	18,52	56,80	36,77	20,03	43,20	40,99		
Reg. Sudeste	6,87	10,02	5,43	5,46	4,29	22,20	63,96	42,68	21,28	36,04	31,46		
Paraná	5,71	9,59	4,35	4,77	3,64	22,38	64,25	46,46	17,79	35,75	25,88		
S. Catarina	5,79	8,79	4,28	5,22	3,82	18,18	56,01	46,03	9,98	43,99	33,39		
R.G.S.	6,76	10,18	5,21	5,25	4,00	22,80	64,92	42,56	22,36	35,08	31,17		
Reg. Sul	6,07	9,61	4,71	5,03	3,89	22,64	64,67	46,90	17,77	35,33	27,76		
M.G.S.	6,36	10,05	4,90	5,10	3,96	22,21	63,98	42,84	21,14	36,02	28,22		
Mato Grosso	6,06	9,75	4,74	5,12	4,09	21,94	63,54	44,65	18,89	36,46	26,31		
Goiás	4,94	9,57	4,00	4,46	3,74	26,49	69,80	51,39	18,40	30,20	16,87		
D.F.	7,88	9,79	5,55	6,45	4,55	14,47	44,70	36,12	18,59	55,30	55,04		
Reg. Centro O.	5,20	9,77	4,11	4,50	3,67	25,01	68,01	18,51	19,50	31,99	19,22		
BRASIL	5,37	9,84	4,23	4,56	3,68	24,76	67,69	47,52	20,17	32,21	20,27		

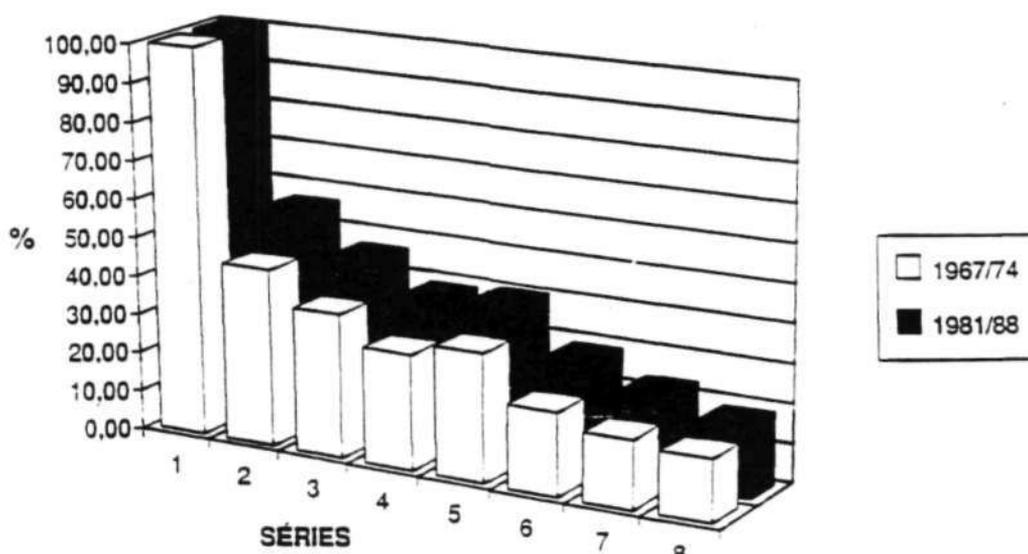
TABELA IE13: EVOLUÇÃO DO FLUXO ESCOLAR NO 1º GRAU SEGUNDO MATRÍCULA INICIAL TOTAL (em % da coorte aparente).

COORTES	1967 E	1968 E	1969 E	1970 E	1971 E	1972 E	1973 E	1974 E
	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1967/74 PROMOÇÃO (%)	100	45,42	36,70	29,40	32,75	21,23	17,65	16,05
		45,42	80,79	80,13	111,39	65,06	82,82	90,94
1981/88 PROMOÇÃO (%)	100	56,00	46,03	46,03	39,81	28,38	22,76	18,25
		56,00	82,20	82,20	103,70	71,28	80,21	80,19

Fonte: Construído a partir de dados da CIP/CPS/SAG/MEC.

Gráfico IE1:

EVOLUÇÃO DAS COORTES 1967/74 E 1981/88



CAPÍTULO II

GESTÃO ESCOLAR

1 - INTRODUÇÃO

Os marcos conceituais e operacionais da administração escolar no Brasil foram sendo construídos como derivados marginais das teorias e da prática da gerência empresarial que, por sua vez, embasa todo o desenvolvimento da Teoria Geral da Administração.

Historicamente, com o advento da Segunda Revolução Industrial, a administração e o gerenciamento das organizações de produção aparecem como funções estratégicas para possibilitar o incremento direto da produtividade do trabalho, através do controle dos custos da mão-de-obra, da padronização de produtos, métodos e processos de trabalho, da redução dos preços unitários e da economia de escala. É neste contexto que surge e se expande o modelo taylorista de organização do trabalho, separando as funções de gestão (muito identificadas com controle) realizadas nos escritórios, daquelas de execução, realizadas no chão das fábricas, com a finalidade de aumentar a produtividade do trabalho.

A progressiva materialização do trabalho na máquina, o avanço da ciência, da tecnologia, da informática e da robótica, provocaram avanços e modificações nas teorias de administração e, hoje, está emergindo um novo paradigma, inclusive na administração empresarial: a eficiência baseada na descentralização, na flexibilidade, na despadronização de métodos e processos de trabalho e na especial atenção dada aos padrões de qualidade. Os novos modelos de gestão, ao incorporarem estratégias informatizadas, diminuem enormemente a distância entre os diversos níveis hierárquicos das organizações, tendendo a desconcentrar e, ao mesmo tempo, ampliar a participação nas várias etapas do processo de gerenciamento e de execução das atividades das organizações, originando uma completa reestruturação nas formas de gestão e nas relações produtivas. Assim, as teorias clássicas de administração, baseadas na divisão entre trabalho intelectual e manual, estão perdendo sua base até mesmo no campo da empresa privada. O avanço tecnológico, posto na base material da produção da existência humana, traz consigo a mudança das regras das relações sociais e, conseqüente e necessariamente, na teoria e prática da administração.

No momento presente, tanto o aporte teórico quanto a base empírica da administração empresarial e governamental estão passando por uma mudança radical de perspectivas.

Na área governamental vem ganhando corpo a concepção de "serviço público" baseado na satisfação do "usuário", o que implica a consideração, pelos administradores públicos, primeiramente das necessidades efetivas da população, e não daquelas da própria organização o que, em termos mais abrangentes, implicará no aumento e diversificação das formas de controle social sobre os serviços prestados pelo Estado.

As contribuições das Teorias de Administração e as análises do desenvolvimento da maioria das organizações modernas, tanto aquelas de produção de bens e serviços, quanto as de administração pública, não são suficientes para explicar a complexidade e as especificidades presentes na administração e na organização escolar, embora tenham exercido muita influência nas teorias e práticas da administração escolar.

O ato pedagógico e o processo ensino-aprendizagem implicam colaboração, co-responsabilidade e solidariedade, o que toma a participação coletiva essencial. A organização e o funcionamento da escola, as relações e a organização do trabalho escolar não podem prescindir da competente participação de todos os envolvidos. Por mais importante que seja o apoio logístico, a rotina e o cotidiano, a essencialidade da gestão escolar está na relevância e na pertinência da prática social da educação, portanto no aspecto

pedagógico e na organização da prestação do serviço educacional.

Com o estudo sobre a gestão escolar pretende-se ter indicadores da incidência da dimensão pedagógica na função administrativa do ensino e das formas de relacionamento interno e externo da unidade escolar. Estas ênfases decorrem da peculiaridade da organização escolar - prestadora de um serviço público - e da especificidade do objeto administrado - a prática social da educação.

Com esse escopo, os dados para a caracterização e avaliação da Gestão Escolar foram levantados e organizados com a finalidade de delimitar a figura do diretor, a organização e o funcionamento da escola e a prática da gestão nas escolas públicas de 1º grau. através de uma bateria de 50 (cinquenta) itens fechados, muitos deles de caráter múltiplo.

Conforme a metodologia de avaliação (ver Introdução Geral), o instrumento de Gestão Escolar somente foi aplicado naquelas escolas onde uma atividade institucional de coordenação corporificada na figura de um diretor formal ou de um coordenador administrativo se faz necessária. Em consequência, as escolas de apenas uma sala não foram incluídas na amostra e, portanto, nelas não foi aplicado o instrumento de Gestão Escolar.

Foi constituída, desta forma, uma sub-amostra de unidades escolares para a aplicação do instrumento de gestão, integrada por um total de 3.546 escolas, das 4.790 unidades integrantes da amostra nacional. A composição desta amostra, por dependência administrativa, localização e área, por unidade federada e por região, consta nas três tabelas a seguir

TABELA GI: NÚMERO DE DIRETORES NA AMOSTRA DA GESTÃO ESCOLAR POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	DEP. ADMINISTRATIVA		TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	
CAPITAL	URBANA	708	225	933
	RURAL	42	8	50
	TOTAL	750	233	983
INTERIOR	URBANA	1683	399	2082
	RURAL	169	312	481
	TOTAL	1852	711	2563
TOTAL ZONA URBANA		2391	624	3015
TOTAL ZONA RURAL		211	320	531
TOTAL BRASIL		2602	94	3546

TABELA G1 NÚMERO DE DIRETORES NA AMOSTRA DE GESTÃO ESCOLAR POR UF, DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

UF	DEP. ADMINIS.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST.	MUN.	URB.	RURAL	CAPIT.	INTER.	
AC	64	14	67	11	36	42	78
AM	83	15	84	14	32	66	98
AP	52	11	53	10	50	13	63
PA	120	42	142	20	45	117	162
RO	98	65	94	69	35	128	163
RR	54	4	41	17	27	21	58
TO	65	19	67	17	2	72	84
AL	0	49	31	18	4	45	49
BA	129	42	150	21	35	136	171
CE	88	63	123	28	51	100	151
MA	64	81	107	38	22	123	145
PB	88	40	111	17	33	95	128
PE	73	44	105	12	42	75	117
RN	92	36	115	13	35	93	128
SE	89	40	109	20	69	60	129
ES	103	29	126	6	14	118	132
MG	235	14	225	24	32	217	249
RI	79	92	147	24	70	101	171
SP	236	28	258	6	95	169	264
PR	166	43	197	11	32	176	208
SC	114	28	116	26	5	137	142
RS	153	63	181	35	31	185	216
DF	93	0	75	18	93	0	93
GO	146	24	157	13	42	128	170
MT	119	58	134	43	41	136	177
TOTAL	2602	944	3015	531	983	2563	3546

TABELA G3: NÚMERO DE DIRETORES NA AMOSTRA DE GESTÃO ESCOLAR POR REGIÃO, DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

REGIÃO	DEP. ADMINIS.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
NORTE	334	170	548	158	237	469	706
NORDESTE	623	395	851	167	291	727	1.018
SUDESTE	653	163	756	60	211	605	816
SUL	432	134	494	72	68	498	566
CENTRO-OESTE	358	82	366	74	176	264	440
TOTAL	2.602	944	3.015	531	983	2.563	3.546

2 - PERFIL, CONDIÇÕES DE TRABALHO E PRÁTICA DO DIRETOR

2.1. Características individuais e profissionais do diretor

A média de idade do diretor é de 37,1 anos, sendo de 40,3 na rede estadual e de 36,2 anos na rede municipal. A média mais baixa encontra-se entre os diretores do interior, rede municipal, zona rural, 31,2 anos. e a média mais alta na capital, rede estadual e zona urbana, 42,8 anos. Vemos que se trata, em geral, de um corpo de diretores relativamente jovem, mas, apesar disso, já apresenta um bom tempo de experiência acumulada, como será visto mais adiante.

Quanto ao sexo, uma ampla maioria, 84%, pertence ao sexo feminino, com maior concentração na rede municipal.

Com relação à escolarização formal, preponderam os diretores com nível superior completo. 62,2%. Destes, 26,6% têm graduação na área pedagógica e se concentram mais na zona urbana, na capital e na rede estadual. Destaca-se, no entanto, que na rede municipal e na zona rural a maioria dos diretores não tem formação em nível superior.

Esta concentração também ocorre entre os 9,6% dos diretores que cursaram algum tipo de pós-graduação (seja Especialização, Mestrado ou Doutorado).

TABELA G4: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO GRAU DE ESCOLARIDADE (em %)

GRAU DE ESCOLARIDADE	DEP. ADMINIS.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	
INCOMPLETO	0,1	2,7	0,1	4,8	0,1	1,0	0,8
COMPLETO	1,3	6,3	1,4	10,2	1,1	3,2	2,6
COMPLETO	30,8	45,5	31,7	51,6	15,9	41,6	34,4
SUPERIOR COMPLETO	56,3	41,4	56,2	30,1	68,0	46,6	52,6
POS-GRADUAÇÃO COMPLETO	11,5	4,1	10,6	3,3	14,9	7,6	9,6

No Brasil, 64,9% dos diretores não têm formação específica em administração escolar. Dos 35,1% com formação específica, 31,1% a têm em nível de graduação e apenas 4% a nível de pós-graduação, concentrando-se estes últimos na rede estadual, na zona urbana e na capital.

Considerando-se as regiões brasileiras, encontra-se no Sul o menor índice de formação específica dos diretores, 17,2%, e no Sudeste o maior índice, 57,7%. A Região Centro-Oeste destaca-se pelo elevado índice de diretores com formação específica a nível de pós-graduação, que abrange 103% dos diretores.

TABELA G5: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR REGIÃO, SEGUNDO FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (em %)

TIPO DE FORMAÇÃO	SUL	SUDESTE	C.OESTE	NORDESTE	NORTE	BRASIL
SEM FORMAÇÃO	82,8	45,3	74,0	82,3	77,4	64,9
GRADUAÇÃO	14,2	50,2	15,7	15,0	16,6	31,1
POS-GRADUAÇÃO	3,0	4,5	10,3	1,7	6,0	4,0

A Região Sudeste diferencia-se das demais regiões, amenizando a média nacional, principalmente pelo peso do Estado de São Paulo, cujo percentual de formação específica em administração escolar é muito elevado.

A Região Centro-Oeste destaca-se pelo maior índice de pós-graduados, sendo que o Estado de Goiás participa com o maior número de diretores com cursos de pós-graduação.

De forma global, pode ser destacado o baixo índice de formação específica em gestão escolar em nível nacional.

A média de horas de capacitação dos diretores é de 55,4 horas em cursos com, no mínimo, 40 horas de duração e realizados nos últimos 5 anos. As maiores médias concentram-se na capital, rede estadual, seja na zona rural (100,6 horas), seja na zona urbana (92,9 horas).

TABELA G6: MÉDIAS DE HORAS DE CAPACITAÇÃO DOS DIRETORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	DEP. ADMINISTRATIVA		TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	
CAPITAL	URBANA	92,9	58,0	79,7
	RURAL	100,6	51,4	91,9
	TOTAL	93,3	57,9	79,7
INTERIOR	URBANA	66,2	74,5	68,5
	RURAL	34,9	43,2	40,7
	TOTAL	55,5	50,7	53,0
TOTAL ZONA URBANA		70,3	70,7	70,4
TOTAL ZONA RURAL		36,2	43,2	41,1
MÉDIA TOTAL		59,7	51,2	55,4

Entre as regiões brasileiras, a Centro-Oeste é a que possui diretores com maior carga de horas acumuladas em cursos de capacitação, seguida da Região Sul e da Norte.

TABELA G7: MÉDIAS DE HORAS DE CAPACITAÇÃO POR REGIÃO, DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

CORTES	SUL	SUDESTE	C.OESTE	NORDESTE	NORTE	BRASIL
ESTADUAL	77.4	52,8	1292	372	78.0	59.7
MUNICIPAL	1283	43.6	147.9	21.1	353	512
URBANA	125.7	59.9	162.4	37.1	89.7	70.4
RURAL	91.7	36.1	523	175	24.1	41.1
CAPITAL	158.9	60.1	157.0	53.1	855	79.9
INTERIOR	1015	48.7	1282	23.9	55.4	53.0
TOTAL	103.4	49.9	135.4	25.9	59.9	55.4

Ainda em relação à capacitação dos diretores, duas questões chamam atenção: em primeiro lugar, uma média relativamente elevada de carga de capacitação formal (por se tratar de cursos com mais de 40 horas de duração cada um). Em segundo lugar, a concentração da capacitação: esta carga foi absorvida por menos da metade (41%) dos diretores.

Considerando-se somente os casos de diretores que manifestaram haver recebido capacitação, temos o seguinte panorama:

TABELA C8: MÉDIAS DE HORAS DE CAPACITAÇÃO (DOS DIRETORES CAPACITADOS) POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	DEP. ADMINISTRATIVA		TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	
CAPITAL	URBANA	188.3	179.8	186.5
	RURAL	219.6	120.0	214.3
	TOTAL	189.8	179.1	187.7
INTERIOR	URBANA	173.9	216.0	180.9
	RURAL	98.2	106.0	102.8
	TOTAL	167.9	173.8	169.2
TOTAL ZONA URBANA		178.7	201.5	182.8
TOTAL ZONA RURAL		125.8	106.2	115.5
TOTAL BRASIL		175.1	175.4	175.1

Vemos que a média de horas de capacitação apenas dos diretores capacitados eleva-se de 55.4 para 175.1 horas. Os dados revelam um incremento maior na rede municipal, especialmente na zona urbana da capital. As cargas horárias de capacitação são relativamente elevadas, correspondendo a aproximadamente 35 horas por ano.

Entre os diretores sem formação específica, 24,5% realizaram cursos de capacitação. Se considerarmos tais cursos como mais uma categoria de formação específica, diminuem os índices daqueles sem formação específica de 64,9% para 40,4%.

Em geral, os diretores têm um significativo tempo de serviço no magistério. Na média total, cada diretor tem 14,4 anos de trabalho na área, com médias de tempo de serviço levemente superiores na rede estadual na zona urbana e na capital.

Da mesma forma que os diretores têm um bom tempo de trabalho acumulado na área do magistério, também registram uma boa experiência de atuação como docente. 12,2 anos em média. Essa experiência é maior entre os diretores da rede estadual e zona urbana, tanto do interior como da capital.

Ainda em relação ao tempo de trabalho, a média total de anos acumulados como diretor e/ou em cargos semelhantes (vice-direção, secretário de escola, etc) é de 5.4 anos. Os diretores da rede estadual, da capital e zona urbana tem uma experiência administrativa um pouco maior que os da rede municipal, do interior e da zona rural.

Com relação à organização de educadores, 57,3% dos diretores são associados a algum tipo de entidade associativa. Destes, 74% participam de atividades destas entidades, embora 25,5% participem pouco.

Já em relação à participação em movimentos, organizações, grupos ou associações da comunidade onde está localizada a escola, 58,9% dos diretores afirmam participar. Destes, 26,37% participam sistematicamente e 32,5% esporadicamente.

2.2 - Formas de indicação para a direção e condições de trabalho

Com relação à forma de ingresso do diretor na carreira do magistério, os dados revelam que 60,3%⁴ os diretores prestaram concurso público e 45% concurso interno. Os demais ingressaram no magistério através de indicações de técnicos, 22,5%, ou de políticos, 11,9%.

O ingresso através de concurso é maior na rede estadual, na zona urbana e na capital e a indicação por técnicos ou políticos é maior na rede municipal, na zona rural e no interior, sendo que a indicação por técnicos no interior não apresenta diferença significativa quando comparada com a capital.

TABELA G9: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO FORMA DE INGRESSO NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO (em %)

FORMA DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO	DEP. ADMINISTRATIVA		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	
CONCURSO	69,8	40,7	64,4	42,6	73,3	55,8	60,8
INDICAÇÃO DE POLÍTICOS	11,4	19,1	13,3	22,1	5,3	19,1	11,9
INDICAÇÃO DE TÉCNICOS	16,8	33,2	19,5	30,5	17,0	21,7	22,8
CONCURSO INTERNO	2,0	7,0	2,9	4,9	3,4	3,4	4,5

Analisando os dados segundo as regiões brasileiras percebe-se que a Região Sul apresenta o maior índice de diretores, 75,6%. cujo ingresso no magistério processa-se por concurso, seguida da Região Sudeste. 72,3%. A Região Nordeste apresenta os menores índices, 28,8%. Vale ressaltar ainda, que são as Regiões Norte e Nordeste as que apresentam os maiores percentuais de diretores que ingressam na carreira do magistério por indicação de políticos ou de técnicos.

TABELA G10: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR REGIÃO, SEGUNDO FORMA DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO (em %)

INGRESSO NO MAGISTÉRIO	SUL	SUDESTE	C.OESTE	NORDESTE	NORTE	BRASIL
CONCURSO	75,6	72,3	69,9	28,8	38,1	60,9
INDICAÇÕES DE POLÍTICOS	3,0	6,5	9,0	31,9	13,7	11,8
INDICAÇÕES DE TÉCNICOS	16,2	17,4	21,3	35,2	41,0	22,8
CONCURSO INTERNO	5,2	3,8	5,8	4,1	7,2	4,5

Com relação à forma de indicação para a direção da escola, a situação modifica-se consideravelmente já que apenas 9,8% dos diretores ascenderam ao cargo por concurso público, juntando-se a estes os 30,8% que foram eleitos, chega-se a 40,6% dos diretores que assumiram o cargo por algum mecanismo de seleção formal e normatizado, significando uma maior transparência no processo de ingresso. Entretanto, dos 59,3% dos diretores restantes, a forma de indicação com percentuais mais elevados é a indicação por técnicos ou dirigentes educacionais (38,2%), sendo os demais 21,1% foram indicações por políticos.

É na rede estadual, na zona urbana e na capital que as formas de ingresso por concurso e eleição, senados os índices, apresentam maiores frequências. Já o ingresso via eleição é significativamente maior nas capitais, com um índice de 41,7%, mas, por outro lado, um elevado índice de ingresso através de indicação por técnicos, 37,1%, encontra-se, também, nas capitais.

TABELA G11: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO FORMAS DE INGRESSO NA DIREÇÃO (em %).

FORMA DE INGRESSO NA DIREÇÃO	DEP. ADMINISTRATIVA		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
CONCURSO	11,5	4,7	10,5	6,2	14,0	7,0	9,8
INDICAÇÃO DE POLÍTICOS	26,3	22,6	25,7	32,9	7,2	34,1	21,1
INDICAÇÃO DE TÉCNICOS	33,6	44,8	33,3	49,3	37,1	34,1	38,2
ELEIÇÃO	28,6	27,9	30,5	11,5	41,7	24,8	30,8

Na análise dos dados regionais vale destacar o elevado percentual de diretores eleitos na Região Centro-Oeste, 59%, seguido pela Região Sul, 56,3%, e o alto percentual de diretores concursados que apresenta a Região Sudeste, 17,9%, onde é grande o peso do Estado de São Paulo que requer concurso específico para acesso ao cargo de diretor. Por outro lado, os dados das regiões Norte e Nordeste evidenciam a prática de formas menos transparentes de acesso ao cargo de diretor, ou seja, no Nordeste 35,5% e no Norte 85,2% dos diretores foram indicados por técnicos e/ou políticos. Vale destacar ainda, o elevado índice de diretores indicados por políticos, 41,4%, que apresenta a Região Nordeste, quando comparado ao das demais regiões do país.

**TABELA G2 DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR REGIÃO.
SEGUNDO FORMA DE INGRESSO NA DIREÇÃO (em %).**

FORMA DE INGRESSO	SUL	SUDESTE	SUDESTE	COESTE	NORDESTE	NORTE	BRASIL
CONCURSO	2,1	17,9		2,5	4,2	3,0	9,8
INDICAÇÃO DE POLITICOS	9,5	16,9		17,3	41,4	23,4	21,0
INDICAÇÃO DE TECNICOS	32,1	36,7		21,2	44,1	61,8	38,3
ELEIÇÃO	54,3	28,5		59,0	10,3	11,8	30,9

A média total de horas semanais dos diretores na escola é de 34,9, sendo que a diferença de carga horária entre os diversos estratos é pequena. A maior média está situada entre os diretores da rede estadual, da capital e da zona urbana 39,1 e a menor entre os diretores da rede municipal da capital e zona rural, 12,4.

TABELA G13: CARGA HORÁRIA SEMANAL MÉDIA DOS DIRETORES , POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

ÁREA	LOCALIZAÇÃO	DEP. ADMINISTRATIVA		TOTAL
		EST.	MUN.	
CAPITAL	URBANA	39,1	37,5	38,8
	RURAL	33,4	12,4	29,7
	TOTAL	38,8	37,1	38,2
INTERIOR	URBANA	38,4	34,4	37,3
	RURAL	35,7	30,9	32,3
	TOTAL	37,5	31,7	34,5
TOTAL ZONA URBANA		38,5	35,1	37,5
TOTAL ZONA RURAL		35,7	30,8	32,3
MÉDIA TOTAL		37,6	32,1	34,9

Pará dar uma visão mais objetiva e atualizada do salário dos diretores aplicou-se o procedimento a seguir detalhado. Em primeiro lugar foi calculado o salário/hora, relacionando o salário bruto mensal do diretor com sua carga horária mensal. Este valor foi atualizado utilizando como indexador o índice da cesta básica do DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTUDOS ESTATÍSTICOS E SÓCIO-ECONÔMICOS - DIEESE, de novembro de 1990 para julho de 1992. O salário-hora atualizado foi transformado em 40 horas semanais de trabalho e convertido em dólar, no câmbio comercial de 15 de julho de 1992. Portanto, o valor do salário constante nas tabelas e considerado na análise corresponde ao salário mensal do tempo integral, 40 horas semanais, a preço constante de julho de 1992 e convertido em dólar.

A média nacional do salário dos diretores é de US 443 com diferenças significativas entre os estratos, variando de US\$ 1.068 a US\$ 73. Os salários dos diretores da capital são, em geral, maiores do que os do interior. Da mesma forma os da rede estadual são, em geral, superiores aos da rede municipal.

TABELA G14: SALÁRIO MÉDIO MENSAL DOS DIRETORES POR REGIÃO, SEGUNDO DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO, ÁREA (em dólar)

CORTES			C.OESTE	NORDESTE	NORTE	SUL	SUDESTE	BRASIL
C A P I T A L	RUR.	EST	981	166	475	—	409	660
		MUN	—	324	378	—	—	351
	URB.	EST	1.068	375	586	438	785	642
		MUN	291	432	351	537	596	490
I N T E R I O R	RUR.	EST	238	229	406	494	393	393
		MUN	216	73	330	282	168	192
	URB.	EST	391	277	371	458	629	445
		MUN	213	101	157	384	347	215
MÉDIA TOTAL			633	248	416	440	608	443

Há variações significativas entre as regiões e os estados, e dentro das regiões. Os estados com salários mais altos são o Distrito Federal, com US 1.426, e São Paulo, com US 884. Os estados com menor valor do salário são Alagoas, com U\$ 92 (lembrando que, neste Estado, os dados são apenas da rede municipal) e Maranhão, com U\$ 125.

A maior variação intra-regional encontra-se na Região Centro-Oeste, de U\$ 1.426 no Distrito Federal a U\$ 297 em Goiás, e a menor na Região Sul, de U\$ 622 em Santa Catarina a U\$ 335 no Paraná.

Em relação às condições de trabalho na escola, os melhores índices (os que se encontram mais perto do valor 1) referem-se aos aspectos "Relacionamento com a Comunidade", "Autonomia Administrativa", "Autonomia Pedagógica" e "Frequência às Reuniões", conforme demonstra a tabela G15.

Os piores índices (os que se encontram mais perto do valor 5) são relativos a "Autonomia Financeira", "Quantidade de Material Didático" e "Quantidade de Equipamentos". Além destes aspectos, têm baixos índices a qualidade dos equipamentos, a qualidade do material didático, o apoio dos órgãos superiores e o espaço físico.

A qualidade do ensino, a adequação do currículo, os resultados e a produtividade das reuniões e a disciplina e frequência dos alunos obtiveram índices médios.

Estes resultados parecem indicar que, em que pese a limitação da escala qualitativa, os problemas maiores situam-se na infraestrutura material e financeira da escola.

TABELA G15: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES SEGUNDO ASPECTOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO (em média)

ASPECTOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO	VISÃO DO DIRETOR
RELACIONAMENTO COM A COMUNIDADE	2.1
QUALIDADE DO ENSINO	3.1
AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA	2.8
AUTONOMIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA	2.8
AUTONOMIA FINANCEIRA DA ESCOLA	4.2
QUANTIDADE DOS EQUIPAMENTOS	4.0
QUALIDADE DOS EQUIPAMENTOS	3.9
ESPAÇO FÍSICO DISPONÍVEL	3.4
DISCIPLINA DOS ALUNOS	3.1
FREQUÊNCIA DOS ALUNOS	3.0
QUANTIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO	4.1
QUALIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO	3.8
ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA	3.2
APOIO DOS ÓRGÃOS SUPERIORES	3.5
FREQUÊNCIA ÀS REUNIÕES DA ESCOLA	2.9
RESULTADOS E PRODUTIVIDADE DAS REUNIÕES	3.0

ESCALA DE UM A CINCO. ONDE 1=ÓTIMO E 5=RUIM

A precariedade da autonomia financeira das escolas foi confirmada pelos diretores que tiveram recursos à sua disposição durante o ano de 1990.

A maioria dos diretores, 56.0%, respondeu que os recursos financeiros disponíveis não foram satisfatórios, 34.7% responderam que o foram só em parte e apenas 8.1% os consideraram em grande parte satisfatórios.

Para 78.1% dos diretores existe regimento interno na escola. 19.8% negam sua existência e 2.1% declaram desconhecer se existe ou não.

O maior índice de escolas com regimento interno encontra-se na rede estadual, 83.7%, e o menor na rede municipal, 66.5%.

Para 63.6% dos diretores que afirmaram existir regimento interno na escola, sua principal função é organizar, direcionar e facultar o trabalho na escola. Para 102% sua função é disciplinar as atividades dos professores e alunos da escola e para 48% dos diretores o regimento não tem nenhuma função.

Com relação a rotatividade dos professores, 59.4% dos diretores a consideram normal, enquanto que 29.1% a consideram baixa e 11.4% a consideram alta ou muito alta. Este aspecto parece não comprometer o exercício da democratização da gestão e a construção de uma prática pedagógica competente.

2.3. Papel e competência do diretor

Para a maior parte dos diretores, 56.1%, a principal função da direção é garantir o funcionamento eficiente da organização escolar, frequência que se manteve elevada em todos os estratos, com peso maior

na rede estadual. Em segundo lugar, aparece garantir a adequação do trabalho pedagógico da escola à realidade dos alunos, com 27,6%. também neste caso a diferença entre os estratos é pequena. Em terceiro lugar, com 10,6%, a execução das tarefas administrativas, com peso maior na rede municipal, na zona rural e no interior dos estados.

O índice mais baixo, 0,7%, foi atribuído a 'garantir o desenvolvimento dos conteúdos programados', o que revela uma baixa percepção da função pedagógica da direção. A função sócio-política obteve seu reconhecimento como função principal por 27,6% dos diretores. Portanto, apenas 28,3% (somados 0,7% relativos à garantia dos conteúdos programados) reconhecem a função sócio-política e a função pedagógica como principais e 71,6% percebem como sua função principal a eficiência em sentido abstrato, a 'baixa' administração (tarefas burocráticas) e o cumprimento da legislação.

TABELA G16: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA SEGUNDO OPINIÃO SOBRE A PRINCIPAL FUNÇÃO DA DIREÇÃO (em %)

FUNÇÃO DA DIREÇÃO	DEP. ADMINISTRATIVA		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
GARANTIR O FUNCIONAMENTO EFICIENTE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	58,6	48,9	56,6	41,7	54,9	54,5	56,1
GARANTIR O CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO E DAS DETERMINAÇÕES DA SEC E OME	3,4	8,4	4,4	1,0	3,8	5,7	4,9
GARANTIR A ADEQUAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A REALIDADE DOS ALUNOS	27,9	27,0	28,3	30,4	31,3	27,3	27,6
GARANTIR O DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS	0,9	0,7	0,8	1,3	1,0	0,8	0,7
GARANTIR A EXECUÇÃO DAS TAREFAS DA ADMINISTRAÇÃO	9,2	15,0	9,9	18,6	9,0	11,7	10,6

Analisando estes dados por região percebe-se que a tendência de reconhecimento das funções sócio-políticas e pedagógicas permanece baixa, com pouca variação, de 30,9% dos diretores no Sul a 26% no Norte.

Vale ressaltar, ainda, a maior concentração da visão eficientista entre os diretores das Regiões Sudeste e Sul e a maior frequência atribuída à visão burocrática dos diretores das escolas dos Estados do Norte e Nordeste, comparativamente às demais regiões do Brasil.

TABELA G17: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR REGIÃO. SEGUNDO OPINIÃO SOBRE A PRINCIPAL FUNÇÃO DA DIREÇÃO (em %)

FUNÇÃO DA DIREÇÃO	SUL	SUDESTE	COESTE	NORTE	NORDESTE
GARANTIR O FUNCIONAMENTO EFICIENTE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	58,2	62,7	49,4	43,6	50,9
GARANTIR O CUMPRIMENTO DA LEGISLAÇÃO E DAS DETERMINAÇÕES DA SEC E OME	2,9	2,9	4,6	10,8	6,0
GARANTIR A ADEQUAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO A REALIDADE DOS ALUNOS	30,7	27,1	31,3	25,8	24,5
GARANTIR O DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS	0,2	0,7	0,3	1,2	1,5
GARANTIR A EXECUÇÃO DAS TAREFAS DA ADMINISTRAÇÃO	8,0	6,6	14,5	18,5	17,2

Em relação à frequência com que o diretor desenvolve uma série de atividades que, teoricamente, pertencem a sua área de atuação, 84,7% dos diretores sempre desenvolvem atividades administrativas.

A participação sistemática - sempre - em reuniões de pais e professores, 76,1%, e em reuniões de professores, 72,3%, também merece destaque. De maneira geral, a participação do diretor nas atividades elencadas, conforme pode ser visto na tabela 17, é alta. Entretanto, a predominância nas tarefas administrativas indica a confirmação da visão efficientista e burocrática dos diretores.

TABELA G18: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES SEGUNDO A FREQUÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES (em %)

ATIVIDADES	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA AOS PROFESSORES	34,1	32,2	30,6	3,1
SUPERVISÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES	7,3	13,9	48,5	30,3
PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES DOS PROFESSORES	72,3	19,9	7,0	0,9
PARTICIPAÇÃO NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO	48,4	21,4	20,5	9,6
AVALIÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES	56,6	28,2	13,8	1,4
AVALIÇÃO DOS ALUNOS	37,4	30,7	25,7	6,1
TAREFAS ADMINISTRATIVAS	84,7	11,6	3,0	0,7
PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES PAIS/PROFESSORES	76,1	15,1	8,1	0,8
ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO	54,9	25,3	14,8	5,0

3 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

3.1. O planejamento do trabalho

Segundo os diretores, a maior parte das escolas, 90,6%, elaborou seu Plano de Trabalho para o ano letivo de 1990. A inexistência do plano de trabalho é mais freqüente nas escolas da zona rural, 16,2%, e na rede municipal, 14,5%. A menor incidência está nas escolas da capital, 6,4%, e na rede estadual, 7,4%.

Para 60,6% dos diretores, a principal preocupação na definição dos objetivos educacionais da escola é com a definição dos conhecimentos que devem ser aprendidos pelos alunos, considerando suas necessidades e os compromissos de escola com a sociedade. O cumprimento da legislação aparece em segundo lugar como principal preocupação, com 28,2%, que, somada ao que é comum e a concordância

com modelos, se eleva a 343%. restando apenas 5.1% para a definição dos conteúdos, como preocupação principal.

O cumprimento da legislação como preocupação principal sobe para 42.9% na zona rural e para aproximadamente 33% no interior e na rede municipal. Em todos os casos, em detrimento da definição de conhecimentos relevantes a serem aprendidos pelos alunos.

TABELA G19: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO PREOCUPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS (em %)

PREOCUPAÇÕES	DEP. ADMINIS.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
COMUM, QUE NÃO FUTA DO QUE COSTUMA SER ADOTADO NA ESCOLA	1.9	6.1	2.4	4.7	2.3	3.2	3.8
DE ACORDO COM O MODELO E A TERMINOLOGIA DOS ESPECIALISTAS	1.8	3.0	2.1	4.3	1.7	2.6	2.3
INDIQUE CONHECIMENTOS RELEVANTES DE ACORDO COM NECESSIDADES DO ALUNO E COMPROMISSOS COM A SOCIEDADE	63.3	52.5	62.6	39.4	72.9	55.1	60.6
INDIQUE CONTEUDOS NECESSARIOS PARA CADA SERIE OU DISCIPLINA	5.1	5.8	5.1	8.6	4.4	5.8	5.1
DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO DO ENSINO	27.9	32.7	27.6	42.9	18.7	33.3	28.2

Considerando-se a preocupação principal na definição dos objetivos educacionais por região, verifica-se a mesma tendência. A Região Norte e Nordeste no entanto, atribuem uma importância maior ao cumprimento da legislação comparativamente às demais regiões. O Sul e o Sudeste apresentam as maiores percentagens na alternativa conhecimentos relevantes a serem aprendidos pelos alunos e as menores na definição dos conteúdos e no cumprimento da legislação.

TABELA G20: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR REGIÃO, SEGUNDO A PRINCIPAL PREOCUPAÇÃO NA DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS (em %)

PREOCUPAÇÕES	SUL	SUDESTE	COESTE	NORDESTE	NORTE	SRA
COMUM, QUE NÃO FUTA DO QUE COSTUMA SER ADOTADO NA ESCOLA	1.6	4.3	1.9	5.4	3.8	3.8
DE ACORDO COM MODELO E TERMINOLOGIA DOS ESPECIALISTAS	0.8	2.4	1.2	3.3	3.9	2.3
INDIQUE CONHECIMENTOS RELEVANTES DE ACORDO COM NECESSIDADES DO ALUNO E COMPROMISSOS COM A SOCIEDADE	63.6	66.4	57.5	46.3	48.1	60.6
INDIQUE OS CONTEUDOS NECESSARIOS PARA CADA SERIE OU DISCIPLINA	3.8	4.1	7.8	7.1	7.6	5.1
DE ACORDO COM LEGISLAÇÃO DO ENSINO	30.2	20.9	31.6	38.0	36.7	28.2

Comparando-se estes resultados com os dados do item 2.3 - papel e competência do diretor - nota-se uma clara contradição. Por um lado os diretores demonstram uma visão mais crítica e social na determinação dos objetivos educacionais e por outro demonstram uma visão relativamente formalista do papel da direção da escola.

A média de tempo utilizada para atividades de planejamento do ano letivo é de 54.7 horas, sendo

que na capital urbana gastou-se . em média. 712 horas e na zona rural 48.0, representando os extremos das médias nacionais. Portanto, em atividades de planejamento as escolas dedicaram uma média horária que ultrapassa, às vezes em muito, uma semana de trabalho em tempo integral. Se confirmada a afirmação dos diretores quanto aos resultados e produtividade das reuniões, este tempo de planejamento constitui um espaço privilegiado para o assumir coletivo do pedagógico na escola.

Entretanto, a maior parte deste tempo de planejamento é usado para aspectos administrativos, tais como horário, distribuição de disciplinas, preenchimento de formulários etc. e aspectos organizacionais, como funcionamento da escola, regimento interno etc. O planejamento destes aspectos administrativos e organizacionais absorvem mais de 50% do tempo de planejamento. em todos os estratos, ficando a média nacional em 47% para atividades de planejamento de aspectos pedagógicos, como conteúdos, metodologia de trabalho em sala de aula. estudos etc.

TABELA G21: DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE PLANEJAMENTO POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SECUNDO ASPECTOS PLANEJADOS (em %)

ASPECTOS PLANEJADOS	DEP. ADMINIS.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
ADMINISTRATIVO	28.8	26.3	28.1	25.9	26.6	27.9	27.9
ORGANIZACIONAL	24.9	24.2	23.9	24.7	23.6	25.2	25.1
PEDAGÓGICO	44.3	49.5	47.9	49.4	49.8	46.8	47.0

As reuniões na escola para debater, estudar, avaliar e reprogramar o trabalho pedagógico realizam-se com freqüência maior bimestralmente, 48.2%, e, em segundo lugar, mensalmente 23.6%. Apenas 13% das escolas nao realizam reuniões e 2.1% fazem-nas apenas anualmente.

Os aspectos considerados mais importantes pelos diretores na avaliação dos resultados do trabalho na escola, são o desempenho da direção, o relacionamento interno, o desempenho dos professores e a aprendizagem do aluno. Os aspectos com menor índice de importância na avaliação do resultado do trabalho da escola foram evasão, repetência e a aprovação/reprovação dos alunos.

TABELA G22: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES SEGUNDO O GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO AO RESULTADO DO TRABALHO DA ESCOLA (em %)

RESULTADO DO TRABALHO DA ESCOLA	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	70.2	28.2	1.6	0.1
ÍNDICE DE EVASÃO	43.9	28.3	25.1	2.7
ÍNDICE DE APROVAÇÃO	57.7	39.2	2.9	0.2
ÍNDICE DE REPETÊNCIA	48.2	29.2	21.8	0.8
DESEMPENHO DO CORPO DOCENTE	71.3	26.8	1.7	0.2
DESEMPENHO DO CORPO TÉCNICO/ADMINISTRATIVO	64.9	29.8	3.5	1.8
DESEMPENHO DA DIREÇÃO	74.6	23.7	1.5	0.1
RELACIONAMENTO INTERNO	74.1	22.7	2.7	0.6
RELACÃO ESCOLA/PAIS/COMUNIDADE	63.0	29.6	6.9	0.5
FUNCIONAMENTO ADMINISTRATIVO	69.9	27.5	2.2	0.3

Apesar da maior parte dos diretores haver apontado que garantir o funcionamento eficiente é a principal função da direção (tabela G.16), quando são selecionados indicadores para avaliar os resultados do trabalho, diversos aspectos relacionados com a eficiência da escola, tais como índices de evasão, aprovação e repetência, aparecem nos últimos lugares de importância, tanto que a aprendizagem dos alunos, que marca a atividade fundamental da escola, aparece em 4º lugar em ordem de importância entre os possíveis indicadores de avaliação dos resultados do trabalho escolar. Nos primeiros três lugares aparecem indicadores mais ligados as atividades meio ou de suporte da escola, como seu funcionamento administrativo ou ambiente de trabalho e o relacionamento interno. Porém, quando o diretor coloca nos primeiros lugares de importância o desempenho do corpo docente ou seu próprio desempenho, torna-se difícil imaginar este desempenho desvinculado da aprendizagem dos alunos, da repetência, da evasão etc

No que diz respeito à realização do plano da escola, nos aspectos administrativos, organizacionais e pedagógicos, aproximadamente a metade dos diretores respondeu que este índice fica entre 60% e 80%, não existindo diferenças significativas entre os aspectos organizativos/administrativos, 49,4%, e os aspectos pedagógicos/educacionais, 53%.

Entretanto, a realização de 30% ou mais do plano tem incidência maior nos aspectos organizativos/ administrativos. 31.1%, do que nos aspectos pedagógicos /educacionais. 25.8%

TABELA G23: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO TEMPO UTILIZADO NO PLANEJAMENTO DOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS/ADMINISTRATIVOS (em %)

TEMPO UTILIZADO NO PLANEJAMENTO DOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS/ ADMINISTRATIVOS	DEP. ADMINISTRATIVA		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
50% OU MAIS	30,7	29,0	30,4	22,7	26,4	30,3	31,1
50 A 80%	50,9	47,1	50,8	47,2	53,0	49,6	49,4
40 A 60%	14,7	14,2	14,2	22,1	17,4	14,2	13,8
40% OU MENOS	3,6	9,6	4,7	8,0	3,4	5,8	5,7

TABELA G24: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA SEGUNDO TEMPO UTILIZADO NO PLANEJAMENTO DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS/EDUCATIVOS (em %)

TEMPO UTILIZADO NO PLANEJAMENTO DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS/ EDUCATIVOS	DEP. ADMINISTRATIVA		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
50% ou +	24,0	26,8	24,9	19,2	21,7	25,0	25,8
50 a 80%	55,2	48,6	54,4	50,0	54,1	53,1	53,0
40 a 60%	17,3	17,3	17,1	20,5	18,7	16,9	16,4
40% ou -	3,5	7,3	3,7	10,2	3,5	4,8	4,8

Na visão dos diretores, os fatores que mais contribuem para o fracasso dos alunos (numa escala de 0= nada e 10= muito) são miséria. 7.7, e a estrutura e funcionamento do sistema educacional. 7.6, seguidos pela falta de apoio das famílias. O fator que menos contribui para o fracasso escolar, com peso 5.6, é a organização da escola e a prática dos professores.

TABELA G25: OPINIÃO DOS DIRETORES SOBRE O GRAU DE CONTRIBUIÇÃO DOS FATORES À GERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR (em média)

FATORES DO FRACASSO ESCOLAR	DEP. ADMINISTRATIVA		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
MISÉRIA DA MAIORIA DA POPULAÇÃO	7,4	8,1	7,4	8,0	7,0	7,8	7,7
FALTA DE INTERESSE E DE ESFORÇO DOS ALUNOS	6,3	6,5	6,3	6,5	5,9	6,5	6,4
DEFICIÊNCIAS CULTURAIS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	6,5	6,4	6,6	6,7	6,3	6,7	6,7
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL GERA O FRACASSO	7,6	7,5	7,8	7,4	7,6	7,6	7,6
FALTA DE APOIO E DE CULTURA DAS FAMÍLIAS QUE NÃO VALORIZAM A EDUCAÇÃO	7,1	6,9	7,2	6,9	6,7	7,1	7,0
ORGANIZAÇÃO INTERNA DA ESCOLA E PRÁTICA DOS PROFESSORES NÃO PERMITE LIDAR COM O FRACASSO	5,5	5,7	5,5	5,7	5,3	5,6	5,6

ESCALA DE ZERO A DEZ, ONDE: 0= NADA E 10= MUITO

As razões do fracasso escolar são atribuídas com maior peso a fatores externos, cuja solução ultrapassa a função específica da escola. Chama a atenção o baixo valor atribuído à prática pedagógica e à escola e o alto valor atribuído à estrutura e ao funcionamento do sistema educacional brasileiro.

Pode-se deduzir que, aparentemente, no entender dos diretores, a escola e os professores não fazem parte do sistema educacional, pois ambos aparecem como os fatores que, relativamente, menos contribuem para o fracasso escolar, não havendo discordância de opinião entre os estratos.

O fator econômico (a miséria da população) como causa do fracasso aparece de forma consistente em todos os estratos e com maior peso entre os diretores da rede municipal e da zona rural.

A falta de apoio das famílias dos alunos aparece como terceira causa do fracasso escolar, o que põe em questão o alto nível de relacionamento com a comunidade, atestado pelos diretores (item 2.2).

Os diretores atribuíram um altíssimo valor, chegando à média 8,2. (numa escala de 0= nada e 10= muito), à três formas de solucionar o problema do fracasso escolar: reorientação da atuação dos professores, reorganização da escola e mudança das condições de vida da população. As médias atribuídas a educação da família e ao encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem a centros de atendimento especial também são elevadas. A adoção de critérios mais rigorosos na seleção de alunos e a redução do nível de ensino ficaram com as médias mais baixas.

Existe uma significativa consistência entre os diferentes estratos na atribuição dos pesos às diversas formas para enfrentar o problema do fracasso escolar.

TABELA G26: SOLUÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR. SECUNDO O PESO DE SUA CONTRIBUIÇÃO /IMPORTÂNCIA (em média)

SOLUÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR	DEP. ADMINL.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOT
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
ADOÇÃO DE CRITÉRIOS RIGOROSOS NA SELEÇÃO DE ALUNOS	5,6	5,5	5,8	5,4	5,2	5,6	5,6
ORGANIZAÇÃO DE TURMAS SEGUNDO NÍVEL DOS ANOS	7,0	7,2	7,2	7,1	6,7	7,2	7,1
ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS A CENTROS DE ATENDIMENTO ESPECIAL	8,0	7,8	8,0	7,7	7,8	7,9	7,9
REDUÇÃO DOS NÍVEIS DE ENSINO	5,7	6,6	6,0	6,2	5,6	6,2	6,1
MUDANÇA DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO	8,2	8,2	8,3	8,2	8,2	8,2	8,2
EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS JUNTAMENTE COM OS ALUNOS	7,9	7,8	7,8	7,9	7,5	7,9	7,8
REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	8,3	8,2	8,3	8,2	8,3	8,2	8,2
REORIENTAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	8,3	8,2	8,2	8,2	8,1	8,2	8,2

ESCALA DE ZERO A DEZ: 0 = NADA E 10 = MUITO

Contrariando sua visão sobre as causas do fracasso escolar, que é atribuído principalmente à miséria da população e à estrutura e funcionamento do sistema escolar, os diretores consideram que para solucionar o problema é necessário reorganizar a escola para melhorar seu atendimento e reorientar a atuação dos professores para atender a realidade do alunado, juntamente com a mudança de vida da população. Atribuíram o mesmo peso. 8.2. para estas três formas de solução do fracasso, quando a escola prática docente foram apresentadas como uma causa de menor influência. 5.6.

3.2. O processo de trabalho

Pará a maior parte dos diretores, o principal objetivo dos trabalhos desenvolvidos na escola é educar os alunos de acordo com a legislação vigente, desenvolvendo a pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificando-a para o trabalho, 44.4%. Em segundo lugar os diretores identificaram a ampliação dos conhecimentos dos alunos, contribuindo para sua capacidade de transformação da sociedade. 39.8%.

TABELA G27: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA. SEGUNDO OBJETIVO PRINCIPAL DA ESCOLA (em %)

OBJETIVO PRINCIPAL DA ESCOLA	DEP. ADMINIS.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
TRANSMITIR CONTEUDOS PARA INSERÇÃO DOS ALUNOS NA SOCIEDADE ATUAL	9,8	8,6	10,0	8,8	11,5	8,8	9,4
AMPLIAR CONHECIMENTOS DOS ALUNOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE	38,7	38,4	39,0	30,9	41,6	36,2	39,8
FORMAR ALUNOS DE ACORDO COM AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE	5,4	5,6	5,1	6,9	5,6	5,2	5,4
EDUCAR OS ALUNOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO PREPARANDO-OS PARA A CIDADANIA E PARA O TRABALHO	45,0	46,0	44,9	50,6	41,0	48,1	44,4
DAR CONTINUIDADE A EDUCAÇÃO DA FAMÍLIA	1,1	1,4	1,0	2,9	0,3	1,7	0,9

Conforme a tabela G2S, a Região Sul apresenta uma percentagem significativamente maior no objetivo mais crítico e progressista, 50,5%, enquanto que na Região Nordeste há predominância da perspectiva legalista, 51,6%. Com exceção dos diretores da Região Sul, o objetivo principal dos trabalhos desenvolvidos na escola é o cumprimento da legislação.

TABELA G28: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR REGIÃO, SEGUNDO OBJETIVO PRINCIPAL DA ESCOLA (em %)

OBJETIVO PRINCIPAL DA ESCOLA	SUL	SUDESTE	C.OESTE	NORDESTE	NORTE
TRANSMITIR CONTEUDOS PARA INSERÇÃO DOS ALUNOS NA SOCIEDADE ATUAL	7,3	10,7	9,5	9,2	7,4
AMPLIAR CONHECIMENTOS DOS ALUNOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE	50,5	40,0	40,7	29,9	37,6
FORMAR ALUNOS DE ACORDO COM AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE	3,2	5,9	4,5	6,5	6,2
EDUCAR OS ALUNOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO PREPARANDO-OS PARA A CIDADANIA E PARA O TRABALHO	38,6	43,3	44,8	51,6	46,7
DAR CONTINUIDADE À EDUCAÇÃO DA FAMÍLIA	0,5	0,1	0,5	2,8	2,1

A preocupação indicada como principal na orientação do trabalho, por 66,7% dos diretores é o cumprimento das orientações emanadas dos órgãos superiores e a menos indicada é a apropriação produtiva do conhecimento pelos alunos, 52,6%. A preocupação que concentrou maior número de diretores, como a mais importante, foi a melhoria da eficiência do ensino.

TABELA G29: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES SEGUNDO ORDEM DE IMPORTÂNCIA DAS PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES DA ESCOLA (em %)

PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES	1ª	2ª	3ª	TOTAL
CUMPRIMENTO DAS ORIENTAÇÕES EMANADAS DOS ÓRGÃOS SUPERIORES	26,4	20,8	19,5	66,7
APROPRIAÇÃO PRODUTIVA DOS CONHECIMENTOS PELOS ALUNOS	17,5	23,6	11,5	52,6
ADEQUAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA AS NECESSIDADES DA POPULAÇÃO	17,5	23,6	21,1	62,2
DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE ACORDO COM AS NECESSIDADES AFETIVAS DOS ALUNOS	23,5	20,2	13,8	57,5
MELHORIA DA EFICIÊNCIA DO ENSINO	31,7	17,8	14,2	63,7

ESCALA DE UM A TRÊS: 1 = MAIS IMPORTANTE E 3 = MENOS IMPORTANTE

Estes dados confirmam, novamente, o peso da tendência legalista na orientação e na prática das escolas. A melhoria da eficiência do ensino, com 63,7% de indicações entre as três principais preocupações, parece não ter como objetivo a apropriação produtiva do conhecimento pelos alunos, que ficou como preocupação menos indicada. 52,6%.

Na opinião de 45,9% dos diretores a orientação da escola aos seus professores é no sentido de desenvolver os conteúdos de forma a ressaltar sua importância social e política, contribuindo para a resolução de problemas sérios da sociedade. Já 23,0% dos diretores afirmaram que a escola orienta seus professores no sentido de enfatizar a metodologia de transmissão de conteúdos para que o processo ensino-aprendizagem tenha êxito.

A orientação para o cumprimento do que está previsto no programa foi indicado como a orientação da escola aos professores por, apenas, 4,4% dos diretores.

TABELA G30: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA. SEGUNDO ORIENTAÇÃO DA ESCOLA AOS PROFESSORES (em%)

ORIENTAÇÃO DA ESCOLA AOS PROFESSORES	DEP. ADMIN.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
DESENVOLVER CONTEÚDOS SEGUNDO NÍVEL DOS ALUNOS, READAPTANDO-OS SE NECESSÁRIO	16,0	15,0	16,3	16,8	17,4	15,9	14,3
DESENVOLVER CONTEÚDOS RESSALTANDO IMPORTÂNCIA SOCIAL E POLÍTICA	45,0	41,2	44,2	33,0	47,8	40,8	45,9
MOTIVAR OS ALUNOS PARA APRENDIZAGEM	11,7	12,7	11,8	13,4	11,3	11,9	12,4
ENFATIZAR METODOLOGIA DE TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS	23,8	23,1	23,6	26,1	21,3	25,4	23,0
CUMPRIR O PROGRAMA POR ENSEJAR E FUNÇÃO PRIMORDIAL DA ESCOLA	3,6	7,9	4,1	10,7	2,2	6,0	4,4

A visão dos dados por região indica que a orientação crítica é acentuadamente mais elevada na região Sul e Sudeste e a orientação tecnicista sobressai nas regiões Norte e Centro-Oeste, comparadas com as outras.

TABELA G31: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR REGIÃO, SEGUNDO ORIENTAÇÃO DA ESCOLA AOS PROFESSORES (em %)

ORIENTAÇÃO DA ESCOLA AOS PROFESSORES	SUL	SUDESTE	C.OESTE	NORDESTE	NORTE
DESENVOLVER CONTEÚDOS SEGUNDO NÍVEL DOS ALUNOS, REAJUSTANDO-OS SE NECESSÁRIO	7,3	13,9	14,5	23,1	9,6
DESENVOLVER CONTEÚDOS RESSALTANDO IMPORTÂNCIA SOCIAL E POLÍTICA	54,1	53,8	35,0	29,5	30,6
MOTIVAR OS ALUNOS PARA APRENDIZAGEM	12,4	12,0	14,2	11,4	15,7
ENFATIZAR METODOLOGIA DE TRANSMISSÃO DOS CONTEÚDOS	23,8	18,8	31,0	24,2	37,5
CUMPRIR O PROGRAMA POR ENQUANTO É FUNÇÃO PRIMORDIAL DA ESCOLA	2,4	1,4	5,3	11,8	6,6

Os dados indicam que, quando o pedagógico é objetivo principal, a preocupação se volta a aspectos mais substantivos. Embora a posição legalista seja predominante na indicação do objetivo da escola, em relação às preocupações que orientam o trabalho da escola a orientação crítica e a eficiência do ensino somam 68,1% das indicações dos diretores. Isto parece indicar que a democratização da gestão e a centralidade do pedagógico são duas dimensões do mesmo processo de construção de uma educação competente.

Apesar do objeto específico da escola ser o processo ensino-aprendizagem, isto é, o tempo de efetivo trabalho na área do ensino, tal como apresentar conteúdos, aplicar provas, fazer exercícios etc são poucas as escolas, 15,4%, onde se aproveita mais de 90% do tempo pedagógico. Em 44,3% das escolas este aproveitamento está na faixa de 80% e nas restantes 40% o tempo utilizado em atividades pedagógicas é de 70% ou menos da jornada escolar. Existem poucas diferenças entre os estratos, o que está a indicar que o problema é generalizado.

TABELA G32: DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A UTILIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO (em%)

UTILIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO	DEP.ADMINIS.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
MEIOS DE 50%	6,9	11,7	7,6	13,6	6,8	9,1	7,7
50%	3,8	7,1	4,3	9,7	4,1	5,5	4,5
60%	8,2	9,8	8,5	8,2	9,6	8,3	8,4
70%	20,5	18,8	21,4	15,2	24,0	19,1	19,4
80%	43,4	41,1	42,7	38,3	43,4	41,8	44,5
90% E MAIS	17,2	11,5	15,5	15,0	12,2	16,1	15,4

Os dados regionais revelam um aproveitamento mais intenso do tempo pedagógico nas Regiões Sudeste e Sul e um aproveitamento menor nas Regiões Nordeste e Norte.

TABELA G33: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR REGIÃO, SEGUNDO UTILIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO (em %)

UTILIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO	SUL	SUDESTE	C.OESTE	NORDESTE	NORTE
MEIOS DE 50%	6,5	3,3	8,4	15,8	14,7
50%	2,2	2,6	4,6	10,1	6,6
60%	4,2	7,3	11,6	12,9	10,6
70%	18,4	19,2	20,7	21,0	18,3
80%	48,1	49,8	41,6	32,0	40,2
90% E MAIS	20,7	17,7	13,1	8,2	9,6

Os dados indicam um grande desperdício do tempo do professor em atividades tais como organizar a entrada de alunos na sala, fazer a chamada, atraso ou saída antecipada dos alunos, avisos, controlar a disciplina, atender pessoas *etc.* Estas atividades chegam a consumir mais de 50% do tempo dos professores para 77% dos diretores no país e para 15,8% dos diretores do Nordeste.

No que se refere à posição da escola com respeito à relação que deve existir entre o professor e o aluno em sala de aula, qualificando esta relação numa escala de 0= nada e 10= muito, a maior média encontrada é relativa ao ser afetuoso e atencioso, 8,4, considerada a forma mais capaz de promover uma boa interação em sala de aula. Em segundo lugar aparece como estratégia cativar os alunos para atrair a sua atenção, mesmo que o professor tenha que se tornar um artista em sala de aula.

Nestas prioridades, há pouca variação entre os estratos, com exceção das escolas da capital, da zona urbana e da rede estadual, nas quais a 2ª maior média refere-se à autoridade do professor através de sua competência, pois com isto ele pode promover a relação do aluno com o conhecimento.

TABELA G34: MÉDIA DA VISÃO DO DIRETOR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A IMPORTÂNCIA DE CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO EM SALA DE AULA

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
CRIAR CLIMA DE LIBERDADE E CONDIÇÃO DE SUCESSO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	5,8	5,6	5,7	5,7	5,5	5,7	5,7
SER ARTISTA PARA CATIVAR OS ALUNOS E ATRAIR SUA ATENÇÃO	7,6	7,6	7,4	7,7	6,7	7,6	7,6
CONDUZIR A TURMA COM RIGOR PARA GARANTIR A ATENÇÃO E A DISCIPLINA	5,0	5,2	5,0	5,1	4,7	5,1	5,1
TER AUTORIDADE FUNDADA NA COMPETÊNCIA	7,7	7,0	7,6	7,0	7,6	7,3	7,3
SER AFETUOSO E ATENCIOSO	8,4	8,4	8,4	8,4	8,1	8,4	8,4

ESCALA DE UM A DEZ, ONDE: 1 = NADA E 10 = MUITO

Embora a média relativa ao carácter específico do ato pedagógico, a autoridade pela competência para promover a relação professor-aluno, tenha sido 7.3, as duas alternativas às quais foi atribuída maior média parecem indicar falta de consciência profissional, uma vez que bases de relação não-docentes são consideradas mais importantes.

Apesar disto, na avaliação da atuação do corpo docente e do corpo administrativo da escola, numa escala de 5=ótima e 1= ruim, os diretores dos diversos estratos mostraram possuir uma opinião muito rareada sobre seus auxiliares. A média da avaliação foi de uma atuação boa, tendendo para muito boa, destacando-se a relação com a direção, seguida da relação com os professores. As médias relativas ao corpo docente foram mais baixas em quase todos os aspectos. Dada a pouca variação entre os estratos, a tabela G34 apresenta as médias totais.

TABELA G35: VISÃO DO DIRETOR SOBRE O DESEMPENHO DO CORPO TÉCNICO, DOCENTE E ADMINISTRATIVO. SEGUNDO DIFERENTES ASPECTOS (em média)

ASPECTOS	CORPO TÉCNICO	CORPO DOCENTE	CORPO ADMIN.
COMPETENCIA NO TRABALHO	1.5	1.4	1.6
EXPERIENCIA PROFISIONAL	1.5	1.3	1.5
ATTITUDE FRENTE A PROPOSTA	1.4	1.3	1.5
RELACÃO COM A COMUNIDADE	1.6	1.7	1.8
RELACÃO COM OS ALUNOS	1.8	1.8	1.9
RELACÃO COM OS PAIS	1.6	1.6	1.8
RELACÃO COM OS TÉCNICOS	1.5	1.5	1.6
RELACÃO COM PROFESSORES	1.8	1.9	1.9
RELACÃO COM DIRECÃO	1.9	1.9	1.9
PONTUALIDADE E ASSIDUIDADE	1.8	1.6	1.9

ESCALA DE UM A CINCO, ONDE: 1=RUIM E 5 = ÓTIMA

Como mostra a tabela G 35, a visão dos diretores sobre o clima e a organização escolar é, em geral, bastante otimista, parecendo demonstrar a existência de uma prática administrativa aberta e de cooperação entre os vários segmentos da comunidade escolar.

As afirmações que expressam posições autoritárias tiveram médias baixas, guardando coerência com a visão de uma gestão participativa. Merece destaque, ainda, a constante preocupação com a qualidade de ensino manifestada pelos diretores.

TABELA G36: VISÃO DO DIRETOR SOBRE A SITUAÇÃO DA ESCOLA SECUNDO ASPECTOS (média)

SITUAÇÃO DA ESCOLA	VISÃO DA DIREÇÃO
DIREÇÃO SOLICITA OPINIÃO E SUGESTÕES	4.4
OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO VALORIZADA PELOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS	4.3
PROFESSORES A VONTADE PARA DISCUTIR COM A DIREÇÃO	4.7
DIREÇÃO OUVI PROFESSORES SOBRE A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA	4.5
DIREÇÃO TRATA METAS DA ESCOLA COMO SEGREDO	1.7
SUPERVISORES DETERMINAM E CONTROLAM O TRABALHO PEDAGÓGICO	3.2
PROFESSORES DISPOSTOS A DAR AULA FORA DO HORÁRIO	3.2
ESPECIALISTAS DE GRANDE AJUDA PARA ORIENTAR O PROFESSOR E A DIREÇÃO	3.7
QUALIDADE DO ENSINO É UMA PREOCUPAÇÃO	4.7
ORDENS VÊM DE CIMA PARA BAIXO	2.7
OBJETIVO PRIORITÁRIO É DESENVOLVER CO-RESPONSABILIDADES	4.5
INFORMAÇÕES QUE CIRCULAM SÃO BOAS, EXATAS E VERDADEIRAS	4.1
PROFESSORES DISPOSTOS A PARTICIPAR DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO	4.4

ESCALA DE UM A CINCO. ONDE: 1 = NUNCA ACONTECE E 5 - SEMPRE ACONTECE

3.3. Participação

O conceito de participação tem servido de suporte às práticas gestionárias ambíguas, abrangendo desde experiências de sofisticação do autoritarismo, mantendo e reforçando as relações de dominação e subserviência, até experiências de efetiva democratização, construindo relações autogestionárias de partilha co-responsável. Nas primeiras, a participação constitui um mecanismo de consolidação da estrutura do poder gente. Nas outras, a participação constitui um processo de construção de uma nova estrutura de poder.

Para auferir as formas e os níveis de participação na vida escolar e superar as ambigüidades que este conceito apresenta no discurso pedagógico e na prática concreta, tentou-se combinar várias dimensões de análise que permitissem dar uma maior especificidade ao conceito.

Foram levantados dados gerais sobre participação. Estes dados referem-se à existência de organizações de professores, pais, alunos e de pais e professores na escola, e à participação do diretor nestas organizações. Referem-se, ainda, ao comparecimento dos pais ou responsáveis quando convocados e ao seu acompanhamento dos estudos dos alunos.

Para obter um levantamento mais claro do processo de gestão, especialmente da democratização da gestão escolar centrada no pedagógico, buscaram-se dados quanto aos envolvidos em práticas participativas, quanto ao objeto e à forma de participação.

Em primeiro lugar, tentou-se tomar mais precisa a questão de "quem" participa. Neste campo é necessário referir-se primeiro a uma divisão entre comunidade interna e comunidade externa, que já foi incorporada pela linguagem cotidiana das escolas. Mas estas 'comunidades' representam conglomerados ainda indiferenciados, se não forem definidos os possíveis atores em cada uma delas. Na primeira comunidade podemos ter a direção da escola, o pessoal técnico, o administrativo, os alunos e os professores. Estes atores podem atuar individualmente ou em equipes, o que lá representa um nível de participação superior. Na comunidade externa temos os pais de alunos, membros da comunidade e

representantes de organizações da comunidade. Neste caso, os pais tendem a representar interesses mais imediatos - os problemas de seus filhos na escola - enquanto os membros da comunidade e, especialmente os representantes comunitários, representam interesses mais estratégicos - a visão do entorno da escola sobre a escola.

Em segundo lugar, é necessário trabalhar melhor a questão "em que" estes atores participam. Existe uma série de atividades e decisões que são corriqueiras, praticamente administrativas, como o estabelecimento do calendário e a composição das turmas etc. A participação nestas atividades pode ser meramente formal, onde bastaria um questionário levantando interesses e sugestões para tomar a decisão. Existem outras decisões que são mais estratégicas na escola, que implicam na necessidade de informações, discussão de propostas e compatibilização de posições. Para detectar mais claramente o objeto destas decisões, foram desagregados vários assuntos pedagógicos relevantes, considerados mais estratégicos na escola, como a definição dos objetivos curriculares, os conteúdos, os métodos de ensino, a avaliação da escola, a avaliação dos alunos e a utilização dos recursos financeiros.

Em terceiro lugar, é considerada a "forma ou nível" de participação. Existem níveis diferentes e diferenciados de participação. Por um lado, tem-se reuniões, que freqüentemente as escolas fazem, para informar os pais sobre decisões já tomadas ou sobre resultados decorrentes destas decisões. A presença a este tipo de reuniões não pode ser considerada como participação, uma vez que constitui mero mecanismo de disseminação de informações. Por outro lado, têm-se reuniões com debate e discussão de propostas, onde podem participar diversas categorias de atores mas a decisão fica ainda em mãos da direção ou das coordenações. A presença a este tipo de reuniões concretiza um tipo de participação, embora os atores não tenham nem exerçam poder de decisão sobre os temas debatidos. Há, ainda, as reuniões nas escolas onde os diversos atores, além de debater e discutir, têm competência para tomar decisões coletivas, que a escola é incumbida de implementar. Em conseqüência, com relação à participação, foram discriminados quatro níveis: 1) Não participação; 2) Participação só para ser informado; 3) Participação em debates e discussões de propostas, que servem de base para a direção decidir 4) Participação em debates, discussões e tomada de decisão.

Considerando a existência de organizações de professores, de pais, de alunos e de pais e professores, percebe-se que é elevado o número de escolas que têm alguma forma de organização, principalmente de professores, em 74,2% das escolas, e de pais e professores, em 70,4% das escolas. Organizações de pais e organizações de alunos são encontradas em, aproximadamente, 50% das escolas.

TABELA G37: EXISTÊNCIA DE ORGANIZAÇÕES DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA (em %)

ORGANIZAÇÃO	DEP. ADMINIS.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
PROFESSORES	74,2	59,9	75,5	59,8	80,8	67,9	74,2
PAIS	50,4	45,2	49,6	47,0	50,3	46,7	50,9
PAIS/PROFESSORES	74,6	60,6	71,8	62,0	70,4	67,7	68,3
ALUNOS	50,2	41,8	49,5	39,8	51,5	45,6	70,4

Os maiores percentuais de escolas com organização de professores encontram-se na capital, na rede estadual e na zona urbana. Distribuem-se da mesma forma as organizações de alunos e de pais e professores. Quanto à existência de organização somente de pais a situação inverte-se já que na rede municipal e na zona rural este tipo de organização é a que predomina.

O envolvimento do diretor nas diferentes formas de organização existentes na escola também é elevado. O diretor tem uma participação elevada ou média nas organizações de professores em 93,8% das escolas, nas de pais e professores em 86,4% das escolas, nas de pais em 80,3% das escolas e nas organizações de alunos em 74,1% das escolas.

TABELA G38: PARTICIPAÇÃO DO DIRETOR EM ORGANIZAÇÕES DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS (em %)

PARTICIPAÇÃO DO DIRETOR	ORGANIZAÇÃO			
	PROFESSORES	PAIS	ALUNOS	PAIS E PROFESSORES
MUITO	70,5	44,2	41,6	58,8
MEDIO	23,3	36,1	32,5	27,6
POUCO	3,7	12,8	16,4	9,1
NADA	2,4	6,9	9,5	4,5

No que se refere à presença de pais ou responsáveis, quando convocados para comparecerem à escola, 56,5% deles atendem à convocação, não havendo grande variação entre os estratos. A única exceção esta na rede municipal, zona rural da capital, com apenas 26,0% de comparecimento.

Em relação à frequência com que os pais ou responsáveis preocupam-se com os estudos e a realização das tarefas dos alunos, 27,8% de pais ou responsáveis não se preocupam. 20,3% preocupam-se pouco e 50,2% dos pais ou responsáveis preocupam-se constantemente ou às vezes.

TABELA G39: DISTRIBUIÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO PREOCUPAÇÃO COM OS ESTUDOS E A REALIZAÇÃO DAS TAREFAS PELOS ALUNOS (em %)

PREOCUPAÇÃO	DEP. ADMINISTRATIVA		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
CONSTANTE	29,4	30,5	28,2	31,6	28,6	30,1	29,9
AS VEZES	20,0	20,7	20,0	20,7	20,6	20,3	20,3
POUCO	18,8	19,0	19,2	18,7	18,7	19,0	18,9
NUNCA	30,7	25,0	31,1	24,7	29,7	27,6	27,8

Com base no que já foi exposto a respeito do tipo de participação, optou-se pela inclusão e análise somente dos níveis 3 (três) e 4 (quatro), ou seja, que indicam participação em debates, discussões e tomada de decisão.

TABELA G40: DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR TIPO DE ATIVIDADE DA ESCOLA. SECUNDO A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS VÁRIOS ATORES ESCOLARES (em %)

ATORES ESCOLARES	ATIVIDADES					
	OBJETIVOS CURRICULARES	CONTEUDOS	METODOS DE ENSINO	AVALIAÇÃO DA ESCOLA	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	RECURSOS FINANCEIROS
DIREÇÃO	84.0	73.7	77.6	92.5	71.7	83.2
PESSOAL TECNICO	72.6	71.0	72.8	75.8	67.6	49.7
PESSOAL ADMINISTRATIVO	41.7	34.7	36.4	59.9	36.8	51.1
EQUIPE PROFESSORES	90.1	93.0	93.6	88.1	93.8	55.4
PROFESSOR INDIVIDUAL	72.9	78.6	79.4	74.2	82.0	44.8
ALUNOS	17.6	20.5	21.5	36.5	34.3	20.1
PAIS	14.1	11.3	13.4	33.8	22.9	30.9
MEMBROS DA COMUNIDADE	9.0	7.9	9.0	19.4	12.2	19.2
REPRESENTANTES	9.0	7.9	8.8	17.5	10.4	16.8

Na visão dos diretores, os professores, atuando em equipe, constituem a categoria que mais participa, opinando e decidindo sobre as várias atividades da escola, com frequências acima de 90%. Esta participação, no entanto, é menor quando se trata da avaliação da escola, 88.1%, e menor ainda quando se trata de recursos financeiros. 55.4%.

A direção da escola participa mais nas atividades ligadas à avaliação da escola. 92.5% aos objetivos curriculares. 84.4% e às atividades de gerenciamento dos recursos financeiros. 83.2%.

Alunos, pais, membros e representantes da comunidade são as categorias com menor participação nas diversas atividades da escola.

4 - CONSIDERAÇÕES

O diretor do ensino público brasileiro de 1ª grau é relativamente jovem, idade média de 37 anos, sendo a maior parte do sexo feminino e com escolaridade formal em que predomina o nível superior completo, porém, com baixo índice de formação específica em administração escolar.

A média salarial mensal dos diretores é de US\$ 443.0 e a forma mais comum de acesso ao cargo de diretor é através da indicação de técnicos e políticos, em detrimento de mecanismos de seleção formais e normatizados.

A média do tempo de serviço dos diretores no sistema educacional é elevada, 14,4 anos, o que não ocorre em relação à sua experiência como administrador, cujo tempo de serviço médio é de pouco mais de 5 anos.

A prática administrativa dos diretores é bastante diversificada, o que sugere a incorporação de princípios das várias tendências e teorias que influenciam a administração em geral.

A influência dessas teorias e praticas administrativas, principalmente as calcadas na divisão entre

quem decide e quem executa e entre trabalho intelectual e manual, tendem a produzir, nas escolas brasileiras, uma racionalidade organizacional aparente, em detrimento do aspecto pedagógico, provocando a deturpação e mesmo o esquecimento dos objetivos da organização escolar.

Nesse sentido, em relação aos objetivos organizacionais, a maior parte dos diretores vê como principal função da direção garantir a eficiência da organização escolar e a adequação do trabalho pedagógico à realidade dos alunos. Porém, menos de 1% dos diretores reconhecem como importante a garantia do desenvolvimento dos conteúdos programados. Ainda se pode acrescentar que, apesar da pouca importância atribuída à execução das tarefas administrativas, mais de 80% dos diretores atuam principalmente nesta área.

Estes dados podem estar indicando que o conceito de eficiência utilizado pelos diretores é questionável, pois está muito mais vinculado ao desempenho do próprio diretor do que ao da organização escolar, em termos de cumprimento de seus objetivos fundamentais (que podem ser sintetizados na aprendizagem dos alunos). Isto porque ainda é muito pouco disseminada a percepção da função pedagógica da direção, postura esta que implica no acompanhamento e na supervisão do trabalho dos professores, dos resultados pedagógicos obtidos pelos alunos e pela escola.

Assim, reforçando o distanciamento entre o ideário e a prática dos administradores escolares, e a pouca clareza existente sobre os reais objetivos da escola, os diretores atribuem o fracasso escolar a fatores externos à escola, tais como a miséria da população, a falta de apoio das famílias dos alunos e a estrutura e funcionamento do sistema educacional.

Quanto às soluções apontadas para a superação deste problema, estas aparecem vinculadas a reorientação da atuação dos professores, à reorganização da escola para melhorar seu atendimento e à mudança das condições de vida da população.

A administração da escola se concretiza, portanto, como uma prática exterior ao processo educacional, onde o desempenho da direção e o funcionamento administrativo da escola aparecem como funções prioritárias, onde é maior a preocupação com aspectos formais, em detrimento dos aspectos substantivos, quais sejam, processos pedagógicos, conteúdos e papel da escola, denotando ausência da responsabilidade pelos processos e produtos que são gerados.

CAPITULO III

PROFESSOR

1 - INTRODUÇÃO

O estudo da atuação docente tem como objetivo produzir um conhecimento básico a respeito da identidade social e profissional do professor do ensino fundamental. Sem dúvida alguma, esta iniciativa é um passo importante no processo de democratização do ensino público brasileiro, entendido, aqui, no sentido amplo de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino à totalidade da população.

Isto significa afirmar que o ensino básico (1ª a 8ª série), subdividido nas quatro primeiras séries (antigo curso primário) e em quatro séries subsequentes (antigo curso ginásial), configura-se, através de sua organização curricular, num instrumental básico para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, seu compromisso deve ser com a formação de pessoas capazes de vivenciar uma prática social humana, de direitos e deveres, envolvendo a compreensão crítica da realidade brasileira e de suas contradições, um posicionamento valorativo diante dos fatos e uma ação pessoal-profissional transformadora da sociedade, sob a ótica das necessidades e interesses majoritários da população.

No início da década de 80, Saviani¹ publica alguns artigos nos quais introduz uma classificação para identificar os diferentes momentos da história da educação brasileira. O estudo destes trabalhos popularizou, junto aos educadores brasileiros, uma terminologia acerca das tendências da educação brasileira, a saber tradicional, escolanovista, tecnicista, reprodutivista e teoria crítica.

Estas categorias conceituais podem ser utilizadas para uma análise da prática docente. O objetivo de tal análise não seria rotular, mas sim refletir criticamente sobre o cotidiano da escola, possibilitando, assim, uma compreensão mais nítida das relações entre educação e sociedade, nos diferentes momentos da história do Brasil e no contexto mundial.

Um outro aspecto a ser observado refere-se ao cuidado que exige a utilização das categorias referidas, na medida em que cada uma delas teve sua predominância na história da escola brasileira - tradicional: 1500 a 1920; escolanovista: 1920 a 1960; tecnicista: 1960 a 1980; reprodutivista: final da década de 70 e início dos anos 80; crítica: a partir dos anos 80. Isto significa que as mesmas não devem ser consideradas de forma estática e fragmentada, mas de maneira dinâmica, revelando as exigências que o contexto histórico faz à educação escolar.

A análise histórica mostra que o movimento escolanovista não suprimiu a escola tradicional, do mesmo modo que o tecnicismo não substituiu o escolanovismo. O que ocorreu foi uma coexistência entre as várias tendências, embora cada abordagem buscasse a superação das anteriores. Assim é que a prática atual dos educadores brasileiros apresenta traços de todas estas tendências, configurando um 'ecletismo pedagógico' ainda distante de uma síntese interessante e mesmo desejável.

Frente a isto, a tendência crítica, também denominada progressista ou dialética, nasce justamente da insuficiência das demais manifestações, buscando superá-las, não apenas no trato dos aspectos intra-escolares, mas principalmente articulando estes aspectos à necessidade da democratização, de fato, da educação brasileira, visando à transformação da realidade.

Cada uma das tendências indicadas propõe um perfil do que seja um bom professor, dentro de suas características e peculiaridades e refletindo o contexto histórico em que se desenvolveu. Isto significa dizer que a competência técnica dos professores é situada no tempo e no espaço.

Ver D. Saviani. "A filosofia da educação e o problema da inovação em educação". In Garcia, W. E. (org.). Inovação educacional no Brasil. São Paulo. Cortez Editora e Autores Associados. 1980: "As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina". In Cadernos de Pesquisa. Fundação de Pesquisa. São Paulo. 1982.

Pode-se, portanto, falar num professor tradicional, quase sempre autoritário na relação com o aluno, preocupado com o cumprimento do programa de ensino e tendendo a tratar o conteúdo como um fim em si mesmo. Contudo, o tradicionalismo pedagógico não se caracteriza apenas pelo trato dado aos conteúdos, pela disciplina rígida e outros tantos fatores. Mas, principalmente, pelo caráter elitista de sua atuação no contexto da escola pública, que atendia tão somente aos segmentos mais privilegiados da população. Ser um professor tradicional corresponde, então, de certa forma, a ser um cidadão tradicional que, de maneira consciente ou não, e mesmo diante da atual expansão quantitativa da escola pública, atende, através de sua prática pedagógica, aos interesses de grupos minoritários da população. Em outras palavras, o tradicionalismo do docente reflete o tradicionalismo existente na própria sociedade.

Um segundo perfil seria o do professor escolanovista. Trata-se, aqui, de ser adepto da teoria da escola nova em oposição à escola tradicional. Este professor tem a intenção de atuar mais democraticamente na condução do processo de ensino-aprendizagem, chegando mesmo, sob a influência de Rogers², a assumir uma atitude de facilitador não-diretivo do ensino e da aprendizagem. O docente escolanovista, ao contrário do anterior, valoriza mais os métodos, os procedimentos de ensino, as relações interpessoais e enfatiza muito mais o "aprender a aprender" (processo) do que o resultado da aprendizagem em si (produto). Este professor concebe o ensino como um processo de pesquisa, no qual o aluno se envolve ativamente, participando de múltiplas experiências pedagógicas que tentam fazer da escola a própria vida.

O professor tecnicista é um terceiro perfil, surgido a partir dos desdobramentos dos anteriores. Ele pauta sua prática docente a partir do pressuposto da neutralidade científica e dos princípios de racionalidade instrumental, eficiência e produtividade. Com isto, pretende atuar no processo educativo tendo como modelo a transformação ocorrida no processo de trabalho fabril. O professor brasileiro, influenciado pelo ideário tecnicista, buscou, entre outras coisas, transformar o planejamento do ensino (definição de objetivos educacionais e instrucionais, programação de conteúdos, seleção de estratégias e utilização de procedimentos de avaliação diagnóstica, somativa e formativa) num verdadeiro exercício de aplicação de modelos educacionais sistêmicos e behavioristas. A Lei 5.692/71 muito contribuiu para o fortalecimento desta teoria pedagógica, tendo como pano de fundo o contexto do regime militar implantado no país a partir do golpe de estado de 1964.

Podemos considerar os três estilos de professor acima indicados como expressões de uma mesma concepção idealista, que tende a perceber a escola como redentora dos problemas sociais, com um otimismo ingênuo que não compreende adequadamente o papel da escola no conjunto das forças de transformação social.

Numa tentativa de superação das abordagens não-críticas da educação e também das teorias reprodutivistas, surge, na última década, a proposta de um professor progressista que tem como característica básica o desenvolvimento de uma nova identidade profissional do educador escolar, baseada na articulação entre competência pedagógica e exercício consciente da cidadania. Este docente, em processo de construção, fundamenta o seu trabalho na consciência da especificidade e da autonomia relativa da educação escolar, rearticulando dinamicamente os sentidos sócio-políticos e pedagógicos dos objetivos educacionais, valorizando o ensino competente e a aprendizagem significativa dos conteúdos, buscando uma articulação viva entre métodos e conteúdos e tomando a avaliação um elemento que orienta e aperfeiçoa o processo educativo. Ser professor progressista significaria, em última instância, trabalhar contra as altas taxas de evasão e retenção do alunado e a favor da democratização da qualidade do ensino, considerando que estes elementos são essenciais à promoção da cidadania. Ao contrário das abordagens não-críticas, este docente procura fazer da sua prática social-pedagógica uma ação que contribua para a transformação social.

Este quadro de referência analítico sobre o desenvolvimento histórico do perfil docente no Brasil, foi a base ao instrumento elaborado, que procurou captar alguns aspectos das representações que os professores do ensino público fazem a respeito de sua própria prática docente.

Busca-se, portanto, captar o ideário pedagógico do professor brasileiro, investigando suas percepções sobre os vários elementos da organização curricular - forma de elaboração do plano de ensino.

² Ver Carl R. Rogers. Liberdade para aprender. Belo Horizonte. Ed. Interlivros de Minas Gerais.

percepção do papel docente, atitude do professor diante dos conteúdos, procedimentos e recursos de ensino-aprendizagem utilizados, formas de avaliação empregadas - bem como sua visão sobre problemas do cotidiano escolar e sobre as causas do fracasso escolar.

Além disso, foram coletados dados básicos acerca da formação, experiência e condições de trabalho e carreira dos professores, bem como sobre sua participação na gestão escolar.

Em suma, tentou-se uma primeira aproximação do perfil qualitativo da prática docente dos professores: quem são, como atuam e qual a eficácia do seu trabalho.

O instrumento de pesquisa preparado com esta finalidade consiste numa bateria de 53 itens fechados, muitos deles de caráter múltiplo (itens que aglutinam várias questões relacionadas). Foi aplicado juntamente com os demais instrumentos da escola, entre os meses de novembro de 1990 e fevereiro de 1991, segundo o calendário escolar de cada UF. O formulário é auto-aplicado, mas neste primeiro ciclo de implantação do SAEB, orientou-se os aplicadores para estarem presentes durante seu preenchimento, com a finalidade de dirimir as dúvidas ou problemas que pudessem ocorrer.

Cabe lembrar ainda que, como foi indicado na introdução Geral deste relatório, no primeiro ciclo do SAEB só foi possível trabalhar com 25 das 27 UF do país, dado que os docentes do Piauí e do Mato Grosso do Sul encontravam-se em greve e as escolas fechadas. Pelo mesmo motivo, os dados de Alagoas referem-se so à sua rede municipal.

Para facilitar a exposição, os resultados do levantamento foram agrupados numa série de itens abrangentes, que não seguem exatamente a ordem do formulário.

Como foi indicado na introdução Geral, referente à metodologia de amostragem, a composição das unidades escolares que seriam objeto de estudo foi realizada utilizando-se um esquema de estratos amostrais proporcionais à matrícula de alunos existente no universo de cada UF.

Dessas unidades escolares selecionou-se, de acordo com um procedimento que garante a aleatoriedade da escolha, um professor da primeira e um professor da terceira série; e, nas escolas que ministram da quinta à oitava série, três professores da quinta série (o professor de Português, o de Matemática e o de Ciências) e três da sétima série (das mesmas disciplinas).

Neste processo, ficou configurada, para objeto de avaliação, uma amostra de 17.814 professores, cuja composição e estrutura é detalhada nas tabelas a seguir:

TABELA P1 : NÚMERO DE PROFESSORES DA AMOSTRA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA.

ÁREA	LOCALIZ.	DEPEND. ADMINISTR.		TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	
CAPITAL	URBANA	3607	1146	4753
	RURAL	126	56	182
	TOTAL	3733	1202	4935
INTERIOR	URBANA	4595	1618	6213
	RURAL	1020	1666	2686
	TOTAL	5615	3284	8900
TOTAL ZONA URBANA		12202	2764	14966
TOTAL ZONA RURAL		1146	1702	2848
TOTAL BRASIL		13348	4466	17814

TABELA P2: NÚMERO DE PROFESSORES DA AMOSTRA POR UF. DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. LOCALIZAÇÃO E ÁREA.

UNIDADE FEDERADA	DEPENDEN. ADMINISTRAT.		LOCALIZAC.		AREA		TOTAL
	ESTADUAL	MUNICIPAL	URBANO	RURAL	CAPITAL	INTERIOR	
ACRE	325	80	310	95	180	225	405
AMAZONAS	268	63	270	61	43	288	331
AMAPA	270	59	264	65	249	80	329
PARA	580	178	572	156	216	512	728
RONDONIA	501	99	486	114	175	425	600
RORAIMA	329	19	240	108	224	124	348
TOCANTINS	416	73	428	81	9	480	489
R. NORTE	2689	871	2330	688	1096	2134	3250
ALAGOAS	0	194	98	96	7	187	194
BAHIA	499	281	567	213	170	610	780
CEARA	437	314	612	139	285	466	751
MARANHAO	262	355	400	217	87	530	617
PARAIBA	333	201	399	135	115	419	534
PERNAMBUCO	630	341	810	161	233	738	971
R. G. DO NORTE	427	208	531	106	199	436	635
SERGIPE	443	156	518	81	331	268	599
R. NORDESTE	3481	2088	3988	1166	1427	3684	5081
ESPIRITO ST*	532	147	588	91	81	598	679
MINAS GERAIS	1020	78	971	127	142	956	1098
R. DE JANEIRO	427	471	798	100	362	536	898
SÃO PAULO	1518	222	1705	35	677	1063	1740
R. SUDESTE	3497	918	4063	388	1263	3133	4418
PARANA	548	192	951	90	154	827	1041
ST* CATARINA	678	149	654	73	25	902	927
R. G. DO SUL	964	345	1100	209	217	1092	1309
R. SUL	2491	686	2798	472	396	2791	3177
DIST. FEDERAL	301	0	253	46	301	0	301
GOIAS	703	108	733	78	217	594	811
MATO GROSSO	666	133	726	73	236	563	799
R. C. OESTE	1678	241	1714	197	754	1137	1911
TOTAL BRASIL	13348	4466	14996	2448	4938	12879	17814

2 - PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

2.1. Características do professor

A média de idade dos professores é de 33,6 anos, sendo 34,8 na rede estadual e 31,3 na rede municipal. Cabe destacar ainda que a menor média aparece no interior - na rede municipal da zona rural, 29,6 anos - e a maior, 37,4 anos, é encontrada na rede municipal da zona urbana das capitais. Como era de se esperar, a maioria dos professores (83,3%) é do sexo feminino.

A maior incidência de professores associados a alguma entidade da categoria ocorre nas capitais (53,8%) enquanto que a menor ocorre na zona rural (31%). No geral, 44% dos professores afirmam ser associados a alguma organização de educadores.

TABELA P3: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR REGIÃO, SEGUNDO INTENSIDADE DE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DA ORGANIZAÇÃO DE EDUCADORES (em %).

PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES	NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUL	SUDESTE	BRASIL
NENHUMA	50,2	51,7	42,2	26,1	46,8	47,7
POUCAS	14,5	17,7	12,7	19,0	20,5	16,4
ALGUMAS	23,1	22,6	29,3	34,4	25,5	24,7
MAIORIA	12,2	8,0	15,8	20,5	7,2	11,2

Quase a metade dos professores (47,7%) não participa das atividades da organização da classe. 16,4% participam pouco e 24,7% participam de algumas atividades. Apenas 11,2% participam da maioria das atividades da organização dos professores.

A participação nas atividades da organização de professores é maior na Região Sul, onde 20,5% dos professores participam da maioria das atividades. A menor participação pode ser observada na Região Sudeste, com apenas 7,2% dos professores incluídos nesta categoria.

TABELA P4: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A INTENSIDADE DE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DA ORGANIZAÇÃO DE EDUCADORES (em%)

PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES	DEP. ADMINST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA	
	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.
NENHUMA	42,2	55,1	42,1	60,2	34,4	46,8
POUCAS	17,5	14,9	17,4	14,5	19,9	16,1
ALGUMAS	27,9	20,3	27,7	17,5	33,9	24,2
MAIORIA	12,4	9,7	12,8	7,8	11,8	10,9

A observação da tabela acima demonstra que a participação dos professores da rede estadual e das capitais nas atividades de entidades associativas é a maior, enquanto que a menor participação acontece entre os professores da zona rural, da rede municipal e do interior.

2.2. Situação Funcional

Como se nota na tabela P5, o salário médio do professor do ensino básico brasileiro é de US\$ 320,2 (pará uma tomada de 40 horas-julho/92). Há uma clara variação nas médias salariais em função da escolaridade: assim é que professores com curso superior ou pós-graduação ganham, aproximadamente, quatro vezes mais do que docentes com 1º grau incompleto. Ou, ainda, professores com pós-graduação ganham o dobro daqueles que possuem 2º grau com magistério completo.

TABELA P5: MÉDIAS DE SALÁRIO BRUTO, POR JORNADA DE 40 HORAS SEMANAIS, SECUNDO O GRAU DE ESCOLARIDADE DO PROFESSOR (em US\$1.00).

VALOR EM US\$ 1.00	1º GRAU INCOMPL.	1º GRAU COMPLETO	2º MAGIST COMPLETO	2º OUTR. COMPLETO	3º PEDAG. COMPLETO	3º OUTR. COMPLETO	POS-GRAD. COMPLETO	MÉDIA TOTAL
SALARIO-MEDIO	107,3	168,3	232,4	299,3	429,6	417,7	465,7	320,2

Estes dados reafirmam a desqualificação salarial dos educadores escolares brasileiros. Não é demais ressaltar que baixos salários comprometem qualquer programa que venha a ser implantado para a melhoria da qualidade do ensino público, na medida em que dificultam o recrutamento dos profissionais mais competentes, estimulam o abandono do magistério e desestimulam o envolvimento com o trabalho daqueles que nele permanecem.

Os totais da tabela P6 demonstram que a situação funcional dos professores se define predominantemente por indicações, seja de técnicos (48,5%), seja de políticos (11,0%), o que perfaz um total de 59,5%. Os restantes 40,5% foram aprovados em concurso público. A indicação por técnicos é maior na rede municipal e no meio rural, decrescendo na capital. O meio rural é também o local onde acontece o maior índice de indicação política (19,3%). Os concursados são mais freqüentes na rede estadual (47,0%), no meio urbano (47,2%) e na capital (55,1%).

TABELA P6: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SECUNDO A SITUAÇÃO NO MAGISTÉRIO (em %).

SITUAÇÃO NO MAGISTERIO	DEP. ADMINISTRATIVA		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	ESTADUAL	MUNICIPAL	URBANO	RURAL	CAPITAL	INTERIOR	
APROVADO EM CONCURSO	47,0	31,7	47,2	26,4	55,1	41,4	40,6
INDICADO POR POLÍTICOS	7,8	15,3	8,0	19,8	5,0	12,1	11,0
INDICADO POR TÉCNICOS	45,2	53,0	44,8	55,8	39,8	46,4	48,5

A tabela P7 amplia a compreensão da situação funcional dos docentes, mostrando a existência de uma clara relação entre esta situação e a escolaridade. Nota-se que os maiores índices de aprovação em concurso público estão entre os docentes com maior nível de escolarização. Ao mesmo tempo, docentes com menor escolaridade são também aqueles que apresentam os maiores percentuais de indicação, seja por políticos ou por técnicos.

TABELA P7: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRAU DE ESCOLARIDADE, SEGUNDO A SITUAÇÃO NO MAGISTÉRIO (em %).

SITUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	1ºG. INCOMPL.	1ºG. COMPLETO	2ºG. MAGIST. COMPLETO	2ºG. OUTROS COMPLETO	3ºG. PEDAG. COMPLETO	3ºG. OUTRO COMPLETO	POS-GRADUAÇÃO
APROVADO CONCURSO PÚBLICO	9,3	19,7	41,8	33,0	61,6	60,2	77,6
INDICADO POR POLÍTICOS	42,7	26,2	16,7	11,6	6,2	4,4	2,8
INDICADO POR TÉCNICOS	47,6	53,4	40,8	55,1	31,6	34,7	19,3
SEM RESPOSTA	0,4	0,7	0,7	0,3	0,6	0,7	0,3

Estes dados revelam uma existência ainda muito grande de indicação política e tráfico de influência por parte de técnicos e burocratas da educação. Isto é preocupante, na medida em que o ingresso no magistério por concurso público é uma das medidas que podem promover a melhora da qualidade do ensino e o aumento da credibilidade do serviço público em geral.

Como demonstram as tabelas P8 e P9, a maior parte dos professores (52,4%) é funcionário estatutário. 26,8% são regidos pela CLT, 16,2% são contratados e 4,6% prestam serviço sem contrato. Vale destacar que a maior incidência de estatutários acontece na capital (68,2%), enquanto que os professores regidos pela CLT, na rede municipal, constituem 41,8% e na zona rural 36,4%.

A maior incidência do regime de trabalho estatutário é observada na Região Sudeste, com 75,7% e a menor aparece na Região Nordeste (36,7%), onde também encontra-se o maior percentual de professores que exercem suas atividades com contratos regidos pela CLT (39,5%) ou sem nenhum tipo de contrato (12,3%). Na Região Norte e na Região Centro-Oeste, 19,4% e 17,7% dos professores, respectivamente, são contratados para prestação de serviços.

TABELA P8: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR REGIÃO, SEGUNDO O REGIME JURÍDICO DE TRABALHO (em%).

REGIME JURÍDICO	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	CENTRO OESTE	SUL	BRASIL
ESTATUTÁRIO	30,7	36,7	75,7	67,9	57,5	52,4
CLT.	24,9	39,5	9,5	9,8	32,6	26,8
CONTRATADO	19,4	11,5	13,6	17,7	9,6	16,2
SEM CONTRATO	5,0	12,3	1,2	4,6	0,3	4,6

TABELA P9: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO O REGIME JURÍDICO DE TRABALHO (em %).

REGIME JURÍDICO	DEP. ADMINST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	
ESTATUTÁRIO	66,0	33,8	64,3	34,9	68,3	56,5	52,4
CLT.	15,8	41,8	17,8	36,4	20,3	23,0	26,8
CONTR. PREST. SERVIÇOS	15,2	17,5	14,6	21,5	8,1	16,0	16,2
SEM CONTRATO	2,0	6,9	2,3	7,2	3,3	4,5	4,6

A existência de Estatuto ou Plano de Carreira é afirmada por 64,8% dos professores, havendo maior concentração desta afirmação na rede estadual (74.0%), na zona urbana (72.1%) e na capital (73.6%).

Embora a maioria dos professores afirme que o Estatuto ou Plano de Carreira existe, somente 44.1% conhecem seu conteúdo.

Quanto à aplicação deste tipo de instrumento legal, apenas 7.2% dos professores admitem que o mesmo está sendo efetivamente aplicado. Desconhecem tal fato, 34.3% dos professores e, por fim, 24.2% afirmam que o Estatuto não é aplicado.

Vale salientar que os maiores percentuais encontrados referem-se à aplicação parcial do Estatuto ou Plano de Carreira, com 34.4%, e ao desconhecimento da aplicação do mesmo, 34.3%. Nos diversos estratos observa-se que os maiores índices aparecem na aplicação parcial do Estatuto, na rede estadual (40.2%) e na zona urbana (38%) e quanto aos menores, referem-se à aplicação total do Estatuto, aparecendo na rede estadual, 83%, na zona urbana, 8% e no interior, 7.8%.

23. Formação, capacitação e experiência profissional

Como se nota na tabela P10, o professor leigo continua a predominar nas regiões Norte e Nordeste: 123% na primeira e 168% na segunda (somadas as categorias 1º grau incompleto e 1º grau completo).

A escolaridade mais freqüente para o conjunto dos docentes é 2º grau com magistério completo (32.3%), com maior predominância no Norte e Nordeste, inversamente, nas regiões Sudeste e Sul são mais freqüentes docentes com escolaridade superior.

E na Região Sudeste que aparece o maior percentual de professores com Pós-Graduação completa, embora também mereça destaque o percentual de pós-graduados da Região Centro-Oeste.

TABELA P10: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR REGIÃO, SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO (em %).

ESCOLARIZAÇÃO	NORTE	NORDESTE	CENTRO OESTE	SUDESTE	SUL	BRASIL
1º GRAU INCOMPLETO	4.3	7.3	1.5	0.6	0.2	3.0
1º GRAU COMPLETO	8.2	9.5	5.3	2.0	0.7	5.0
2º GRAU MAGISTERIO COMPLETO	44.6	45.9	30.1	21.0	21.7	32.3
2º GRAU OUTROS COMPLETO	11.4	8.2	8.1	2.4	4.7	6.7
SUPERIOR COMPLETO LICENC./PEDAGOGIA	11.4	12.5	14.6	19.9	25.6	17.7
SUPERIOR OUTROS COMPLETO	9.9	9.8	18.3	33.5	33.2	21.5
POS-GRADUAÇÃO COMPLETO	1.7	1.3	7.8	9.4	4.0	4.3

As ações voltadas à melhoria dos cursos de formação de professores no Brasil devem levar em conta essas diferenças no perfil da escolaridade docente das diferentes regiões.

A tabela P11 mostra que o total de professores possui, em média, 58,9 horas em cursos de capacitação com, no mínimo, 40 horas de duração e realizados nos últimos 3 anos. Esta média aumenta um pouco na rede estadual (63,6%) e no meio urbano (63,3%), diminuindo na rede municipal (50,3%) e no meio rural (46,3%). A média geral de 58,9 horas de capacitação equivaleria, aproximadamente, a um curso e meio de atualização com 40 horas cada um. Todavia, como mostra a tabela P11A, ao se considerar apenas os professores que declararam ter realizado estes cursos adicionais de capacitação, a média geral sobe para 160,1 horas, número este quase três vezes maior do que a média de 58,9 horas do conjunto geral dos professores. Assim, o total de 160,1 horas equivaleria à participação dos profissionais em quatro cursos de atualização com quarenta horas cada um, nos últimos cinco anos.

TABELA P11: MÉDIAS DE HORAS DE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA.

ÁREA	LOCALIZ.	DEPEND. ADMINISTR.		TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	
CAPITAL	URBANA	57,8	57,5	57,7
	RURAL	123,3	111,1	119,6
	TOTAL	58,7	58,1	58,5
INTERIOR	URBANA	65,6	63,6	65,2
	RURAL	59,0	40,8	45,6
	TOTAL	64,8	48,5	59,0
TOTAL ZONA URBANA		63,8	61,1	63,3
TOTAL ZONA RURAL		61,2	41,0	46,3
TOTAL BRASIL		63,6	50,3	58,9

TABELA P11A: MÉDIA DE HORAS EM CURSOS DE CAPACITAÇÃO (APENAS DOS PROFESSORES CAPACITADOS) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA.

ÁREA	LOCALIZ.	DEPEND. ADMINISTR.		TOTAL
		ESTADUAL	MUNICIPAL	
CAPITAL	URBANA	168,1	174,7	169,5
	RURAL	189,3	182,4	187,5
	TOTAL	168,9	175,1	170,3
INTERIOR	URBANA	163,5	161,5	163,3
	RURAL	140,0	112,2	123,8
	TOTAL	161,3	137,7	156,3
TOTAL ZONA URBANA		164,8	166,9	165,1
TOTAL ZONA RURAL		146,8	114,9	129,0
TOTAL BRASIL		163,4	147,9	160,1

A tabela P11B completa a análise deste aspecto, mostrando que, quanto maior é a escolaridade dos professores, maior é o número de horas de capacitação adicional. Isto pode estar indicando, de um lado, que os docentes com maior escolaridade tendem a buscar uma sobrecapacitação e, de outro, que a oferta de capacitação está privilegiando os mais preparados, deixando a descoberto quem mais necessitaria de qualificação.

TABELA P11B: MÉDIA DE HORAS EM CURSOS DE CAPACITAÇÃO SEGUNDO O GRAU DE ESCOLARIDADE.

QUANTIDADE MÉDIA DE HORAS DE CAPACITAÇÃO	1º GRAU INCOMPL.	1º GRAU COMPLETO	2º MAGIST COMPLETO	2º OUTR. COMPLETO	3º PEDAG. COMPLETO	3º OUTR. COMPLETO	POS-GRAD. COMPLETO
	27,2	42,5	73,4	88,4	78,3	74,1	126,0

Pará uma análise mais detalhada deste aspecto, seria necessário conhecer a natureza dos cursos que os professores têm realizado. Entretanto, algumas questões já poderiam ser aqui colocadas: O que representa isto no desenvolvimento da competência docente? Ocorrem, a partir de tais cursos, mudanças significativas no trabalho do professor na sala de aula? Quais são, de fato, os limites e possibilidades de tais ações de capacitação?

Considerando o tempo de trabalho como um indicador de experiência profissional, os resultados obtidos mostram que os professores têm, em média, 9.9 anos de trabalho. As menores médias ocorrem na rede municipal, zona rural (6.8 anos) e no interior, municipal, zona rural (6.8 anos). A maior média de anos de trabalho, 13.9, apresenta-se na rede municipal, capital, zona urbana.

A média de anos de trabalho correlacionada com a média de idade do professor expressa um professorado jovem com, em média, 33.6 anos de idade e 10.1 anos de exercício do magistério.

3. PRÁTICA DOCENTE

3.1. Planejamento do Ensino

A média semanal de carga horária dedicada aos trabalhos na escola é de 27.5 horas, sendo que há maior dedicação de horas em escolas na capital, e na rede estadual da zona rural (36.7 horas).

A maior carga horária de trabalho em sala de aula é encontrada na capital e na rede estadual das zonas urbana e rural, com 23.8 horas, enquanto que a menor (19.4 horas) aparece na capital e na rede municipal rural

Comparando-se estas informações com as de carga horária em sala de aula (que apresenta média geral igual a 225), observa-se que há uma sobra de 5 horas de trabalho na escola, dedicadas, provavelmente, aos trabalhos de planejamento e organização das atividades escolares..

A média de horas dedicadas ao planejamento do ano letivo é de 19.7 horas, havendo pouca variação (de 16.9 a 21.2 horas) entre redes de ensino, localização ou área.

A preocupação de 56.6% dos professores na elaboração do Plano de Ensino consiste em estabelecer uma relação entre os conteúdos, as experiências do aluno e a realidade da sociedade, que guarda coerência com o que afirmam pensar sobre os conteúdos do ensino, já que, para 56.8% dos professores, os conteúdos só têm valor quando permitem que os alunos compreendam a realidade em que vivem.

Em segundo plano situa-se, com 22.5%, a preocupação com técnicas mais eficientes que permitam trabalhar melhor os conteúdos previstos.

Em 3ª plano (10.4%) situa-se a preocupação com as necessidades afetivas e o modo de pensar do aluno. Convém destacar que neste caso estão, respectivamente, 12.7% e 12.3% dos professores da rede municipal e da zona rural, e que estes estratos concentram a maior parte dos professores leigos e das classes multisseriadas, o que pode significar que a preocupação afetivista é uma maneira de compensar deficiências de formação.

Em 4ª plano, com 7.8% situa-se o empenho em cobrir o máximo possível de conteúdos previstos para a série ou disciplina.

Vale salientar que 2.7% dos professores evidenciam que não houve preocupação especial na elaboração do plano, com destaque para a zona rural e rede municipal, onde 4.7% dos professores admitem adotar esta postura.

TABELA P12: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA. SEGUNDO A PRINCIPAL PREOCUPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PLANO (em %).

PREOCUPAÇÃO PRINCIPAL	DEP.ADMIN.		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
COBRIR A PROGRAMAÇÃO	5,9	10,3	5,6	12,6	5,9	6,8	7,8
TÉCNICAS EFICIENTES	21,0	24,4	21,4	24,2	21,0	21,7	21,5
RELAÇÃO CONTEUDOS, EXPERIÊNCIA DO ALUNO E REALIDADE	63,0	47,8	62,3	46,2	63,2	59,6	56,6
ADEQUAR PLANO AS NECESSIDADES AFETIVAS DOS ALUNOS	9,8	12,7	9,3	12,3	8,0	9,9	10,4
NENHUMA	1,3	4,7	1,4	4,7	1,9	2,0	2,7

Com relação ao nível de detalhamento do Plano de Ensino, os resultados obtidos mostram que 37,4% dos professores elaboram seus planos para cada bimestre. 18,3% o fazem para o ano todo, 6,3% elaboram planos semestrais. 15,4% planejam para cada semana. 7,4% planejam para cada mês e, por fim, 15,2% dos professores fazem planos para cada aula.

O exame dos diversos instrumentos e elementos que podem servir de apoio ao planejamento do ano letivo, conforme a tabela P13, a seguir, permite dizer que o nível de utilização fica sempre abaixo da média de importância atribuída pelos professores, o que, em alguns casos, pode significar que os elementos não estão à disposição dos professores (por exemplo, as discussões com a direção e com especialistas da escola) ou ainda, que não há disposição ou possibilidade, por parte dos professores e da escola, de sua utilização (por exemplo, discussões com a comunidade).

É interessante destacar o grau de importância e de utilização atribuído às discussões e troca de experiências entre os professores, o que está a indicar a existência, talvez já consolidada, de processos de trabalho mais coletivos nas escolas.

Ainda merece uma análise mais aprofundada o grau de importância e de utilização do livro didático na elaboração do plano, muito elevado nos dois casos. Este dado permite o questionamento da função de apoio que é atribuída ao livro didático, já que na prática cotidiana das escolas e dos professores o livro consubstancia-se em elemento central de todos os momentos do trabalho escolar.

Por fim nota-se, também, a utilização e principalmente a importância atribuída à legislação de ensino, o que dá uma conotação formalista e de adequação às normas legais às atividades de planejamento escolar.

TABELA P13: MÉDIAS DE UTILIZAÇÃO E DE IMPORTÂNCIA DE ELEMENTOS DE APOIO AO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR.

ELEMENTOS DE APOIO AO PLANEJAMENTO	UTILIZAÇÃO	IMPORTÂNCIA
LEGISLAÇÃO DO ENSINO	2,5	3,2
GUIAS CURRICULARES	2,6	3,0
PLANO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	3,0	3,5
LIVROS DIDÁTICOS	3,2	3,5
LIVROS ESPECIALIZADOS	3,2	3,6
PLANOS DE ENSINO ANTERIORES	2,5	2,8
DISCUSSÕES/TROCA DE EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES	3,3	3,7
ORIENTAÇÃO DA DIREÇÃO E DE ESPECIALISTAS DA ESCOLA	2,8	3,5
DISCUSSÕES COM A COLEGIADO	1,9	3,0

ESCALA: 1 = NADA, 2 = POUCO, 3 = MÉDIO E 4 = MUITO

Ainda em relação ao tipo de apoio que o professor recebe para desenvolver seu plano de ensino, verifica-se que a principal forma de participação dos órgãos centrais na elaboração do plano de ensino do professor ocorre sob a forma de envio de orientações ou sugestões (46,4%). A omissão destes órgãos apresenta um índice total de 39,4% e a forma de participação mais autoritária (envio de plano pronto para ser apenas executado) é afirmada por 14,2% dos docentes.

Considerando-se os órgãos centrais que enviam sugestões, resta saber que Tipo de orientação é enviada, quando isto ocorre e de que maneira as orientações são trabalhadas. A não-participação também é preocupante, na medida em que a orientação do processo de elaboração do plano de ensino do professor é uma das maneiras pelas quais os órgãos centrais possibilitam a execução da política educacional com a qual estão comprometidos.

TABELA P14: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SECUNDO A FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA SECRETARIA OU ÓRGÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO (em %).

PARTICIPAÇÃO DA SEC OU OME NO PLANO	DEP. ADMIN.		LOCALIZAC.		ÁREA		TOTAL
	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	
ENVIOU PROPOSTA PARA SER EXECUTADA	12,6	16,3	13,1	18,1	22,3	12,2	14,2
ENVIOU SUGESTÕES E ORIENTAÇÕES	41,9	52,7	44,1	47,5	43,5	44,8	46,4
NÃO PARTICIPOU	45,5	31,0	42,8	34,4	34,2	43,0	39,4

Complementando o quadro sobre o planejamento do ensino nas escolas, parece haver uma tendência ao uso de formas coletivas de planejamento pelos docentes. Assim é que 46,3% do total dos professores elaboram seus planos em conjunto com outros colegas e 21,3% declaram fazê-lo em conjunto com toda a equipe da escola. Vale destacar que estes números decrescem no meio rural e na rede municipal, conforme a tabela P15.

Tais dados sugerem a existência, entre os professores, de uma condição prévia importante para a vivência de um planejamento participativo e global nas escolas públicas. Evidentemente, a potencialização desta condição depende da sua articulação com outros elementos de um processo de gestão democrática da escola.

TABELA P15: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A FORMA DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO (em %).

FORMA DE ELABORAÇÃO	DEP.ADM.		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	
SOZINHO	14,6	25,1	13,2	31,3	11,7	18,1	19,0
COM A DIREÇÃO E ESPECIALISTAS	5,5	8,1	5,6	8,9	5,6	6,4	6,6
COM OUTROS PROFESSORES	34,5	34,9	34,5	30,7	45,8	49,4	46,3
COM EQUIPE DA ESCOLA	21,0	21,7	22,4	17,7	30,0	20,5	21,3
PLANO JÁ ESTAVA FEITO	4,4	10,2	4,3	11,2	6,9	5,6	6,8

A tabela P16 prolonga a análise anterior, mostrando que as relações interpessoais que se estabelecem durante o planejamento são apoiadas na troca de informações (44,2%) e na discussão pedagógica (32,4%). A discussão pedagógica diminui um pouco na rede municipal (27,4%) e no meio rural (23,6%).

TABELA P16: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO O TIPO DE RELAÇÃO ESTABELECIDO COM A EQUIPE DA ESCOLA NA ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO (em %).

TIPO DE RELAÇÃO	DEP.ADMINS.		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST.	MUN.	URB.	RUR.	CAP.	INT.	
NENHUMA	12,5	24,7	11,7	29,2	11,6	15,8	17,7
FORMAL	6,7	4,3	6,4	5,4	7,6	6,3	5,7
TROCA DE INFORMAÇÕES	44,7	43,6	44,9	41,8	42,7	44,6	44,2
DISCUSSÃO PEDAGÓGICA	36,1	27,4	36,9	23,6	38,1	33,3	32,4

Muito provavelmente, estes índices revelam a "cultura da troca de experiência", bastante comum entre os educadores que atuam no ensino básico, principalmente no segmento das quatro primeiras séries. De qualquer forma, a simples valorização, pelos professores, da troca de informações e discussões pedagógicas já fornece uma pista interessante para os órgãos centrais investirem mais em estratégias de capacitação de docentes desenvolvidas no próprio cotidiano escolar, com maiores chances de alcançar efetiva repercussão na melhoria da competência docente.

3.2. Percepção da função e da atuação docente

Observa-se, na tabela P17, que as opiniões dos professores quanto ao que seja a principal função da atividade docente dividem-se em dois grandes grupos principais: aquelas de inclinação mais legalista ("educar conforme legislação educacional"), que aparecem num total de 43,5%, e aquelas de inclinação progressista (ampliar conhecimentos e educar para a mudança social), com 39,7% do total. Vale destacar que o número de progressistas diminui um pouco na rede municipal (35,6%) e no meio rural (32,7%

TABELA P17: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A PRINCIPAL FUNÇÃO DO PROFESSOR DESENVOLVER SEU TRABALHO EM SALA (%).

PRINCIPAL FUNÇÃO	DEP.ADM.		LOCAL		ÁREA		TOT.
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
TRANSMITIR CONTEUDOS PARA INSTRUMENTALIZAR OS ALUNOS	4,3	6,7	4,1	7,6	3,4	5,0	
AMPLIAR CONHECIMENTOS E EDUCAR OS ALUNOS PARA A MUDANÇA SOCIAL	42,7	35,6	2,5	32,7	41,0	39,4	
FORMAR HABITOS E ATITUDES PARA ADAPTAR OS ALUNOS A SOCIEDADE	7,9	10,7	8,2	10,0	12,3	7,3	
EDUCAR OS ALUNOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	44,1	42,8	44,1	45,1	42,8	45,8	
DAR CONTINUIDADE À EDUCAÇÃO FAMILIAR	1,0	4,2	1,1	4,6	0,5	2,0	

Na tabela P18, vemos que as opiniões dos professores apresentam alguma variação em função das diferentes regiões. O Norte e o Nordeste apresentam mais professores de inclinação legalista do progressista, tendência que se inverte nas regiões Sudeste e Sul.

TABELA P18: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR REGIÃO, SEGUNDO A PRINCIPAL FUNÇÃO DO PROFESSOR AO DESENVOLVER SEU TRABALHO EM SALA

PRINCIPAL FUNÇÃO	NORTE	NORDESTE	CENTRO OESTE	SUDESTE	SUL
TRANSMITIR CONTEUDOS PARA INSTRUMENTALIZAR OS ALUNOS	5,5	6,3	5,6	4,3	3,2
AMPLIAR CONHECIMENTOS E EDUCAR OS ALUNOS PARA A MUDANÇA SOCIAL	35,7	32,8	45,2	49,6	54,0
FORMAR HABITOS E ATITUDES PARA ADAPTAR OS ALUNOS A SOCIEDADE	10,7	8,2	5,2	6,7	4,1
EDUCAR OS ALUNOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	45,5	48,9	42,3	38,7	37,9
DAR CONTINUIDADE À EDUCAÇÃO FAMILIAR	2,6	3,8	1,6	0,6	0,8

Em relação à preocupação que o professor tem ao desenvolver os conteúdos em sala de aula grande maioria do professorado (72,5%) afirma que procura articular os conteúdos com o nível dos alunos isto é, parar da realidade atuai do alunado pará elevar seus conhecimentos até o nível pretendido. N estadual, na zona urbana e. especialmente na capital, o número de professores que tem esta preocupação é mais elevado. Para 17,2%. a preocupação é desenvolver os conteúdos de acordo com as exigência programa e, em terceiro piano. 107% preocupam-se em desenvolver os conteúdos segundo o nível dos alunos.

TABELA P19: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A PREOCUPAÇÃO AO DESENVOLVER OS CONTEÚDOS EM SALA DE AULA (em %).

PREOCUPAÇÃO AO DESENVOLVER CONTEÚDOS	DEPADMIN		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
DESENVOLVER CONTEÚDOS SEGUNDO O NÍVEL DOS ALUNOS, READAPTANDO-OS	8,0	13,3	8,5	12,9	6,2	9,5	10,3
DESENVOLVER CONTEÚDOS DE ACORDO COM O PROGRAMA	12,9	23,1	13,0	25,9	9,0	15,9	17,2
ARTICULAR CONTEÚDOS PARA O NÍVEL DOS ALUNOS	79,1	63,6	78,5	61,2	84,8	74,6	72,5

Cabe, desde já, indagar em que medida estas inclinações, aqui captadas através do discurso dos docentes, concretizam-se em diferentes tipos de prática no cotidiano da sala de aula. Os dados das tabelas seguintes apresentam indicações que continuem para a verificação da distância existente entre o discurso e a prática docente.

Mais da metade dos professores (57,9%) afirma ministrar suas aulas quase sempre de maneira minimamente estruturada (com começo, meio e fim). Este índice é menor na rede municipal (53,3%) a no meio rural (49,5%).

TABELA P20: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A FREQUÊNCIA COM QUE MINISTRAM AULAS ESTRUTURADAS: COM INTRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO E SÍNTESE (em %)

FREQUÊNCIA	DEPADMIN		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
QUASE SEMPRE	61,3	53,3	61,7	49,5	63,6	59,2	57,9
ÀS VEZES	25,9	41,4	25,7	43,8	24,1	27,4	28,2
NUNCA	12,8	5,3	12,7	6,7	12,3	13,4	13,8

Estes dados são relevantes para os docentes de didática e prática de ensino dos cursos de formação de professores, porque revelam a existência de um mínimo de organização didático-metodológica na sala de aula. Do ponto de vista dos alunos, este mínimo de estruturação (um bom-senso que chega a ser até mesmo independente da adoção mais consciente de uma tendência pedagógica pelo professor; já pode representar uma diferença significativa no seu processo de aprendizagem. Resta saber se esta tendência está presente entre docentes das várias séries do 1º grau, ou concentra-se em algumas delas.

TABELA P21: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO INTENSIDADE DE UTILIZAÇÃO DE FORMAS DE TRABALHO (em %).

FORMAS DE TRABALHO	INTENSIDADE DE UTILIZAÇÃO			
	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
LIVRO DIDÁTICO	45,3	31,3	14,4	9,0
RESUMOS DE MATERIAS PASSADAS NO QUADRO	45,5	34,5	15,2	4,8
EXERCÍCIOS NO QUADRO	76,2	18,7	4,5	0,6
TEXTOS E EXERCÍCIOS DE AUTORIA PRÓPRIA	21,6	37,3	28,2	12,9
TEXTOS E APOSTILAS DE OUTROS AUTORES	30,2	34,6	22,1	11,2
EXPOSIÇÃO ORAL DA MATERIA	61,9	26,4	9,5	2,2
PESQUISA PARA ALUNOS	21,9	41,2	28,4	9,7
PRODUÇÃO DOS ALUNOS	25,7	51,8	16,9	5,6

Esta tabela permite verificar quais são os procedimentos de trabalho mais utilizados pelos professores nas suas aulas. Constata-se que predominam claramente "passar exercícios no quadro" (76,2%), exposição oral da matéria" (61,9%) e "passar matéria no quadro" (45,5%), o que parece sugerir uma tendência mais tradicional da prática docente.

O livro didático aparece, mais uma vez, como um recurso bastante utilizado pelos professores: 76,6% (na soma das freqüências "muito" e "médio").

É importante ressaltar, também, que os dados desta tabela evidenciam uma baixa utilização de procedimentos que envolvem a participação ativa dos alunos, que se depreende do baixo percentual dos que declaram utilizar "pesquisas dos alunos" (21,9%) e "produção dos alunos" (25,7%). Caberia indagar, aqui, como os professores estariam concebendo a natureza e o valor pedagógico das atividades de pesquisa a produção por parte dos alunos, dado o caráter controvertido da assimilação do ideário escolanovista pelos professores brasileiros.

Finalmente, vale apontar que o baixo índice de "uso de textos e exercícios produzidos pelo próprio professor" (21,6%) sugere que também os docentes desenvolvem uma atividade pouco produtiva no processo de ensino-aprendizagem.

TABELA P22: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A FORMA DE UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (em %).

FORMA DE UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	DEP. ADMIN.		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
NÃO UTILIZOU	10,0	11,8	10,4	10,7	10,8	9,9	10,6
LIVRO FOI A BASE PARA MONTAR E DESENVOLVER O PLANO DE ENSINO	39,6	36,8	38,7	39,6	35,2	40,0	38,8
LIVRO CONTINHA TODOS OS CONTEÚDOS DO PROGRAMA OFICIAL	15,2	17,7	15,1	20,8	15,9	16,1	16,5
LIVRO FOI USADO EM FUNÇÃO DO PLANO DE ENSINO	35,2	33,2	35,8	28,9	38,1	33,2	34,1

Estes dados confirmam o quanto o livro didático influencia a elaboração do plano de ensino dos docentes: 38,8% declaram que ele é a base do plano e 165% afirmam retirar dele conteúdos para o

programa. Esta influência cresce no meio rural.

No entanto, 34,1% do total de professores revelam uma maior autonomia docente, na medida em que seu plano de ensino toma-se critério para escolha e uso do livro didático. Tais dados remetem, acima de tudo, a necessidade de estudos mais detalhados sobre a produção deste instrumento e sobre as condições de sua utilização em diferentes níveis da prática docente.

TABELA P22A: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR OPINIÃO SOBRE PRINCIPAL FUNÇÃO DOCENTE, SEGUNDO A FORMA DE UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (em %).

FORMA DE UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	TRANSMITIR CONTEÚDOS INSTRUMENTALIZAR OS ALUNOS	AMPLIAR CONHEC. E EDUCAR P/ MUDANÇA SOCIAL	ADAPTAR ALUNOS AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE	EDUCAR CONFORME LEGISLAÇÃO EDUCACION.	CONTINUAR A EDUCAÇÃO DA FAMÍLIA
NÃO UTILIZOU	11,6	12,1	10,6	9,4	15,3
LIVRO FOI A BASE PARA MONTEAR E DESENVOLVER O PLANO DE ENSINO	43,4	35,6	41,5	40,5	35,9
LIVRO CONTEHA TODOS OS CONTEÚDOS DO PROGRAMA OFICIAL	19,7	13,9	18,4	15,4	20,0
LIVRO FOI USADO EM FUNÇÃO DO PLANO DE ENSINO	23,0	36,4	27,3	32,9	25,8
SEM RESPOSTA	2,2	2,0	2,4	1,7	3,1

A tabela P22A amplia a análise deste aspecto, ao mostrar que professores de inclinação progressista ("ampliar conhecimentos e educar para a mudança social") parecem utilizar o livro didático com um pouco mais de independência que os demais: assim, somando-se os percentuais das categorias 'livro didático foi a base do plano de ensino' e 'livro forneceu conteúdos para o programa', estes docentes apresentam um total de 49,3%, contra percentuais acima de 55,0% dos demais. Ao mesmo tempo, são também os "progressistas" aqueles que apresentam o maior índice na categoria 'plano de ensino orientou escolha e uso do livro' (36,4%).

Mais uma vez os dados remetem, acima de tudo, a necessidade de estudos mais detalhados sobre a produção deste instrumento e sobre as condições de sua utilização por diferentes estilos de professores e em diferentes realidades.

TABELA P23: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO INTENSIDADE DE UTILIZAÇÃO DE TEMAS EXTRAÍDOS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO (em %).

TEMAS EXTRAÍDOS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO	INTENSIDADE DE UTILIZAÇÃO			
	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
CINEMAS E REVISTAS	21,0	39,2	25,6	14,1
PROGRAMAS DE TV	5,9	34,8	39,7	9,5
PROGRAMAS DE RÁDIO	9,0	32,1	37,3	19,5
FILMES	5,1	35,5	31,3	28,0

•ABELA P23A: FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE TEMAS VEICULADOS EM JORNAIS E REVISTAS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO, ÁREA (em

FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE TEMAS DE JORNAIS E REVISTAS	DEP.ADMIN		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
MUITO	21,8	20,7	22,4	17,3	24,5	20,4	21,1
MÉDIO	41,0	35,8	40,8	37,1	45,8	38,1	39,2
POUCO	25,1	25,6	25,4	24,8	20,5	25,9	25,6
NADA	12,1	16,9	11,4	20,8	9,2	14,8	14,1

TABELA P23B: FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE TEMAS VEICULADOS EM PROGRAMAS DE TV, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA (em %).

FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE TEMAS DE PROGRAMAS DE TV	DEP.ADMIN		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
MUITO	16,3	15,0	16,9	10,5	16,8	15,5	15,9
MÉDIO	37,8	29,4	38,6	26,4	41,5	34,4	34,8
POUCO	30,5	29,3	30,6	29,0	29,7	29,6	29,7
NADA	15,4	25,5	13,9	34,1	11,9	19,7	19,5

A análise das tabelas P23A e P23B sugere que os professores não utilizam com muita frequência, em suas aulas, temas veiculados na mídia, apesar da evidente e maciça presença dos mesmos na vida cotidiana. Assim, apenas 21,1% declaram usar com muita frequência temas de jornais e revistas e 15,9% fazem tal declaração a respeito de temas veiculados em programas de TV. Estes números são ainda menores no meio rural. A não utilização destes instrumentos pode estar exemplificando a dificuldade que os professores em geral apresentam para articular os conteúdos curriculares à realidade social, de maneira crítica, criativa e expressiva.

TABELA P24: MÉDIAS DA VISÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR QUE DEVE EXISTIR EM SALA DE AULA.

RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR	DEP.ADMIN.		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
CRIAR CLIMA DE LIBERDADE E CONDIÇÃO DE SUCESSO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM (PERMISSIVIDADE)	5,7	5,8	5,6	6,0	5,4	5,8	5,7
SER ARTISTA PARA CATIVAR OS ALUNOS E ATRAIR SUA ATENÇÃO (CAPACIDADE ARTÍSTICA)	7,8	7,3	7,6	7,6	7,1	7,7	7,6
CONDUZIR A TURMA COM RIGOR PARA GARANTIR A ATENÇÃO E A DISCIPLINA (AUTORITARISMO)	5,5	5,2	5,4	5,4	5,2	5,4	5,4
TER AUTORIDADE FUNDADA NA COMPETÊNCIA	7,7	7,1	7,6	7,1	7,3	7,5	7,5
SER AFETUOSO E ATENCIOSO (AFETIVISMO)	8,7	8,2	8,6	8,3	8,2	8,6	8,5

ESCALA DE ZERO A DEZ: 0=NADA E 10=MUITO

Segundo a tabela P24, predomina entre os docentes uma valorização da afetividade na relação com os alunos (média total 8,5 numa escala de avaliação de 0 a 10). Todavia, as médias relativamente altas atribuídas as características 'capacidade artística - ser 'artista' na saída de aula - (7,6) e 'autoridade fundada na competência técnica' (7,3), parecem sugerir uma busca dos professores, ainda que contraditória de outros modelos de interação professor-aluno. Em outras palavras, esta valorização similar de características diferentes (e às vezes teoricamente divergentes) da relação professor-aluno, pode estar refletindo o ecletismo pedagógico que caracteriza a visão de senso-comum sobre o processo de ensino-aprendizagem.

TABELA P25: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO AUTO-AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO/CONHECIMENTO DE TEMAS BÁSICOS DO PROCESSO EDUCATIVO (em%).

TEMAS DO PROCESSO EDUCATIVO	AUTO-AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO/CONHECIMENTO			
	MUITO	MEDIO	POUCO	NADA
FUNDAMENTOS SOCIO-POLITICOS DA EDUCACAO	13,1	51,9	27,2	7,8
PLANEJAMENTO DO ENSINO	51,2	42,3	5,7	0,8
CONTEUDOS DA SERIE OU DISCIPLINA	67,1	29,2	3,4	0,3
METODOLOGIAS E TECNICAS DE ENSINO	35,4	52,4	10,1	2,1
AVALIACAO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	49,7	43,7	5,9	0,7
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	17,5	50,3	23,5	8,6
TEMAS SOBRE RELACAO ALUNO-PROFESSOR	76,5	21,5	1,6	0,4

Segundo a tabela P25, o tema do processo ensino-aprendizagem sobre o qual os professores declaram maior domínio é a "relação professor-aluno": 76,3% de respostas na categoria "muito". O segundo tema de maior domínio é "conteúdos", com 67,1% de respostas na categoria "muito", seguido por "planejamento do ensino" com 51,2%. Em contraposição, os índices mais baixos de "muito" domínio encontram-se nos temas "métodos e técnicas de ensino" (35,4%), "tecnologia educacional" (17,3%) e fundamentos sócio-políticos da educação" (13,1%).

As três tabelas seguintes mostram a auto-avaliação dos professores de diferentes níveis de escolaridade a respeito de seu domínio de três temas: 'fundamentos sócio-políticos da educação' (P25A), 'conteúdos' (P25B) e 'métodos e técnicas de ensino' (P25C).

TABELA P25A: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO, SEGUNDO AUTO-AVALIAÇÃO SOBRE O DOMÍNIO DOS FUNDAMENTOS SOCIO-POLITICOS DA EDUCACAO (em %).

DOMÍNIO DOS FUNDAMENTOS SOCIO-POLITICOS DA EDUCACAO	1º GRAU INCOMPL.	1º GRAU COMPLETO	2º MAGIST. COMPLETO	2º OUTR. COMPLETO	3º PEDAG. COMPLETO	3º OUTR. COMPLETO	PÓS-GRAD.	TOTAL
MUITO	12,5	12,5	12,0	12,8	13,2	13,6	18,0	13,0
MEDIO	35,0	43,6	51,8	52,3	40,1	39,0	19,8	54,7
POUCO	25,6	29,0	25,4	27,9	23,6	24,1	19,1	25,9
NADA	27,9	14,9	7,7	7,0	11,1	11,3	11,0	6,4

TABELA P25B: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO, SEGUNDO AUTO-AVALIAÇÃO SOBRE O DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS DA SÉRIE OU DISCIPLINA (em %).

DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS	1º GRAU INCOMPLET.	1º GRAU COMPLETO	2º MAGIST. COMPLETO	2º OUTR. COMPLETO	3º PEDAG. COMPLETO	3º OUTR. COMPLETO	POS-GRAD.	TOTAL
MUITO	36,5	52,8	66,9	62,7	79,2	88,2	85,8	71,8
MÉDIO	46,6	39,1	30,3	34,2	19,7	17,0	14,1	23,9
POUCO	14,2	6,9	2,5	2,9	1,0	0,8	3,4	2,1
NADA	2,9	1,2	0,3	0,3	0,1	0,1	0,8	0,3

TABELA P25C DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO, SEGUNDO AUTO-AVALIAÇÃO SOBRE O DOMÍNIO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO (em %).

DOMÍNIO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO	1º GRAU INCOMPLET.	1º GRAU COMPLETO	2º MAGIST. COMPLETO	2º OUTR. COMPLETO	3º PEDAG. COMPLETO	3º OUTR. COMPLETO	POS-GRAD.	TOTAL
MUITO	21,4	28,5	36,2	33,0	37,5	36,0	46,4	35,8
MÉDIO	39,7	46,3	52,5	53,4	57,0	58,0	49,6	53,9
POUCO	23,1	20,8	9,9	12,4	5,3	5,4	3,7	8,8
NADA	15,7	4,5	1,5	1,2	0,2	0,6	0,3	1,5

O domínio dos professores sobre "fundamentos sócio-políticos da educação" se mantém baixo, de forma relativamente independente da escolaridade, o que sugere uma carência geral nesta área.

A auto-avaliação dos professores sobre seu domínio de "conteúdos" é tanto maior quanto mais alto é o seu nível de escolaridade: na categoria "muito" domínio, há uma variação entre 36,5% (1º grau incompleto) e 85,5% (pós-graduação).

Finalmente, a tabela P25C indica uma correlação similar àquela verificada para o tema "conteúdos", com uma variação menos acentuada: por exemplo, enquanto 46,4% dos docentes com pós-graduação afirmam "muito" domínio de "métodos e técnicas de ensino", 21,4% dos que possuem 1º grau incompleto fazem tal declaração.

Todos estes dados são preocupantes na medida em que revelam aspectos problemáticos da organização da prática docente. Por exemplo, o alto domínio declarado do tema "conteúdos" contrasta com o domínio mais baixo de temas referentes à instrumentalização do fazer pedagógico (métodos, técnicas e tecnologias de ensino), o que sugere uma dificuldade de articulação entre conteúdo (o que ensinar) e método (como ensinar). Além disto, o menor domínio do tema "fundamentos sócio-políticos da educação" revela uma dificuldade adicional de articular a prática docente à totalidade social. Neste sentido, restaria saber se o razoável domínio do tema "planejamento do ensino", declarado pelos professores, não estaria limitado pela concepção tecnicista de planejamento, que teve seu auge na década de 70 e que, embora desgastada, não foi superada até o presente momento. Temos, aqui, dados que parecem bastante interessantes para os educadores que planejam ações de capacitação de professores em serviço e para os docentes de didática e prática de ensino, encarregados de uma parcela importante da formação docente.

TABELA P26: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SEGUNDO A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO DOMÍNIO/CONHECIMENTO DE TEMAS BÁSICOS DO PROCESSO EDUCATIVO (em%).

TEMAS DO PROCESSO EDUCATIVO	IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO/CONHECIMENTO			
	MUITO	MÉDIO	POUCO	NADA
FUNDAMENTOS SOCIO-POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO	51,4	35,1	10,0	3,6
PLANEJAMENTO DO ENSINO	81,0	16,7	2,0	0,3
CONTEÚDOS DA SÉRIE OU DISCIPLINA	92,0	15,7	2,1	0,3
METODOLOGIAS E TÉCNICAS DE ENSINO	76,2	19,3	3,6	0,8
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	77,4	19,5	2,5	0,5
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	54,4	34,6	9,2	2,8
TEMAS SOBRE RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR	91,7	7,2	0,8	0,2

É interessante observar, comparando-se as tabelas sobre o domínio e a importância atribuídos pelos professores aos temas listados, que os temas onde os professores reconhecem ter deficiência de domínio (intensidade: médio, pouco e nada) são aqueles aos quais eles atribuem menor importância, quais sejam: fundamentos sócio-políticos da educação, tecnologia educacional e metodologias e técnicas de ensino.

3.3. Resultados e Avaliação da Atuação Docente

Os dados apresentados na tabela P27 foram coletados solicitando-se aos professores que respondessem à seguinte pergunta: Descontando os fatores que diminuem o tempo que o professor tem para ensinar, tais como: organizar a entrada dos alunos na sala, fazer a chamada, atraso ou saída antecipada de alunos, atendimento a funcionários ou outras pessoas na classe etc. indique quanto tempo o professor utiliza em atividades de ensino tais como apresentar conteúdos, aplicar provas, fazer exercícios etc. e faça uma estimativa média do tempo realmente utilizado nestas atividades pedagógicas.'

TABELA P27: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A PROPORÇÃO DO 'TEMPO PEDAGÓGICO' UTILIZADA EM ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM (em %).

PROPORÇÃO DO TEMPO	DEP.ADMIN.		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
MENOS DE 50%	9,7	11,3	9,1	14,4	9,3	11,0	10,5
50%	6,8	10,2	6,9	11,2	6,9	7,7	9,1
60%	7,2	11,4	7,7	10,4	9,6	7,6	9,6
70%	18,1	18,2	18,4	16,5	22,9	16,4	17,8
80%	40,6	35,5	40,8	33,1	38,6	39,5	38,8
90% OU MAIS	17,6	13,4	17,2	14,4	13,7	17,8	16,2

De acordo com os resultados, parece haver uma tendência considerável de redução do tempo pedagógico da atividade docente. Assim é que, para o total dos professores, apenas 16,2% utilizam 90% ou mais de seu tempo em atividades essencialmente pedagógicas. Somadas as três primeiras categorias de tempo indicadas na tabela, chega-se ao número preocupante de 27,27% de professores que aproveitam até 60% de seu tempo em sala de aula com atividades de ensino, apenas. No meio rural a situação agrava-se, com esta soma atingindo 36% dos professores.

Num momento em que existe um razoável consenso, entre os educadores brasileiros, acerca da importância da educação escolar básica para a formação da cidadania, é grave a constatação desta subutilização do tempo pedagógico. Urgente se faz uma revisão, junto aos professores, do que é essencial e acidental no conjunto das atividades escolares, de modo a recuperar o caráter nuclear e o sentido técnico-político da aula no currículo.

TABELA P28: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA. SECUNDO A PROPORÇÃO DE CONTEÚDOS PREVISTOS QUE SÃO EFETIVAMENTE DESENVOLVIDO (em %).

PROPORÇÃO DO CONTEÚDO	DEP. ADMIN.		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
MENOS DE 40%	2,5	7,2	2,4	8,7	2,4	3,7	4,5
ENTRE 40 E 60%	19,7	26,7	19,6	29,4	20,2	21,0	22,6
ENTRE 60 E 80%	56,3	49,7	57,0	46,6	60,2	54,6	53,6
MAIS DE 80%	21,5	16,4	21,0	15,3	17,2	20,7	19,3

A tabela acima amplia a análise anterior, mostrando que existe também uma tendência considerável de redução na quantidade de conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Observando-se esta tabela, vê-se que apenas 19,3% do total de docentes afirmam ensinar mais de 80% dos conteúdos. Numa faixa intermediária (entre 60 e 80% dos conteúdos) situam-se 53,6% dos professores. Somando-se as duas primeiras categorias de proporção da tabela, chega-se a um total de 27,1% de professores que afirmam trabalhar, apenas, até 60% dos conteúdos previstos no programa, número este que cresce para 33,9% na rede municipal e para 38,1% no meio rural.

Comparando estes dados com os da Tabela P19 - onde 72,5% dos professores preocupam-se em adequar o desenvolvimento dos conteúdos à realidade do alunado - pode-se supor que esta adequação está significando uma diminuição, ou mesmo ausência, de conteúdos apresentados durante o ano letivo.

Estes resultados nos remetem às considerações anteriores sobre a redução do tempo pedagógico, reforçando a necessidade do aperfeiçoamento da competência docente (saber articular qualidade e quantidade na mediação conteúdo-aluno).

TABELA P28A: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR OPINIÃO SOBRE A PRINCIPAL FUNÇÃO DO PROFESSOR, SECUNDO A PROPORÇÃO DE CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS EM SALA DE AULA (em %).

PROPORÇÃO DO CONTEÚDO	TRANSMITIR CONTEÚDOS PARA INSTRUMENTALIZAR OS ALUNOS	AMPLIAR CONHECIM. E EDUCAR P/ A MUDANÇA SOCIAL	ADAPTAR OS ALUNOS AS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE	EDUCAR CONFORME A LEGISLAÇÃO EDUCACION.	CONTIN. A EDUCAÇÃO DA FAMÍLIA	TOTAL
SEM RESPOSTA	1.1	0.6	1.3	0.5	2.4	2.6
MEIOS DE 40%	9.4	2.2	5.2	3.1	14.6	3.3
ENTRE 40 E 60%	27.3	20.0	26.8	19.5	33.9	20.6
ENTRE 60 E 80%	45.6	54.0	51.0	55.1	40.7	52.5
MAIS DE 80%	16.4	23.3	15.6	21.9	8.5	21.0

Esta tabela permite verificar que os professores de inclinação progressista ("ampliar conhecimentos e educar para a mudança social") e os de inclinação legalista ("educar conforme legislação educacional") parecem ensinar mais conteúdos que os outros: assim, enquanto 23,3% dos 'progressistas' e 21,9% dos legalistas' declaram ensinar 'mais de 80%' dos conteúdos, os demais apresentam percentuais mais baixos nesta categoria, destacando-se o índice de 8,5% dos professores que concebem a função docente como continuar a educação da família". Fica sugerida, aqui, a idéia de que a concepção do professor sobre seu próprio papel determina, de certa forma, seu desempenho no ensino de conteúdos.

TABELA P29: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SEGUNDO A OPINIÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (em %).

OPINIÃO SOBRE APRENDIZAG.	DEP. ADMIN.		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
POUCOS APRENDERAM	10.4	13.6	9.9	16.4	11.5	10.8	11.7
A MAIOR PARTE MEMORIZOU	12.7	19.2	13.5	19.2	11.7	14.5	15.4
A MAIOR PARTE COMPREENDEU ALGUNS CONCEITOS	31.0	25.2	30.3	23.7	28.7	28.7	28.6
A MAIOR PARTE COMPREENDEU SEM OS CONCEITOS	45.8	41.9	46.3	40.7	47.9	46.0	44.2

Os professores apresentam uma visão bastante otimista sobre o nível de aprendizagem de seus alunos. Assim, 44,2% dos docentes afirmam que a maior parte de seus alunos desenvolveu boa compreensão de conceitos, ao lado de 28,6% que declaram alguma compreensão conceitual pelos alunos. somando-se estes dois subgrupos, temos um total de 72,8% de professores para os quais o processo de ensino-aprendizagem propiciaria o desenvolvimento da capacidade dos alunos operarem com conceitos.

TABELA P29A: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRAU DE ESCOLARIDADE, SEGUNDO A OPINIÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (em %).

OPINIÃO SOBRE APRENDIZAG.	GRAU DE ESCOLARIDADE							TOTAL
	1º G. INCOMPL.	1º G. COMPLET.	2º G. MAGIST. COMPL.	2º G. OUTROS COMPL.	3º G. PEDAG. COMPL.	3º G. OUTROS COMPL.	POS GRAD.	
SEM RESPOSTA	1,2	0,7	0,4	0,0	0,4	0,4	0,1	3,4
POUCOS APRENDERAM	32,9	17,6	11,3	9,6	11,0	10,8	8,6	11,9
A MAIOR PARTE MEMORIZOU	24,6	23,0	17,1	17,0	7,0	6,8	6,5	12,7
A MAIOR PARTE COMPREENDEU ALGUNS CONCEITOS	18,1	20,1	24,5	26,9	38,6	41,4	40,0	31,8
A MAIOR PARTE COMPREENDEU BEM OS CONCEITOS	23,2	38,6	46,7	46,5	43,0	40,7	44,7	43,2

Explorando um pouco mais este aspecto, a tabela P29A retrata que a visão otimista dos professores sobre a aprendizagem dos alunos é mais acentuada entre os que possuem escolaridade acima de 2º grau, na soma das categorias "a maior parte desenvolveu alguma compreensão de conceitos" e "a maior parte desenvolveu boa compreensão de conceitos", com predominância desta visão entre os professores pós-graduados.

Mais uma vez, os dados anteriores sobre o uso do tempo pedagógico e sobre a proporção de conteúdos ensinados, e aqueles que sugerem a existência de uma prática docente tradicional (ver tabela P17), permitem indagar, aqui, o quanto esta visão otimista dos professores sobre a aprendizagem ao aluno corresponde efetivamente à realidade.

TABELA P30: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO A ASPECTOS DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA (em %).

ASPECTOS CONSIDERADOS	GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	MUITO	MEDIO	POUCO	NADA
ÍNDICE DE ALUNOS APROVADOS	35,6	53,1	10,0	1,2
CUMPRIMENTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS	28,6	59,7	10,3	1,4
ÍNDICE DE ALUNOS EVADIDOS	16,2	22,2	47,0	14,5
COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS PELOS ALUNOS	41,9	50,8	6,8	2,5
RESULTADOS OBTIDOS POR OUTROS PROFESSORES	11,1	52,8	21,3	14,9
OPINIÃO DO DIRETOR E DO ESPECIALISTA	24,1	43,3	19,1	13,5

Como mostra a tabela P30, os professores tendem a utilizar todos os critérios de avaliação com uma frequência predominantemente média, o que sugere uma certa falta de rigor no processo de avaliação da própria prática.

Vê-se, também, que o critério de avaliação que os professores declaram usar com mais frequência é a compreensão de conteúdos pelos alunos (41,9%). Este dado é coerente com a opinião dominante dos professores sobre a aprendizagem (tabela P29), embora recoloque a dúvida acima mencionada sobre o otimismo dos docentes.

Além disto, é importante destacar que apenas 16,2% dos professores declaram utilizar muito o critério índice de alunos evadidos para avaliar sua prática docente. Isto surpreende, dada a relevância da evasão como indicador do fracasso escolar.

Finalmente, cabe mencionar que apenas 11,1% dos docentes declaram utilizar os resultados de outros professores como critério de avaliação de sua prática. A primeira vista, isto parece contraditório com indicações anteriores que apontaram a utilização de formas coletivas de planejamento (ver tabelas P13, P15 e P16). Porém, mais do que isto, o dado sugere que o trabalho coletivo pode estar acontecendo de maneira apenas formal e localizada nas tradicionais e nem sempre eficazes semanas de planejamento que acontecem no início do ano letivo.

Todos estes dados sugerem a necessidade de uma rediscussão acerca do conceito de planejamento que tem orientado a organização do trabalho na escola, que deve ser visto sob uma perspectiva processual e de conjunto, que articule dinamicamente os elementos curriculares básicos (objetivos educacionais, conteúdos, métodos, avaliação) com resultados efetivamente obtidos pelos professores, pela escola e, principalmente, pelos alunos.

4. Visão do Professor sobre os Condicionantes da Aprendizagem

TABELA P31: DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO A PERCEÇÃO DA EXISTÊNCIA DE PROBLEMAS E EM QUE MEDIDA OS MESMOS DIFICULTAM OU AFETAM O TRABALHO COM A TURMA OU NA ESCOLA (em %).

PROBLEMAS: EXISTÊNCIA OU GRAU DE DIFICULDADE		NÃO HA	DIFICULTAM OU AFETAM		
			POUCO	MEDIO	MUITO
APOIO FÍSICO E MATERIAL	FALTA DE MATERIAL DIDÁTICO ADEQUADO	6,3	12,6	20,8	60,3
	FALTA DE EQUIPAMENTO NA SALA	10,2	15,7	24,8	49,4
	FALTA DE CONDIÇÕES FÍSICAS NO PRÉDIO	25,9	18,9	24,5	30,7
ORGANIZAC. DO TRABALHO NA ESCOLA	INADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO	15,2	28,8	32,7	10,3
	POUCO TRABALHO DE GRUPO NA ESCOLA	13,9	31,3	42,2	12,5
	POUCAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	21,5	29,9	30,8	17,8
	EXCESSO DE SOLICITAÇÕES BUCROCRÁTICAS	32,4	28,0	24,1	15,6
	CENTRALIZAÇÃO DAS DECISÕES DA ESCOLA	28,4	27,6	31,2	12,9
	FALTA DE APOIO DOS ÓRGÃOS SUPERIORES	16,0	16,3	27,2	40,5
ALUNOS	ALUNOS SEM BASE PARA O CURSO	6,0	28,7	31,1	34,1
	ALUNOS INDISCIPLINADOS	12,0	37,1	27,8	23,1
	DESINTERESSE DOS ALUNOS	3,9	17,4	34,5	42,1
	ALUNOS FALTAM MUITO	9,7	30,5	35,1	24,8
	TURMAS SUPERLOTADAS	33,5	14,8	22,1	29,6
	CLASSE HETEROGÊNEA	10,8	26,7	34,3	28,2
FAMÍLIA	PROBLEMAS SOCIO-ECONÔM. E CULTURAIS DAS FAMÍLIAS	2,2	9,1	22,0	66,6
	FALTA DE APOIO DOS PAIS	4,9	15,3	32,0	47,8
PROFESSOR	FALTA DE OPORTUNIDADES DE APERFEÇOAMENTO	13,0	19,4	31,5	35,9
	INADEQUAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	43,0	32,5	20,3	4,1
	FALTA DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA	39,9	22,1	24,1	14,0

A tabela P31 apresenta uma categorização de problemas que, na opinião dos professores, dificultam o seu trabalho.

No que diz respeito a "apoio físico e material", nota-se que o problema mais apontado é a falta de material didático adequado" (60,3%), seguido por falta de equipamentos na sala de aula (49,4%).

Quanto à "organização do trabalho na escola", o problema mais apontado é falta de apoio por parte de órgãos superiores' (40,5%), o que é coerente com indicações anteriores sobre a não-participação destes órgãos na orientação do planejamento ao ensino (ver tabela P14). Ao que parece, os professores não

identificam maiores problemas na gestão da escola, como sugerem os baixos índices de dificuldade atribuídos a 'centralização das decisões' (12,9%) e a 'excesso de solicitações burocráticas' (15,6%). Ainda nesta categoria de problemas, destaca-se o índice muito baixo de professores que consideram que existe uma 'inadequação do currículo' e que isto é uma fonte de muitas dificuldades (10,3%).

No que diz respeito a alunos, as queixas principais dos docentes recaem sobre o 'desinteresse dos educandos' (42,1%) e sobre a 'falta de base' dos mesmos (34,1%).

Na categoria 'família' está o maior índice de queixa dos professores: 66,6% deles apontam os problemas econômico-culturais das famílias como a maior dificuldade enfrentada em seu trabalho e 47,8% afirmam sentir muita dificuldade com a falta de apoio dos pais.

Finalmente, a categoria 'professores' contém o dado mais significativo: apenas 4,1% dos docentes (o mais baixo índice da tabela) consideram que existe uma inadequação de sua própria prática docente e que isto é uma fonte de muitas dificuldades.

Este conjunto de dados parece revelar uma tendência do professor em localizar os problemas que dificultam sua prática docente preferencialmente em aspectos exteriores ao seu espaço pessoal de atuação, isentando-se da responsabilidade por eles. Se assumirmos uma concepção ampliada de competência docente, na qual a capacidade de fazer uma análise crítica da própria prática é um elemento propulsor de auto-aperfeiçoamento, fica aqui registrada a necessidade de uma revisão das propostas e ações de formação e capacitação de professores, à luz de tal concepção.

TABELA P32: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA, SECUNDO A OPINIÃO SOBRE REPETÊNCIA E EVASÃO (em%)

OPINIÃO SOBRE O FRACASSO	DEPADMIN		LOCALIZ.		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
FAZ PARTE DA ROTINA DA ESCOLA. É NATURAL	3,4	7,4	3,1	10,1	2,0	4,9	5,0
INTERESSA AOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO QUE DEVEM RESOLVER	27,1	29,0	27,3	30,4	23,8	27,7	28,2
O PROBLEMA ESTÁ NA PROPOSTA DA ESCOLA QUE DEVERIA REVER SUA ATUAÇÃO	10,2	12,0	10,5	11,0	11,7	10,2	10,6
GRANDE PARTE DO PROBLEMA ESTÁ NO DESPREPARO DOS PROFESSORES	6,0	9,2	5,9	9,5	5,2	7,4	7,1
É REFLEXO DOS PROBLEMAS ECONÔMICOS E CULTURAIS EXTRA-ESCOLARES. A ESCOLA NÃO PODE RESOLVER	53,1	41,6	53,1	39,0	57,3	49,0	49,1

Confirmando e ampliando a análise anterior, a tabela P32. mostra que praticamente a metade do total de docentes (49,1%) explica o problema da evasão e da repetência escolar como 'um reflexo de problemas econômicos e culturais extra-escolares', ao lado de 28,2% que consideram ser este tipo de problema algo que 'interessa aos especialistas em educação'. perfazendo um total de 77,3% de respostas que tendem a isentar o professor de responsabilidade pela evasão e repetência. Por outro lado, apenas 7,1 % assumem a idéia de que 'grande parte do problema está no despreparo dos professores' e 10,6% afirmam que 'o problema está na escola e em sua proposta educacional', perfazendo um reduzido índice de 17,7% de respostas que tendem a assumir os fatores intra-escolares como parte importante do problema.

As tabelas P33 e P34 complementam a análise desta questão.

TABELA P33: OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O GRAU DE CONTRIBUIÇÃO DE FATORES À GERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR (médias)

CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR	GRAU DE CONTRIBUIÇÃO (MÉDIA)
MISERIA DA MAIORIA DA POPULAÇÃO	6,9
FALTA DE INTERESSE OU DE ESFORÇO DOS ALUNOS	6,2
DEFICIÊNCIAS CULTURAIS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	6,3
INADEQUAÇÃO DA ESTRUTURA E DO FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL DO PAÍS	6,6
FALTA DE CULTURA, APOIO E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELAS FAMÍLIAS	6,8
INADEQUAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO INTERNA DA ESCOLA E DA PRÁTICA DOS PROFESSORES	4,1

ESCALA: DE ZERO A DEZ , ONDE 0 = NÃO CONTRIBUI E 10 = CONTRIBUI MUITO

TABELA P34: SOLUÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR. SECUNDO O PESO DE SUA CONTRIBUIÇÃO/IMPORTÂNCIA (em média).

SOLUÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR	DEP.ADM.		LOCAL		ÁREA		TOTAL
	EST	MUN	URB	RUR	CAP	INT	
ADOÇÃO DE CRITÉRIOS MAIS RIGOROSOS DE SELEÇÃO DE ALUNOS	4,5	4,3	4,5	4,2	4,2	4,5	4,4
ORGANIZAÇÃO/SEGMENTAÇÃO DE TURMAS SEGUNDO O NÍVEL DOS ALUNOS	6,8	6,5	6,7	6,6	6,6	6,8	6,7
ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS-PROBLEMA A CENTROS DE ATENDIMENTO ESPECIAL	7,7	6,9	7,7	6,7	7,6	7,4	7,4
REDUÇÃO DOS NÍVEIS E EXIGÊNCIAS DE ENSINO	4,0	4,7	4,0	5,1	3,8	4,4	4,3
MUDANÇA DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO	7,2	6,8	7,2	6,6	7,4	7,0	7,1
EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS JUNTAMENTE COM OS ALUNOS	7,0	6,9	7,0	6,9	6,9	7,0	7,0
REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA MELHORAR O ATENDIMENTO	7,1	6,9	7,0	7,0	7,1	7,0	7,0
REDIRECIONAMENTO DA ATUAÇÃO DOCENTE EM FUNÇÃO DA REALIDADE DOS ALUNOS	7,1	7,0	7,0	7,1	6,9	7,1	7,1
CONSTRUÇÃO DE NOVA ORDEM POLÍTICA QUE REESTRUTURE O SISTEMA EDUCACIONAL	8,1	7,3	8,0	7,1	7,9	7,8	7,8

ESCALA: DE ZERO A DEZ , ONDE 0 = NÃO CONTRIBUI E 10 = CONTRIBUI MUITO

A primeira destas tabelas confirma que os professores atribuem pouca importância aos aspectos intra-escolares como causa da evasão e repetência dos alunos (média 4.1 numa escala de 0 a 10).

A segunda mostra que, entre as soluções possíveis para o problema, os professores tendem a valorizar menos duas alternativas que implicariam numa penalização ainda maior dos alunos (média 4.4 para a alternativa 'critérios mais rigorosos de seleção de alunos' e 4.3 para a alternativa 'redução dos níveis e exigências de ensino'), muito embora as alternativas 'segmentação das turmas conforme o nível dos alunos' e 'encaminhamento de alunos a centros especiais' apresentem médias maiores respectivamente 6.7 e 7.4). As demais alternativas de solução apresentam médias equivalentes (entre 7.0 e 7.8). Tais dados parecem indicar que ainda falta aos professores uma clareza maior sobre os caminhos para a superação do problema do fracasso escolar.

3.5. Participação do Professor na Organização e Funcionamento da Escola

A tabela P35 mostra que os professores se percebem participando intensamente (tanto individualmente quanto em equipe) nas várias atividades da escola (índices sempre acima de 70%), exceto na definição de recursos financeiros, onde os percentuais caem para 36,8% (professor individual) e 42% (equipe de professores).

TABELA P35: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR TIPO DE ATIVIDADE DA ESCOLA, SEGUNDO A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DOS VÁRIOS ATORES ESCOLARES.

PARTICIPANTES	OBJETIVOS CURRICULARES	CONTEUDOS	MÉTODOS DE ENSINO	AVALIÇÃO DA ESCOLA	AVALIÇÃO DE ALUNOS	DEFINIÇÃO RECURSOS FINANCEIROS
DIREÇÃO	57,1	41,6	49,9	74,9	47,5	73,7
PES. TÉCNICO	49,4	46,3	49,0	53,6	43,5	35,7
PESSOAL ADMINISTRATIVO	24,0	19,9	22,6	38,5	22,8	34,9
EQUIPE DE PROF.	81,3	54,1	52,8	75,5	54,3	42,0
PROFESSOR INDIVIDUAL	74,9	50,7	50,3	69,8	53,4	36,8
ALUNOS	11,7	17,9	17,2	22,7	28,2	13,9
PAIS	6,4	5,8	7,6	17,6	14,2	19,7
MEMBROS DA COMUNIDADE	4,9	4,4	5,5	12,4	7,5	14,6
REPRESENT. COMUNITARIOS	5,7	5,0	6,0	12,2	7,6	15,2

NOTA: Cada percentagem desta tabela representa uma taxa de participação independente das outras. Os vários percentuais podem ser comparados entre si mas não podem ser somados.

Nota-se que, na percepção dos professores, os diretores participam menos que os próprios professores em atividades decisivas do processo de ensino-aprendizagem: objetivos educacionais (57,1%), conteúdos (41,6%), métodos de ensino (49,9%) e avaliação dos alunos (47,5%). Isto parece confirmar a tendência de uma atuação mais burocrática dos diretores (ver Capítulo II).

É evidente a redução nos índices quando os docentes avaliam a participação dos alunos, que é menor nas atividades relativas a objetivos curriculares (11,7%), conteúdos (17,9%) e métodos de ensino (17,2%), e um pouco maior na avaliação da escola (22,7%) e na própria avaliação de alunos (28,2%).

Finalmente, são baixíssimos os índices de participação nas várias atividades escolares que os docentes atribuem aos pais, membros da comunidade e representantes de entidades da comunidade (em geral abaixo de 10%). Tais agentes teriam uma participação levemente superior na avaliação da escola, na definição de recursos financeiros e na avaliação de alunos (apenas os pais), com índices que, todavia, nunca atingem a casa dos 20%.

A análise desta tabela indica que a escola é ainda um espaço tendencialmente fechado e fragmentado, no qual cada sujeito realiza uma parte do trabalho, não havendo uma ação coletiva e participativa e muito menos um envolvimento efetivo da comunidade na qual a mesma está inserida. Neste sentido, a conquista de uma escola democrática permanece como um desafio, em termos de sua gestão.

4. CONSIDERAÇÕES

O professor do ensino básico brasileiro é jovem (idade média de 33 anos), principalmente do sexo feminino e com escolaridade formal em que predominam o 2º grau com habilitação para o magistério e o curso superior. Sua média salarial mensal é bastante baixa - US\$ 320.2 - e seu acesso à carreira do magistério ainda se dá mais por indicação de políticos e técnicos do que por concurso público. É estatutário na metade dos casos e participa muito pouco nas atividades associativas das entidades que representam a categoria.

Ao que tudo indica, os professores apresentam uma prática docente eclética, que combina elementos das várias tendências da educação.

No ideário dos professores sobressaem as inclinações progressistas e legalistas: todavia, na prática cotidiana em sala de aula parece haver uma predominância de traços tradicionais.

Quando se levanta a questão da relação professor-aluno percebem-se indícios de uma mentalidade escolanovista do professor, tendente a uma valorização especial da afetividade; já no trato do planejamento do ensino, há indícios de uma fragmentação entre os vários elementos curriculares especialmente entre conteúdo e método), o que sugere a presença de uma influência tecnicista na prática docente.

Em suma, parece que os professores ainda concebem sua prática pedagógica num plano essencialmente técnico, desvinculando-a da totalidade social. Tudo isto parece um forte indicador de que a formação escolar do professor (1º grau, magistério, pedagogia, licenciaturas) não vem oferecendo os fundamentos teóricos e práticos para uma atuação competente. Por outro lado, tampouco as formas atuais de capacitação em serviço parecem estar atuando sobre deficiências da formação básica e aperfeiçoando a prática docente.

Um outro aspecto fundamental a destacar refere-se à percepção dos professores sobre os resultados de sua prática. Face aos resultados obtidos, duas hipóteses podem ser levantadas quanto a este aspecto: ou os docentes tendem a uma idealização dos resultados do seu trabalho (especialmente no que toca à aprendizagem dos alunos), ou falta-lhes, efetivamente, uma percepção mais realista e crítica de sua própria atuação. Sem descartar a primeira hipótese, pode-se dizer que a plausibilidade da segunda é reforçada não apenas por sua evidente contradição com os dados da realidade (ver Capítulo IV), mas também pela existência de uma gestão escolar centrada sobre si mesma. Isto explicaria, ao menos em parte, um certo descompromisso do professor com a quantidade e qualidade da aprendizagem do aluno.

Completa este quadro o fato de que os professores tendem a colocar as causas do fracasso do ensino em fatores de caráter predominantemente extra-escolares, eximindo-se da responsabilidade pelo problema. Esta dicotomia entre o fazer técnico (pretensamente neutro) e o compromisso político (permanentemente adiado) precisa ser superada.

CAPÍTULO IV

RENDIMENTO DO ALUNO

1 - INTRODUÇÃO

Para desenvolver os aspectos específicos relativos ao Rendimento do Aluno, foi utilizado o instrumental elaborado pela Fundação Carlos Chagas em sua Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública (pesquisa realizada para o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP). Este instrumental consiste numa bateria de testes semi-objetivos de Português e Matemática para alunos da 1ª e 3ª séries, e de testes objetivos de Português, Matemática e Ciências para a 5ª e a 7ª séries, além de uma prova de Redação para estas duas últimas séries.

De acordo com o próprio relatório do estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas em 20 -idades do País¹ para a elaboração dos instrumentos não se partiu de um currículo supostamente ideal, mas daquele efetivamente adotado pelo sistema e executado no dia-a-dia das atividades escolares(...) Participaram da estruturação dessa programação professores da rede oficial que procuraram definir os elementos desenvolvidos em atividades de aula indispensáveis na seqüência curricular. Desse modo, os diversos pontos identificados compuseram os programas mínimos(...) Os mesmos professores integraram uma equipe para a elaboração dos instrumentos de medida, os quais procuraram reproduzir o que fora efetivamente ministrado na escola de 1º grau' (p.l. Grifos nossos).

As provas de Português e Matemática relativas à 1ª e 3ª séries são compostas por 30 itens semi-objetivos. As da 5ª e 7ª séries, referentes a Português, Matemática e Ciências, também com 30 itens cada uma, são do tipo objetivo, de múltipla escolha, com 4 alternativas de resposta para cada item. Em todos os casos, segundo a Fundação Carlos Chagas, as provas incidiram sobre a totalidade dos programas mínimos definidos" (p. 54). Para os alunos da 5ª e 7ª séries foi ainda aplicada uma prova de Redação, de tipo aberto, com tema pré-fixado.

A correção das provas semi-objetivas (Português e Matemática da 1ª e 3ª séries), assim como as provas de Redação da 5ª e 7ª séries, foi realizada por equipes de professores e especialistas das Secretarias Estaduais de Educação, seguindo instruções contidas em grades de correção por série e disciplina, especialmente preparadas pela equipe central do projeto. As provas objetivas (Português, Matemática e Ciências da 5ª e 7ª séries) foram corrigidas via computador, para o que foi elaborado, dentro do programa SAEP, um módulo específico de correção.

A fim de limitar, na medida do possível, a subjetividade na correção das provas de Redação e unificar os critérios que as diversas equipes de professores utilizariam para esse fim, foi elaborado um guia denominado "Critérios de avaliação da produção textual (Redação)". De acordo com este guia, cada prova deveria ser qualificada pelo professor utilizando uma escala de 0 a 10 pontos, em 22 aspectos diferentes. Uma vez corrigidas as provas e digitada a informação, o programa SAEP se encarregaria de ponderar cada aspecto qualificado e assim obter a nota final do aluno, traduzida em escala de 0 a 100 pontos. Os aspectos considerados em cada prova, e o peso relativo de cada um na composição da nota final, são os que se detalham a seguir

I - ESTRUTURA TEXTUAL

1. Aspectos relativos a forma.
 - 1.1 Legibilidade da letra (2.5%).
 - 1.2 Margens regulares (25%).
 - 1.3 Espaço no início do parágrafo (25%).
 - 1.4 Título (15%).
2. Aspectos relativos ao conteúdo.
 - 2.1 Idéia central (tema) que orienta toda a redação (5%).
 - 2.2 Composição: introdução, desenvolvimento e conclusão (5%).
 - 2.2 Frases curtas, claras e concisas (5%).
 - 2.4 Clareza de pensamento (5%).
 - 2.5 Argumentação (5%).
 - 2.6 Texto atraente (5%).

II - ESTRUTURA LINGÜÍSTICA

1. Aspectos de ordem fonológica.
 - 1.1 Correção ortográfica (10%).
 - 1.2 Uso adequado dos sinais de pontuação (5%).
 - 1.3 Divisão silábica (5%)².
2. Aspectos de ordem morfológica.
 - 2.1 Léxico: adequação vocabular (5%).
 - 2.2 Conjugação verbal (5%).
 - 2.5 Emprego de pronomes pessoais, demonstrativos e relativos (5%).
 - 2.4 Formas de flexão das classes de palavras (5%).
3. Aspectos de ordem sintática.
 - 3.1 Concordância verbal (4%).
 - 3.2 Concordância nominal (4%).
 - 3.5 Regência (4%).
 - 3.4 Uso de crase (4%).
 - 3.5 Emprego de modos verbais (4%).

Paralelamente à correção das provas, mas de forma independente, foram constituídas em cada Unidade da Federação, equipes de professores e especialistas, com a finalidade de validar localmente os conteúdos das provas e determinar se os itens contidos nas mesmas formam parte do que se considera conteúdo mínimo para a UF. Neste Relatório Nacional foram considerados os resultados destas validações específicas, eliminando, na correção dos testes, aqueles itens que as equipes estaduais de especialistas julgaram não formar parte dos conteúdos mínimos da série/disciplina analisada.

2 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E DA APLICAÇÃO

O levantamento das informações relativas a Rendimento envolveu um total de 108.982 alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries dos 25 Estados que formam parte deste relatório. A tabela R.1 sintetiza a composição desta amostra por série e disciplina nas UF trabalhadas neste primeiro ciclo do Sistema de Avaliação.

É necessário lembrar que, como já foi explicado no capítulo referente ao método de construção da amostra, os alunos foram selecionados aleatoriamente, a partir das listas de frequência dos professores integrantes da amostra de docentes. Em geral, foram de 3 a 7 os alunos selecionados de cada professor da série (para a 1ª e 3ª séries) ou da disciplina (para Português, Matemática e Ciências da 5ª e da 7ª séries).

•Devido a problemas operacionais, neste primeiro ciclo não foram considerados 2 dos aspectos: separação silábica e uso de crase.

Com a finalidade de avaliar um número maior de casos e situações e abreviar o tempo da prova, evitando assim cansar o aluno e interromper desnecessariamente o curso normal das aulas, cada aluno foi submetido apenas a uma prova, com exceção dos que fizeram a prova de Português e tiveram que fazer também a prova de Redação. Assim, por exemplo, nas primeiras séries, 3 alunos de cada professor responderam à prova de Português, e outros 3 alunos à de Matemática. Como não existe intenção, ao menos nesta fase da avaliação, de correlacionar os aprendizados das diversas disciplinas, não parece haver objeção metodológica a este procedimento.

As provas foram aplicadas no último mês do ciclo letivo de cada escola. Teoricamente, esta aplicação deveria ter sido sincronicamente realizada, em todo o país, no mês de novembro de 1990. Mas, por problemas de greves do magistério, na maior parte dos estados houve grande atraso na finalização do ciclo letivo o que, conseqüentemente, provocou atrasos na aplicação das provas.

Selecionados aleatoriamente, os alunos de cada série ou disciplina foram conduzidos a uma sala da escola especialmente disposta para a aplicação dos testes. Ali, o Aplicador, sem a presença do professor, explicava os objetivos e características da prova, solicitando depois a execução da mesma. Os alunos da 1ª e da 3ª séries responderam na própria prova e os da 5ª e 7ª séries numa toalha de respostas preparada para tal finalidade, ou numa folha pautada, no caso da Redação. Para todos os alunos da 1ª série e, em muitos casos para a 3ª série, o Aplicador lia os itens da prova antes de o aluno dar sua resposta.

3- RESULTADOS

A seguir, serão analisados os resultados obtidos com a aplicação dos testes de rendimento nos alunos integrantes da amostra nacional. Para dar maior clareza à apresentação, a análise será realizada, primeiramente, por série e disciplina, para, ao final do capítulo, dar uma visão global destes resultados. Para cada série /disciplina, foram produzidas 2 tabelas. A primeira, sintetiza os resultados em termos de médias de rendimento (sempre em escala de 0 a 100 pontos-o que possibilita uma imediata tradução em percentagens) por corte amostral e UF. Para evitar repetição em todos os itens, convém esclarecer antecipadamente que nestas tabelas, em todos os casos, os cortes amostrais com valor 0.0 significam que esse corte não existe no Estado ou que não está representado na amostra. Nesta última situação se encontram, por exemplo, a Rede Estadual de Alagoas, que não foi trabalhada no levantamento por motivo de greve, e as provas de Redação da 5ª e da 7ª séries de Roraima, que, por causas conjunturais, não foram aplicadas. Deve ser colocado ainda que estes "valores" são nulos, isto é, não foram considerados para o cálculo das médias estaduais, regionais e nacional.

A segunda tabela de cada série /disciplina, apresenta o percentual de alunos por faixa de rendimento, isto é, que o percentual de alunos obteve de 0 a menos de 10 pontos, de 10 a menos de 20 pontos, e assim até o percentual na faixa dos 90 aos 100 pontos.

3.1. 1ª Série - Português

Pela tabela R2 podemos verificar que a média nacional nesta disciplina (56,8 pontos) foi pouco superior à metade do que cada UF considerou como mínimo. Regionalmente, pode-se observar que o Sudeste, o Sul e o Centro-Oeste se encontram em um patamar semelhante, e um pouco mais elevado (em torno dos 60 pontos), enquanto as regiões Norte e Nordeste apresentam resultados mais baixos, pouco superior a 50 pontos.

Considerando os resultados de forma intra-regional, todas as regiões apresentam grandes variações internas, com Unidades Federadas que, em certos casos, duplicam os resultados de outras Unidades Federadas da mesma região. As maiores oscilações internas se observam nas regiões Norte e Nordeste do País.

A Rede Estadual, de forma global, obteve melhores resultados que a Municipal (60,5 e 53,7 pontos respectivamente), mas, em diversas unidades Federadas (como Acre, Tocantins, Maranhão, Paraíba e São Paulo) esta relação se inverte.

Pela tabela R.7 é possível observar que só 4,9% dos alunos atingem o patamar dos 90 aos 100 pontos. Se a média global da 3ª série é mais elevada do que a da 1ª, a proporção de alunos nesta faixa é menor, devido à concentração nas faixas dos 60 aos 80 pontos.

3.4. 3ª Série - Matemática

A Matemática da 3ª série evidencia resultados muito semelhantes aos da 1ª série, com uma média em torno de 50% ao mínimo esperado (tabela R.8). Os resultados obtidos são levemente superiores na rede estadual, na área urbana e na capital dos Estados. Considerando as regiões, novamente Sudeste, Sul e Centro-Oeste apresentam resultados superiores aos das regiões Norte e Nordeste, sendo que as variações estaduais vão de um mínimo de 30,6 pontos apresentados por Roraima até um máximo de 58,8 pontos obtidos por Santa Catarina.

Poucos são os alunos. 2,9%, que atingem a faixa dos 90 aos 100 pontos (tabela R.9). A maior parte se concentra na zona central (nas faixas compreendidas entre 40 e 70 pontos).

3.5. 5ª Série - Português

A média nacional da 5ª série em Português, com 51,9 pontos, continua no padrão levemente acima dos 50% do mínimo. Salvo a região Nordeste, com 46,8 pontos, as restantes regiões localizam-se bem perto da média nacional (tabela R.10).

Entre os Estados, é possível observar uma elevada homogeneidade de resultados, especialmente entre as UF das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, homogeneidade que persiste quando se observam tanto os resultados globais quanto os resultados regionais dos cortes da amostra.

Apesar da média global de 51,9 pontos, menos de 1% dos alunos atingiu o patamar dos 90 aos 100 pontos (R.11). Já as faixas que vão dos 40 aos 70 pontos concentram 68% dos alunos. Tomando separadamente as UF nas melhores situações (Amazonas e Goiás) 42 e 3,4% dos alunos atingem o patamar dos conteúdos mínimos e em 8 UF, nenhum aluno chegou a esse patamar.

3.6. 3ª Série • Redação

Corrigidas as provas de Redação da 5ª série segundo os procedimentos desentos na introdução deste capítulo, foi possível verificar que a média nacional, utilizando a mesma escala de 0 a 100 pontos, foi de 49,5, bem perto da média global obtida pelos mesmos alunos no teste de Português (deve-se lembrar que o mesmo aluno que respondeu ao teste de Português também fez a prova de Redação).

Só nas regiões Sudeste e Sul a média ultrapassa os 55 pontos; o Centro-Oeste, o Nordeste e o Norte, com 41,9 - 36,6 e 30,4 pontos respectivamente, apresentam resultados bem mais baixos.

Cabe salientar que só nessas duas primeiras regiões. Sudeste e Sul, mantem-se uma certa identidade entre o conhecimento formal da língua, expresso no teste de Português, e sua aplicação prática no ato de redigir um tema (o Sul, no teste de Português apresenta uma média de 53,5 pontos e no de Redação uma média de 56,0; o Sudeste, em Português, 53,4 pontos e em Redação 57,2). Nas demais regiões o panorama é diferente: o Norte, com 52,4 pontos em Português, obteve só 30,4 pontos em Redação; o Nordeste, 46,8 e 36,6 e o Centro-Oeste 53,6 e 41,9, marcam uma certa ruptura entre conhecimento formal e domínio concreto da escrita.

Analisando as informações a nível de UF, o panorama se apresenta bem mais complexo. Vemos que, inclusive nas regiões Sudeste e Sul, as UF apresentam comportamentos bem diferenciados: Espírito Santo, Rio de Janeiro e Paraná apresentam médias de Redação relativamente baixas (em torno de 40 pontos) enquanto que nos testes de Português as médias, em todos os casos, são superiores a 50 pontos.

Um caso que induz a uma certa perplexidade é o do Amazonas, de forma semelhante, o do Rio Grande do Norte onde, no teste de Português, foi alcançada uma média de 60 pontos (a maior média

Os alunos de escolas localizadas na zona urbana obtiveram, de forma global e em todas as regiões, melhores resultados do que os alunos da zona rural, com escassa margem de diferença em alguns casos (regiões Norte, Nordeste e Sul), ou com uma margem mais ampla nos casos das regiões Sudeste e Centro-Oeste.

Já as capitais dos Estados, de forma global e regional, apresentam resultados bem semelhantes aos do interior, salvo no Centro-Oeste, onde as diferenças entre estas duas áreas aumentam, devido, fundamentalmente, à presença do DF, que apresenta a maior média nacional.

Por se tratarem de testes de conteúdos mínimos, validados pelas UF, seria desejável e previsível que grande parte dos alunos atingisse um patamar próximo do 100%. Para verificar em que medida isto acontece, os alunos foram distribuídos em 10 grupos, segundo sua qualificação nas provas (excluindo os testes de Redação, não organizados para auferir conteúdos mínimos). É no décimo grupo onde se concentram os alunos que obtiveram entre 90 e 100 pontos na prova, que se pode considerar ter sido atingido esse patamar mínimo. Os resultados deste agrupamento podem ser encontrados na tabela R3.

Pode-se verificar que só 13.1% dos alunos, em nível nacional, atingem esse patamar mínimo, com oscilações estaduais que vão de um máximo de 28.9% no DF até 2.0% no Estado de Alagoas.

3.2. 1ª Série • Matemática

Pela tabela R4 pode-se verificar que, também neste caso, a média nacional (32.3 pontos) está pouco acima de 50% do mínimo demandado, o que aproxima os resultados obtidos em Matemática aos obtidos em Português.

As diferenças entre as regiões não são muito grandes, observando-se desempenhos muito semelhantes entre as regiões Norte e Nordeste e o Sudeste e Centro-Oeste. Já o Sul obtém a maior média regional, com 58.2 pontos, não muito distante da menor média regional (Norte, com 50.4 pontos).

Também em Matemática 1ª série, o DF apresenta o melhor desempenho estadual, com 64,5 pontos, relativamente distante dos 25.0 pontos de Roraima, no outro extremo da escala.

Diferentemente do teste de Português da mesma série, os cortes amostrais apresentam, globalmente, resultados mais ou menos semelhantes: 54.3 pontos na Rede Estadual e 51,6 na Municipal; 53,7 pontos na Zona Urbana e 51,7 na Rural; 49,8 pontos nas Capitais dos Estados e 53.3 no Interior, marcam uma certa homogeneidade de resultados.

Esta homogeneidade ainda se conserva quando se desce ao nível regional: salvo a região Centro-Oeste, que apresenta médias bem mais elevadas em sua Rede Estadual do que na Municipal, e nas escolas urbanas comparadas com as do interior, estes dois cortes, nas restantes regiões, se comportam de forma muito semelhante.

Já com referência ao agrupamento dos alunos, pode-se observar na tabela R5 que só 93%, considerando o Brasil em sua totalidade, atingem o patamar dos 90 aos 100 pontos, com oscilações entre os Estados que vão de 0.2% em Roraima até um máximo de 15.3% no Maranhão e na Paraíba.

3.3. 3ª Série - Português

A média nacional obtida pela 3ª série na prova de Português (62.9 pontos) é levemente superior ao desempenho mostrado pela 1ª série (56.3 pontos) embora ainda represente aproximadamente 2/3 do mínimo exigível (tabela R.6).

Da mesma forma que em Português 1ª série, as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste apresentam médias mais elevadas, e as regiões Norte e Nordeste médias mais baixas. Novamente a maior média nacional corresponde ao DF (71,8 pontos), sendo a média mais baixa atribuída ao Estado de Alagoas (41.3 pontos), embora, como já foi apontado anteriormente, neste Estado só tenha sido avaliada a Rede Municipal. As diferenças entre UF, no caso da 3ª série, são menos marcadas do que na 1ª.

A Rede Estadual e a Zona Urbana apresentam melhores resultados globais do que a rede municipal e a zona rural. Já entre Capital e interior as diferenças são pouco expressivas.

nacional) e na prova de Redação foi obtida a média nacional mais baixa (10.2 pontos). Esta, junto com as demais situações diferenciais que se observam entre os resultados de Português e de Redação, nos mesmos alunos, deve ser objeto de posteriores indagações.

Uma vez que a correção das provas de redação foi realizada avaliando separadamente uma série de aspectos e/ou áreas temáticas, é possível verificar quais foram os pontos fracos e os fortes na Produção textual dos alunos. A tabela R.13 sintetiza as médias em cada um dos aspectos avaliados.

3.7. 5ª Série • Matemática

Pela tabela R.14 pode-se verificar que a média nacional da 5ª série na área de Matemática cai muito, quando comparada com os resultados obtidos na mesma disciplina na 1ª e na 3ª séries. A média global de 31.6 pontos representa menos de 1/3 do domínio previsto pelas UF trabalhadas neste relatório. Deve-se lembrar que equipes de professores com experiência em sala de aula, em cada UF, validaram o instrumental, ponderando quais dos 30 itens propostos realmente formavam parte do que o Estado considera conteúdo mínimo da disciplina e apenas estes itens foram incluídos na correção dos testes.

Um nível homogeneamente baixo se observa em todos os cortes da amostra, registrando-se também poucas diferenças entre os Estados, que apresentam médias muito semelhantes.

Esta situação se reflete na distribuição dos alunos por faixas de rendimento (tabela R.15). Mão chega a 1 por mil o número de alunos que atingem o patamar dos 90 aos 100 pontos, enquanto 655% se concentram nas faixas de 20 a 40 pontos.

3.8. 5ª Série - Ciências

Os alunos da 5ª série, na área de Ciências, obtiveram uma média global de 41.7 pontos (tabela R.16), superior à média de Matemática, mas que ainda representa um domínio de conteúdos relativamente baixo, pouco mais de 40% do mínimo. Também neste caso não se observam diferenças entre redes, localização ou área, seja no total do Brasil, seja nas regiões (salvo no Centro-Oeste, onde a Rede Municipal obtém um rendimento significativamente superior ao da Rede Estadual: 53,4 pontos contra 40,4 pontos respectivamente: isto se deve à marcada diferença observável no Estado de Goiás).

Também entre as médias estaduais não se observam marcadas diferenças; os limites estão compreendidos entre os resultados de Alagoas, com 31.3 pontos, e os resultados do Rio Grande do Sul, com 44.6 pontos.

Apesar desta elevação da média em comparação com os resultados de Matemática da mesma série, são poucos os alunos que atingem o patamar de 90 a 100% do mínimo: só 1 por mil dos alunos se encontra nesta faixa (tabela R.17). Preponderam marcadamente as faixas entre 30 e 50 pontos de forma homogênea em todas as regiões do Brasil.

3.9. 7ª Série - Português

A prova de Português da 7ª série apresenta uma média nacional pouco inferior à média da 5ª série: 48.6 pontos (tabela R.18). Nas regiões Sudeste e Sul a média é levemente superior à nacional (50.5 e 50,8 pontos respectivamente), nas regiões Nordeste e Centro-Oeste a média é mais baixa do que a nacional (44,2 e 42,9 pontos respectivamente) e na região Norte a média se equipara a nacional (48,4 pontos). Os Estados mostram uma variabilidade que vai desde uma média de 30.5 pontos em Mato Grosso até 54.5 pontos no Amazonas (devido, fundamentalmente, aos elevados resultados obtidos pela Rede Estadual na capital deste Estado).

Só 4 em cada 1000 alunos do país conseguiram obter resultados superiores a 90 pontos. A maioria (82.2%) se localiza nas faixas dos 30 aos 70 pontos.

3.10. 7ª Série - Redação

Os resultados das provas de Redação da 7ª série, com uma média nacional de 58,4 pontos, mostraram um rendimento 9 pontos superior aos resultados da mesma prova na 5ª série, e quase 10 pontos acima dos resultados do teste de Português na mesma série.

A Rede Estadual e a zona urbana apresentam resultados mais elevados do que a Rede Municipal e a zona rural (salvo na região Norte, onde esta relação se inverte, devido fundamentalmente à presença do Para na região). A média nacional também é superior no interior dos Estados, nas regiões Norte e Sudeste.

A diversidade de resultados entre as UF é grande, com uma gama de resultados que vão de 19 e 19,4 pontos correspondentes a Alagoas e Amazonas, até os 76,4 e 72,7 pontos atribuídos a Santa Catarina e São Paulo.

Ainda na 7ª série podem ser apontados diversos casos (como os de Amazonas, Alagoas, Goiás e outros) de distanciamento entre o saber formal da língua (expresso nos resultados obtidos no teste de Português) e a competência concreta de sua utilização como instrumento de manifestação do pensamento. Isto fica mais evidente ao analisarmos a tabela R.21, onde se percebe que os resultados do domínio de aspectos relativos à estrutura lingüística são geralmente superiores ao domínio de aspectos relativos ao conteúdo dos textos.

3.11. 7ª Série - Matemática

Os resultados auferidos nos testes de matemática da 7ª série são os mais baixos do conjunto de testes aplicados nesta avaliação, revelando um domínio de apenas 30% dos conteúdos mínimos validados em cada UF.

A variabilidade entre cortes amostrais, regiões e UF é muito baixa, salvo alguns casos que se apresentam como exceções, como a Rede Municipal da Capital de Minas Gerais, ou a Rede Estadual da Capital do Amazonas, que apresentam as maiores médias do País.

Também neste caso, só 1 de cada 1000 alunos atinge um nível superior a 90 pontos (tabela R.23); a grande maioria se concentra nas faixas de 10 a 40 pontos.

3.12. 7ª Série - Ciências

A distribuição dos resultados dos testes de Ciências da 7ª série (tabela R.24) apresenta um perfil quase idêntico ao dos de Matemática da mesma série, só que em um patamar aproximadamente 13 pontos mais alto.

Há escassas ou nulas diferenças entre cortes amostrais, regiões e UF, sobressaindo as mesmas exceções já apontadas nos resultados anteriores.

Apenas 3 de cada 1000 alunos se localizam acima dos 90 pontos, e a área de maior concentração de resultados se encontra entre 30 e 60 pontos.

4 - CONSIDERAÇÕES

Os diversos resultados parciais acima descritos indicam um perfil de desempenho qualitativo extremamente baixo. Com resultados médios que oscilam entre 30 e 56% do mínimo julgado indispensável por cada UF, surge uma situação na qual poucos são os alunos (em certos casos, menos de 1 em 1000) que conseguem dominar os conteúdos necessários de cada área do saber escolar.

Relacionada com isto, a comparação entre os resultados dos testes de Português e de Redação da 5ª série indica uma certa incidência e proeminência de mecanismos formalísticos de transmissão e apreensão do saber, em detrimento do desenvolvimento de competências concretas, ao menos, pelas

evidências disponíveis na área de Língua Portuguesa.

Os dados revelam também que as médias do primeiro grau menor (1ª e 3ª séries) se apresentam, em maior ou menor medida, sempre superiores às médias do primeiro grau maior (5ª e 7ª séries). Relacionado com isto, observa-se uma tendência a rendimentos decrescentes a medida que as séries avançam. Este fato é bem visível em Matemática:

V Série	52,8
3ª Série	50,2
5ª Série	31,6
7ª Série	30

De forma menos evidente e aguda, o mesmo fenômeno repete-se em Português:

1ª Série	56,8
3ª Série	62,9
5ª Série	51,9
7ª Série	48,6

Algumas hipóteses explicativas podem ser levantadas a esse respeito. Em primeiro lugar, a tendência a rendimentos decrescentes pode estar vinculada ao fato de que o aluno com problemas já nas primeiras séries (onde deixa de apreender aproximadamente 50% do mínimo necessário), progressivamente vê estreitarem-se as possibilidades de assimilação de novos conhecimentos. Por outro lado, também é possível que as medidas adotadas por muitas Unidades Federadas, para melhorar o ensino nas primeiras séries (capacitação de professores, ciclo básico, etc), que já provocaram modificações na eficiência do fluxo das primeiras séries (conforme Capítulo I), tenham repercutido no desempenho qualitativo destas séries, melhorando os seus níveis de aprendizagem e, dado o caráter recente das medidas, essas camadas ainda não ingressaram nas séries superiores que, por isso, continuam apresentando baixo desempenho.

É provável que uma combinação destes dois elementos concorra para explicar o problema, mas apenas sucessivos levantamentos do sistema de avaliação poderão elucidar realmente as causas. Se nos próximos levantamentos a tendência persistir, é provável que a primeira hipótese seja a mais adequada; se o desempenho das séries superiores melhorar, constatar-se-á, então, que a segunda hipótese tem maior poder explicativo.

Também merece destaque a progressiva homogeneização de resultados, seja entre os cortes amostrais, seja entre as regiões e UF. Efetivamente, se na primeira série, em Português, a distância entre redes é de 6,8 pontos e entre as escolas rurais e urbanas de 8 pontos, essas diferenças na 7ª série caem para 1,2 e 4,3 pontos, respectivamente. Entre os Estados, na 1ª série a distância entre a maior e a menor média é de aproximadamente 250%, que se reduz para 80% na 7ª série. Há um evidente processo de homogeneização de resultados, que parece encontrar sua explicação na seletividade do sistema escolar de primeiro grau, sintetizada pela taxa de sobrevivência situada em torno de 20%.

Tabela R.1.
 AMOSTRA DE ALUNOS POR SERIE E DISCIPLINA
 SEGUNDO UNIDADE FEDERADA. REGIÕES E BRASIL

UF	1ª SÉRIE		3ª SÉRIE		5ª SÉRIE			7ª SÉRIE			TOTAL
	Port.	Matem.	Port.	Matem.	Port.	Matem.	Ciênc.	Port.	Matem.	Ciênc.	
AC	545	552	488	480	176	173	172	164	155	160	3065
AM	320	315	240	236	118	125	125	115	113	107	1814
AP	332	333	330	320	166	149	156	156	151	155	2248
PA	826	827	733	720	317	314	314	281	278	280	4890
RO	519	470	456	433	269	258	254	260	260	265	3444
RR	459	458	403	399	162	157	160	149	147	144	2638
TO	360	360	316	317	167	107	116	133	91	106	2073
Norte	3361	3315	2966	2905	1375	1283	1297	1258	1195	1217	20172
AL	347	347	248	249	67	67	64	68	68	68	1593
BA	949	935	796	651	287	292	285	271	257	258	4981
CE	766	825	689	659	435	419	426	358	370	359	5306
MA	876	869	668	670	248	276	276	220	241	252	4596
PB	728	729	603	602	215	215	215	212	212	212	3943
PE	801	794	711	708	445	447	448	410	409	407	5580
RN	759	755	634	402	299	295	298	286	293	294	4315
SE	561	499	494	483	249	238	239	221	223	217	3434
Nordest	5787	5753	4843	4434	2245	2249	2251	2046	2073	2067	33748
ES	724	718	696	695	328	328	327	312	312	311	4751
MG	1032	1029	980	972	561	550	555	496	493	490	7158
RJ	480	472	455	451	304	301	305	294	293	291	3646
SP	915	914	902	903	797	796	794	779	777	778	8355
Sudest	3151	3133	3033	3021	1990	1975	1981	1881	1875	1870	23910
PR	865	867	844	847	536	536	536	510	500	510	6551
RS	903	902	872	872	659	656	656	478	476	478	6952
SC	553	632	591	589	436	450	416	404	407	381	4859
Sul	2321	2401	2307	2308	1631	1642	1608	1392	1383	1369	18362
DF	508	507	493	493	235	235	235	200	200	200	3306
GO	704	703	649	668	352	352	350	342	340	345	4806
MT	651	651	632	632	363	363	363	339	342	342	4678
C. Oeste	1863	1861	1774	1794	950	950	948	881	882	887	12790
Brasil	16483	16463	14923	14462	8191	8096	8085	7458	7408	7410	108982

Tabela R.2.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

1ª SÉRIE PORTUGUÊS

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS, REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		AREA		TOTAL
	Estadual	Município.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	41,4	49,9	46,0	42,4	46,5	42,9	44,2
AM	67,2	37,1	58,0	41,9	57,6	48,4	51,2
AP	47,4	41,1	50,7	33,5	54,2	36,0	46,2
PA	50,9	48,2	45,8	52,4	33,5	51,3	49,4
RO	73,4	65,7	72,4	66,4	71,6	68,8	69,3
RR	37,1	0,0	41,4	29,3	38,5	35,2	37,1
TO	54,2	57,9	55,1	57,2	60,6	56,1	56,1
Norte	55,3	49,0	52,1	51,9	48,7	52,6	52,0
AL	0,0	30,3	36,6	27,8	47,2	29,6	30,3
BA	59,6	52,6	53,3	55,3	52,0	54,7	54,5
CE	55,7	54,4	57,5	52,5	56,3	54,6	54,8
MA	48,6	51,8	52,6	51,0	32,9	51,9	51,4
PB	58,8	60,4	60,8	59,4	52,7	60,5	60,0
PE	48,1	44,7	46,5	45,1	41,9	46,1	45,8
RN	57,7	44,8	57,9	41,8	73,5	47,0	49,8
SE	65,2	62,3	60,6	65,8	52,9	65,2	63,4
Nordest	55,8	50,6	53,2	51,0	51,0	51,9	51,8
ES	64,1	53,4	66,0	55,3	56,2	62,2	61,9
MG	61,1	53,1	64,3	47,4	67,8	56,6	57,7
RJ	73,6	69,6	70,7	73,8	63,2	75,2	71,1
SP	60,9	66,5	62,7	48,7	62,6	61,3	61,7
Sudest	62,4	61,4	64,8	51,6	63,3	61,8	62,1
PR	62,6	60,3	63,5	57,0	65,0	60,9	61,4
RS	61,5	58,8	59,9	60,5	58,5	60,3	60,1
SC	68,7	67,3	69,6	66,0	51,8	69,0	68,3
Sul	63,9	60,6	63,2	60,3	61,1	62,4	62,3
DF	74,9	0,0	75,0	72,8	74,9	0,0	74,9
GO	62,7	58,6	63,6	54,8	62,8	60,5	60,8
MT	61,0	51,0	61,1	46,9	60,7	55,5	56,3
C.Oeste	64,4	55,9	64,5	52,3	68,0	58,8	60,8
Brasil	60,5	53,7	60,2	52,2	58,9	56,5	56,8

Tabela R.3.
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
NA 1ª SERIE • PORTUGUÊS
POR UF, REGIÃO E BRASIL
Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0 a -10	10 a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	15,0	11,7	12,3	9,5	10,1	9,9	7,5	8,4	8,1	7,3	100,0
AM	10,0	7,5	7,5	10,0	8,4	8,1	12,2	5,6	15,0	15,6	100,0
AP	16,9	9,6	9,0	9,0	4,2	9,0	9,0	11,4	12,7	9,0	100,0
PA	16,9	9,7	7,3	7,6	8,7	9,9	10,9	10,8	9,8	8,4	100,0
RO	2,1	0,6	1,2	1,2	6,0	8,1	18,9	28,7	22,4	11,0	100,0
RR	19,0	13,3	10,5	8,7	8,9	10,5	10,7	9,8	5,4	3,3	100,0
TO	5,6	6,9	6,7	8,9	8,3	14,4	12,8	15,8	13,1	7,5	100,0
Norte	12,8	8,2	7,0	7,7	8,3	9,9	11,9	12,1	12,3	9,8	100,0
AL	26,5	16,1	12,7	9,8	8,1	5,8	7,5	4,6	6,9	2,0	100,0
BA	6,7	9,1	7,5	8,5	9,7	11,5	14,2	13,1	11,9	7,8	100,0
CE	6,7	5,5	8,4	7,8	6,4	11,9	14,0	17,5	13,1	8,9	100,0
MA	14,6	7,8	9,1	8,3	9,9	9,1	10,6	9,1	9,8	11,5	100,0
PB	3,6	8,0	8,7	7,3	10,4	9,5	10,6	13,7	14,7	13,6	100,0
PE	17,9	12,2	11,2	7,6	7,2	6,4	7,1	8,1	12,5	9,7	100,0
RN	7,6	7,1	8,0	6,3	8,4	11,6	11,7	10,4	15,8	12,9	100,0
SE	7,1	6,1	6,8	4,5	7,7	11,1	10,2	13,5	17,6	15,5	100,0
Nordest	11,0	8,9	8,9	7,9	8,8	9,8	11,3	11,4	12,1	9,8	100,0
ES	6,2	5,4	5,7	6,5	8,8	9,5	13,4	14,0	14,1	16,4	100,0
MG	10,7	8,6	5,2	5,7	6,0	7,3	8,6	13,3	16,6	18,0	100,0
RJ	4,6	2,9	2,3	3,1	4,2	7,1	9,8	17,1	22,1	26,9	100,0
SP	8,6	4,4	4,9	5,2	5,6	8,3	9,9	16,4	22,5	14,1	100,0
Sudest	8,4	5,5	4,6	5,1	5,7	7,9	9,7	15,4	20,1	17,7	100,0
PR	4,9	6,2	5,2	4,4	7,9	10,2	12,4	15,7	18,5	14,7	100,0
RS	5,2	6,2	5,6	7,1	7,2	10,2	15,1	13,0	17,5	13,0	100,0
SC	4,3	4,5	5,4	4,5	4,2	7,8	9,0	14,1	24,8	21,3	100,0
Sul	4,9	5,9	5,4	5,4	6,9	9,7	12,7	14,4	19,4	15,4	100,0
DF	0,6	1,2	3,0	3,7	4,7	8,5	10,4	15,0	24,0	28,9	100,0
GO	6,0	4,0	6,4	7,0	7,0	8,5	13,6	15,1	18,0	14,5	100,0
MT	1,1	4,5	6,6	9,5	17,4	15,1	11,5	13,2	13,8	7,4	100,0
C.Oeste	3,9	3,9	6,1	7,5	10,1	10,6	12,6	14,5	17,3	13,7	100,0
Brasil	9,3	7,1	6,7	6,7	7,6	9,2	11,2	13,2	15,8	13,1	100,0

Tabela R.4

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

1ª SÉRIE MATEMÁTICA

POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. LOCALIZAÇÃO E ÁREA
SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS. REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		AREA		TOTAL
	Estadual	Municip.	Urbana	Rural	Capital	Intenor	
AC	39,2	49,1	40,4	44,6	40,5	43,7	42,5
AM	63,0	43,4	59,9	42,7	61,5	48,7	52,6
AP	47,4	40,4	49,9	35,1	52,4	38,0	46,0
PA	50,4	49,7	43,9	55,2	28,3	52,7	50,0
RC	62,4	53,8	59,2	56,6	56,6	58,2	57,9
RR	25,0	0,0	27,2	21,2	27,8	21,4	25,0
TO	48,0	49,9	48,5	49,4	93,3	48,5	49,0
Norte	52,0	48,9	49,0	51,7	45,6	51,3	50,4
AL	0,0	35,1	33,8	35,6	25,2	35,5	35,1
BA	53,9	52,2	50,7	53,8	48,4	53,0	52,7
CE	43,8	51,9	43,7	54,5	34,0	51,8	49,5
MA	50,8	52,5	54,3	51,7	32,1	52,9	52,3
PB	55,0	59,5	58,7	58,3	40,0	59,8	58,5
PE	55,1	49,9	54,0	49,4	49,9	51,7	51,6
RN	60,6	44,8	60,4	41,7	71,7	48,5	51,0
SE	62,7	59,8	60,1	61,6	44,6	63,7	60,9
Nordest	53,9	51,3	52,3	51,7	45,2	52,5	52,0
ES	50,9	42,4	50,0	47,6	36,3	49,9	49,1
MG	50,3	45,4	51,3	43,6	54,7	47,6	48,2
RJ	63,1	57,8	58,5	68,5	50,4	64,6	59,8
SP	52,5	54,5	53,2	46,4	51,6	53,2	52,7
Sudest	52,8	51,3	53,6	47,4	51,4	52,6	52,4
PR	60,3	56,3	59,3	55,9	57,5	58,3	58,2
RS	56,9	55,6	55,4	58,2	45,7	57,4	56,2
SC	60,8	64,1	30,3	64,5	39,6	62,8	61,9
Sul	59,3	57,0	57,9	58,7	50,8	58,9	58,2
DF	64,5	0,0	64,3	67,7	64,5	0,0	64,5
GO	58,3	48,0	55,1	50,2	49,7	54,1	53,5
MT	57,9	48,7	56,5	47,8	56,4	53,1	53,6
C.Oeste	59,3	48,3	56,8	49,7	58,0	53,7	54,7
Brasil	54,3	51,6	53,7	51,7	49,8	53,3	52,8

Tabela R.5.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
 NA 1ª SERIE -MATEMÁTICA
 POR UF, REGIÃO E BRASIL
 (Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0. a -10	10. a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	13,2	16,8	12,0	11,6	7,8	7,8	9,1	7,1	7,2	7,4	100,0
AM	7,0	11,1	11,7	8,6	8,6	8,3	7,9	8,3	14,0	14,6	100,0
AP	7,5	14,1	20,1	9,9	6,3	7,5	3,9	10,5	11,1	9,0	100,0
PA	11,4	13,9	11,6	8,8	8,9	8,8	7,5	9,3	8,2	11,5	100,0
RO	5,5	4,3	4,7	4,9	7,2	13,6	24,5	20,4	9,8	5,1	100,0
RR	24,9	20,5	18,8	10,7	8,7	5,7	5,2	3,7	1,5	0,2	100,0
TO	3,3	11,7	11,9	13,1	11,4	12,2	13,3	8,3	10,3	4,4	100,0
Norte	9,2	12,4	11,3	9,1	8,9	9,5	9,9	9,9	9,6	10,2	100,0
AL	18,7	15,6	16,4	12,7	9,5	8,4	5,5	6,1	4,3	2,9	100,0
BA	7,2	9,7	8,7	11,1	12,1	10,2	10,6	10,2	10,6	9,7	100,0
CE	6,8	11,6	12,6	13,1	11,2	11,8	10,4	10,4	7,2	5,0	100,0
MA	12,5	11,0	10,8	7,9	6,9	8,2	6,9	9,6	10,4	15,8	100,0
PB	6,4	8,9	11,5	9,9	9,2	8,0	8,5	9,6	12,2	15,8	100,0
PE	6,7	12,0	11,2	10,2	9,7	10,7	10,2	11,0	9,8	8,6	100,0
RN	5,2	9,1	9,4	8,1	5,2	9,5	13,1	13,0	14,3	13,1	100,0
SE	7,2	8,8	8,2	7,2	9,4	7,0	10,6	13,2	15,8	12,4	100,0
Nordest	8,6	10,7	10,6	10,1	9,6	9,6	9,4	10,3	10,3	10,8	100,0
ES	7,1	13,6	11,8	11,7	9,1	10,3	10,0	9,3	8,2	8,8	100,0
MG	7,7	9,3	10,5	11,5	10,5	12,8	10,6	11,8	9,2	6,1	100,0
RJ	2,5	4,2	7,0	9,5	11,9	12,9	11,2	13,3	12,3	15,0	100,0
SP	5,7	6,6	10,0	10,4	9,7	15,4	12,1	13,7	10,9	5,5	100,0
Sudest	5,8	7,5	9,7	10,7	10,3	13,8	11,3	12,8	10,5	7,6	100,0
PR	2,1	5,9	7,3	9,1	11,1	13,3	12,0	15,7	11,2	12,5	100,0
RS	4,1	7,1	8,4	8,3	13,3	12,4	12,5	13,6	10,8	9,4	100,0
SC	4,1	5,7	4,1	7,0	8,9	12,7	13,1	14,2	16,0	14,2	100,0
Sul	3,3	6,3	7,1	8,4	11,5	12,8	12,4	14,6	12,0	11,7	100,0
DF	0,4	3,2	5,7	7,3	7,1	13,2	15,2	19,1	17,9	10,8	100,0
GO	10,7	5,0	8,1	8,5	10,4	10,0	9,5	11,7	15,1	11,1	100,0
MT	3,1	8,0	7,4	10,1	10,8	19,7	12,6	10,9	11,4	6,1	100,0
C.Oeste	7,2	5,8	7,6	8,9	10,2	13,5	11,1	12,2	14,2	9,5	100,0
Brasil	7,1	9,1	9,8	9,9	10,0	11,5	10,6	11,7	10,7	9,8	100,0

Tabela R.6.
MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO
3ª SÉRIE PORTUGUÊS
POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA
SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS. REGIÕES E BRASIL
(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	Estadual	Municip.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	54,9	56,6	55,3	55,2	56,6	54,1	55,3
AM	60,4	36,1	58,8	39,9	66,4	48,0	54,9
AP	53,9	48,0	53,9	48,0	56,6	46,6	53,0
PA	60,0	58,5	60,0	58,2	56,9	59,9	59,4
RO	64,7	65,1	64,7	65,1	61,9	65,5	64,8
RR	52,9	47,2	55,1	47,4	55,1	48,0	52,9
TO	58,7	59,6	60,7	55,4	0,0	59,0	59,0
Norte	59,7	57,0	59,8	56,6	59,9	58,4	58,7
AL	0,0	41,3	47,0	37,3	48,2	40,8	41,3
BA	60,0	54,8	58,7	55,4	55,2	57,8	57,5
CE	57,3	50,3	56,7	48,5	58,7	52,3	53,5
MA	55,4	49,6	53,3	49,4	43,5	52,3	51,5
PB	61,9	55,7	59,7	57,8	60,0	59,4	59,5
PE	54,8	51,9	52,1	55,5	52,3	53,5	53,3
RN	58,8	50,3	54,9	52,1	63,6	50,4	53,5
SE	53,4	55,9	51,7	58,9	46,5	57,1	54,5
Nordest	57,7	51,5	55,5	52,3	54,4	54,3	54,3
ES	60,7	59,6	61,4	58,4	53,6	60,9	60,5
MG	69,5	62,4	71,0	58,1	76,0	66,9	67,8
RJ	71,6	68,5	69,3	73,5	65,9	71,9	69,7
SP	67,2	71,8	67,9	63,9	67,7	67,6	67,7
Sudest	67,8	67,1	68,6	61,2	68,2	67,5	67,7
PR	67,6	64,6	67,5	62,5	70,4	65,6	66,1
RS	65,1	63,1	65,4	60,1	62,3	64,6	64,3
SC	60,0	64,7	61,2	62,8	55,0	61,9	61,6
Sul	65,0	64,1	65,5	61,9	65,8	64,5	64,6
DF	71,8	0,0	71,7	74,1	71,8	0,0	71,8
GO	62,1	59,2	63,4	51,4	65,7	60,2	61,2
MT	57,0	64,2	63,0	52,0	66,7	56,1	61,4
C.Oeste	63,1	62,3	64,6	52,9	68,2	58,7	62,8
Brasil	64,7	59,6	64,7	56,8	64,8	62,4	62,9

Tabela R.7.
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
NA 3ª SÉRIE - PORTUGUÊS
POR UF, REGIÃO E BRASIL
(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0 a -10	10 a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	1,4	2,5	6,8	12,3	15,0	18,4	18,0	13,5	8,8	3,3	100,0
AM	4,2	3,3	6,3	9,2	16,3	13,3	20,4	18,8	7,1	1,3	100,0
AP	2,1	3,6	7,3	15,8	13,6	20,0	20,0	11,8	4,2	1,5	100,0
PA	0,8	1,9	4,6	9,1	13,0	16,1	21,4	19,4	11,9	1,8	100,0
RO	0,0	0,0	1,1	7,7	10,7	16,4	23,5	22,1	12,9	5,5	100,0
RR	1,0	3,0	5,2	12,7	19,9	22,6	21,3	9,7	3,2	1,5	100,0
TO	0,3	1,9	2,8	8,5	11,4	22,5	25,3	17,4	8,2	1,6	100,0
Norte	1,3	2,0	4,4	9,3	13,4	16,7	21,7	18,7	10,2	2,2	100,0
AL	2,4	6,9	17,3	19,0	16,5	22,2	9,7	3,6	2,0	0,4	100,0
BA	1,8	2,8	4,6	10,9	14,8	16,6	18,1	16,6	9,9	3,9	100,0
CE	1,6	2,9	5,7	8,0	17,0	21,5	18,3	15,5	8,6	1,0	100,0
MA	4,8	4,3	13,5	12,3	14,5	15,0	13,5	9,7	4,3	8,1	100,0
PB	1,0	2,0	4,5	7,5	15,1	17,4	18,7	20,7	10,3	2,8	100,0
PE	2,5	5,1	8,2	13,9	15,5	17,4	13,6	13,2	8,7	1,8	100,0
RN	1,1	3,2	6,5	13,6	14,5	17,5	16,9	14,2	9,3	3,3	100,0
SE	3,2	4,3	8,7	12,8	16,6	14,0	13,6	14,6	10,3	2,0	100,0
Nordest	2,4	3,7	7,6	11,6	15,4	17,4	15,9	14,3	8,3	3,3	100,0
ES	0,1	1,3	5,2	6,9	13,5	17,2	23,7	18,0	12,1	2,0	100,0
MG	0,0	0,5	2,6	5,2	8,8	11,3	17,9	24,4	21,0	8,4	100,0
RJ	0,2	0,0	1,1	2,9	6,8	10,8	27,3	21,1	20,2	9,7	100,0
SP	0,0	0,7	1,4	2,5	9,5	14,1	23,1	24,2	19,3	5,2	100,0
Sudest	0,0	0,6	1,9	3,5	9,1	13,0	22,2	23,5	19,6	6,6	100,0
PR	0,0	0,5	2,1	4,0	8,8	15,0	24,5	22,0	18,7	4,3	100,0
RS	0,1	1,0	1,9	5,0	12,2	17,5	24,3	19,8	14,1	3,9	100,0
SC	0,3	1,4	3,2	6,6	11,8	17,9	18,8	19,8	14,6	3,6	100,0
Sul	0,1	0,9	2,2	5,3	10,6	16,4	23,3	20,8	16,3	4,0	100,0
DF	0,0	0,0	0,2	2,2	5,3	12,4	19,3	27,6	26,8	6,3	100,0
GO	0,6	1,7	4,5	7,4	12,8	14,8	20,6	21,1	11,2	5,2	100,0
MT	0,2	0,9	3,6	9,8	19,6	27,2	17,4	11,9	6,3	3,0	100,0
C.Oeste	0,4	1,1	3,5	7,6	14,5	19,4	19,1	18,3	11,5	4,5	100,0
Brasil	0,7	1,5	3,6	6,5	11,6	15,4	20,6	20,1	15,0	4,9	100,0

Tabela R.8.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

3ª SÉRIE MATEMÁTICA

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS. REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 contos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	Estadual	Municip.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	33,6	38,8	32,4	39,2	34,0	35,4	34,7
AM	47,7	32,8	46,4	36,3	50,3	40,8	44,4
AP	42,6	44,5	44,8	31,6	45,3	38,5	42,9
PA	42,8	39,4	40,2	43,7	34,4	43,0	41,4
RO	58,6	53,0	56,3	55,8	45,9	58,3	56,1
RR	30,6	24,8	32,1	26,8	31,7	28,5	30,6
TO	36,8	39,7	37,4	38,6	0,0	37,8	37,8
Norte	44,1	41,1	42,7	43,8	40,9	43,7	43,0
AL	0,0	31,6	36,4	28,2	29,8	31,7	31,6
BA	42,2	35,1	39,3	37,9	34,3	39,6	38,8
CE	34,7	35,5	34,5	36,2	34,7	35,2	35,1
MA	41,5	39,6	39,4	41,1	29,5	41,3	40,2
PB	39,6	35,0	38,5	31,3	37,5	37,9	37,8
PE	37,2	42,2	36,6	46,0	38,0	40,2	39,8
RN	51,8	42,6	43,8	48,4	49,9	45,0	46,1
SE	47,2	49,5	47,7	49,0	44,0	49,6	48,2
Nordest	40,4	38,2	38,5	40,5	36,9	39,6	39,2
ES	52,5	53,7	54,1	50,0	45,6	53,2	52,8
MG	51,5	46,6	52,3	44,3	56,1	49,7	50,3
RJ	56,2	53,4	54,3	56,4	52,8	55,5	54,5
SP	56,3	65,6	57,7	50,0	59,0	56,7	57,3
Sudest	54,8	54,4	55,7	47,7	57,0	54,0	54,7
PR	59,3	57,2	58,8	56,8	60,4	58,0	58,3
RS	60,4	54,8	58,4	57,2	57,2	58,3	58,2
SC	57,8	60,9	57,5	62,0	52,5	59,1	58,8
Sul	59,3	57,0	58,4	58,1	58,4	58,3	58,3
DF	58,0	0,0	57,8	61,9	58,0	0,0	58,0
GO	47,2	46,0	47,2	45,1	41,7	47,9	46,8
MT	47,0	54,2	52,4	45,1	56,1	46,6	51,3
Centro-Oeste	49,7	51,1	51,0	46,0	54,0	47,4	50,2
Brasil	51,7	47,5	51,5	46,0	51,6	49,9	50,2

Tabela R.9.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
 NA 3ª SERIE - MATEMÁTICA
 POR UF, REGIÃO E BRASIL
 (Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0. a -10	10. a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	9.0	12.7	21.3	19.8	11.5	11.3	9.6	2.5	1.5	1.0	100.0
AM	3.4	6.8	12.7	21.6	17.8	11.4	12.3	9.7	1.7	2.5	100.0
AP	5.9	10.3	16.6	17.8	16.6	11.3	10.6	4.4	4.4	2.2	100.0
PA	4.7	9.7	18.2	19.6	16.9	11.8	8.6	5.3	3.1	2.1	100.0
RO	1.8	2.5	7.2	15.2	16.2	14.8	12.7	10.2	7.9	11.5	100.0
RR	5.8	19.8	26.8	19.3	13.5	10.3	2.5	1.3	0.5	0.3	100.0
TO	3.2	10.7	18.0	27.4	14.8	11.0	8.8	3.8	1.6	0.6	100.0
Norte	4.2	8.7	16.0	20.1	16.4	12.0	9.8	6.3	3.3	3.2	100.0
AL	5.6	15.7	29.7	20.5	16.1	4.8	2.4	2.8	2.4	0.0	100.0
BA	5.1	13.7	18.7	20.0	12.7	10.9	7.4	6.1	4.1	1.2	100.0
CE	5.9	14.7	19.9	20.2	15.3	11.4	8.0	3.3	0.9	0.3	100.0
MA	10.0	14.3	19.7	14.2	10.0	9.7	5.5	5.5	2.5	8.5	100.0
PB	4.5	11.6	21.4	18.9	15.9	11.5	7.5	4.2	3.5	1.0	100.0
PE	4.8	16.5	17.1	16.9	11.6	16.0	9.2	4.8	2.3	0.8	100.0
RN	7.2	6.2	13.7	12.4	15.9	13.2	9.5	11.9	7.0	3.0	100.0
SE	2.4	7.1	11.6	15.8	18.7	15.2	9.7	12.2	5.3	2.0	100.0
Nordest	5.9	13.8	18.6	17.8	13.2	12.0	7.6	5.7	3.1	2.2	100.0
ES	2.6	5.0	10.9	13.7	11.7	17.1	13.5	11.7	8.6	5.2	100.0
MG	1.0	3.8	10.5	14.0	19.2	16.9	14.5	11.4	6.2	2.5	100.0
RJ	0.9	2.2	5.8	10.4	15.7	22.0	21.3	11.8	6.9	3.1	100.0
SP	0.4	2.2	7.9	10.2	12.6	17.9	17.4	18.4	10.5	2.4	100.0
Sudest	0.7	2.8	8.5	11.5	14.9	18.2	17.0	15.1	8.6	2.7	100.0
PR	0.6	1.3	5.2	10.2	14.0	17.6	21.1	15.5	10.2	4.4	100.0
RS	0.9	2.6	6.5	7.9	13.9	18.7	18.6	16.2	10.4	4.2	100.0
SC	1.0	3.1	7.6	7.5	14.1	18.3	12.4	16.8	12.6	6.6	100.0
Sul	0.8	2.1	6.1	8.9	14.0	18.1	18.5	16.0	10.7	4.8	100.0
DF	0.2	1.0	6.1	7.9	15.8	18.7	21.1	15.4	10.8	3.0	100.0
GO	2.4	5.8	13.5	19.0	17.9	15.8	10.8	7.6	4.2	3.0	100.0
MT	1.6	4.6	11.1	16.3	17.2	21.4	13.9	7.6	5.1	1.3	100.0
C.Oeste	1.8	4.6	11.5	16.3	17.3	18.5	13.5	8.7	5.5	2.3	100.0
Brasil	2.3	6.0	11.4	13.7	14.7	16.2	14.1	11.8	7.0	2.9	100.0

Tabela R.10.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

5ª SÉRIE PORTUGUÊS

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS. REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	Estadual	Município	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	44,9	43,8	45,0	39,9	45,7	43,7	44,7
AM	60,1	47,2	60,1	47,2	67,1	50,1	60,0
AP	45,1	46,8	45,6	35,5	46,3	42,5	45,3
PA	50,7	52,8	50,3	55,8	48,5	51,9	50,9
RO	52,1	48,3	52,6	45,3	46,6	53,9	51,9
RR	50,1	65,4	50,7	48,2	49,7	52,5	50,4
TO	49,8	40,6	49,2	50,5	47,8	49,3	49,3
Norte	52,6	50,2	52,4	52,3	54,7	51,1	52,4
AL	0,0	40,0	40,8	32,1	0,0	40,0	40,0
BA	46,4	41,8	45,4	44,5	46,4	44,9	45,4
CE	49,9	51,9	49,9	56,8	46,3	52,7	50,5
MA	43,9	41,5	43,2	41,2	42,0	43,3	43,0
PB	44,7	50,5	45,5	43,3	45,3	45,6	45,5
PE	47,6	44,7	47,2	42,5	48,2	46,5	46,9
RN	53,5	47,1	52,3	35,4	58,6	48,3	51,3
SE	48,5	48,5	48,9	40,9	45,0	50,9	48,5
Nordest	47,4	45,0	46,9	44,6	47,4	46,6	46,8
ES	50,1	54,7	51,5	43,6	48,5	51,3	51,0
MG	55,9	64,8	56,9	48,3	58,0	56,5	56,7
RJ	57,3	54,5	55,5	68,1	55,3	56,0	55,7
SP	51,0	52,0	51,1	51,2	52,7	50,9	51,1
Sudest	53,0	55,1	53,4	51,8	54,7	53,1	53,4
PR	51,4	56,1	52,0	46,2	52,3	51,5	51,6
RS	56,6	54,9	56,2	54,8	56,2	55,9	56,0
SC	51,9	59,5	53,6	46,3	52,3	52,8	52,7
Sul	53,0	55,5	53,8	50,8	54,5	53,3	53,5
DF	54,7	0,0	54,7	54,3	54,7	0,0	54,7
GO	53,7	53,8	53,6	55,9	51,5	54,3	53,7
MT	52,8	49,2	52,8	47,7	51,5	53,1	52,7
C.Oeste	53,6	53,2	53,6	53,9	53,1	53,9	53,6
Brasil	51,9	51,8	52,0	49,8	52,5	51,7	51,9

Tabela R.11.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
 NA 5ª SÉRIE - PORTUGUÊS
 POR UF, REGIÃO E BRASIL
 (Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0. a -10	10. a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	2,8	5,1	5,7	18,8	26,1	23,3	12,5	4,0	1,7	0,0	100,0
AM	0,0	1,7	3,4	8,5	24,6	32,2	16,1	1,7	7,6	4,2	100,0
AP	1,8	3,0	8,4	16,9	33,1	23,5	10,2	1,8	1,2	0,0	100,0
PA	1,9	0,9	6,0	9,8	23,7	30,9	15,8	8,5	2,5	0,0	100,0
RO	0,4	2,6	4,5	10,0	25,7	20,8	23,0	10,0	1,5	1,5	100,0
RR	3,1	2,5	6,2	9,9	21,6	25,3	18,5	8,6	3,1	1,2	100,0
TO	0,0	0,6	3,0	18,6	25,1	29,3	15,0	8,4	0,0	0,0	100,0
Norte	1,1	1,5	5,0	11,2	24,8	29,0	16,4	6,7	3,2	1,2	100,0
AL	3,0	9,0	13,4	20,9	28,4	13,4	9,0	3,0	0,0	0,0	100,0
BA	1,0	2,8	8,4	18,8	26,8	23,7	12,2	5,6	0,7	0,0	100,0
CE	0,5	2,1	3,2	16,1	21,6	26,2	19,1	9,0	1,4	0,9	100,0
MA	3,6	4,0	11,7	10,8	21,8	21,0	13,7	2,0	1,2	1,2	100,0
PB	1,4	4,2	8,8	20,5	26,5	23,3	8,8	4,7	1,9	0,0	100,0
PE	1,6	4,7	6,5	17,1	26,7	22,0	13,0	5,2	1,6	1,6	100,0
RN	0,3	0,3	7,4	15,1	22,1	20,4	17,4	8,4	6,0	2,7	100,0
SE	3,6	2,8	9,2	12,0	19,3	26,5	14,5	9,2	2,0	0,8	100,0
Nordest	1,5	3,3	7,6	17,6	24,8	23,0	13,7	5,8	1,7	0,9	100,0
ES	1,2	2,7	9,8	9,1	24,7	14,3	23,8	7,9	6,1	0,3	100,0
MG	0,0	1,4	3,4	7,8	15,3	28,7	25,1	11,6	6,2	0,4	100,0
RJ	0,0	1,3	2,6	5,6	17,8	27,0	25,0	13,2	6,6	1,0	100,0
SP	0,0	1,6	5,3	9,7	22,2	26,5	20,3	11,2	2,1	1,1	100,0
Sudest	0,1	1,6	4,6	8,5	19,7	26,6	22,5	11,5	4,1	0,8	100,0
PR	0,6	0,7	3,2	12,5	20,5	27,4	24,6	8,6	1,7	0,2	100,0
RS	0,2	0,8	1,8	4,2	15,8	34,7	23,8	14,6	4,1	0,0	100,0
SC	3,4	1,1	3,2	7,6	18,6	27,8	24,3	10,3	2,5	1,1	100,0
Sul	0,9	0,8	2,7	8,5	18,4	30,2	24,2	11,2	2,7	0,3	100,0
DF	0,0	0,4	3,0	9,8	19,6	29,4	20,4	11,9	4,7	0,9	100,0
GO	0,6	1,1	3,7	10,8	20,7	26,4	19,3	11,1	2,8	3,4	100,0
MT	0,0	2,8	4,4	10,2	18,2	30,3	20,4	9,8	4,4	0,6	100,0
C.Oeste	0,3	1,4	3,8	10,4	19,8	28,0	19,8	10,6	3,6	2,2	100,0
Brasil	0,6	1,8	4,9	10,9	20,9	26,8	20,3	9,8	3,2	0,9	100,0

Tabela R.12.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

5ª SÉRIE REDAÇÃO

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA
SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS, REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		AREA		TOTAL
	Estadual	Municip.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	23,3	26,2	23,8	24,2	27,0	20,2	23,8
AM	10,2	7,2	10,2	7,2	10,7	9,5	10,2
AP	18,5	23,2	19,1	15,1	19,8	16,9	19,0
PA	42,1	44,5	41,9	46,8	34,0	45,9	42,4
RO	35,3	37,2	35,2	36,4	29,9	37,4	35,4
RR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TO	27,1	7,9	25,8	29,1	51,5	25,4	26,0
Norte	29,8	37,3	29,6	41,6	23,2	34,5	30,4
AL	0,0	25,1	25,7	19,5	0,0	25,1	25,1
BA	31,5	31,7	32,2	18,7	31,6	31,6	31,6
CE	55,8	55,4	55,4	59,1	53,8	56,6	55,7
MA	14,9	9,9	13,0	13,9	9,5	14,0	13,0
PB	36,4	37,8	36,6	19,3	22,5	40,4	36,6
PE	50,3	47,4	49,8	46,6	51,4	49,1	49,6
RN	11,1	12,0	11,9	6,2	23,5	10,2	11,4
SE	33,6	31,3	33,5	25,9	30,8	34,8	33,2
Nordest	37,7	33,4	36,8	32,7	37,4	36,3	36,6
ES	37,9	43,6	39,3	33,8	44,2	38,4	39,0
MG	56,1	46,3	55,3	53,2	51,4	55,9	55,3
RJ	43,0	37,5	40,1	32,1	39,1	40,5	39,9
SP	64,7	65,1	64,6	73,7	64,5	64,8	64,7
Sudest	59,0	48,9	57,2	55,4	52,3	58,2	57,2
PR	41,1	44,4	41,5	37,7	45,5	40,7	41,3
RS	69,7	68,8	70,1	65,6	72,5	68,5	69,4
SC	64,5	67,4	65,3	60,8	59,0	65,1	64,8
Sul	54,0	65,2	55,9	57,0	61,7	55,1	56,0
DF	44,8	0,0	44,9	41,1	44,8	0,0	44,8
GO	37,1	38,4	37,2	38,2	43,7	35,3	37,2
MT	50,3	34,6	48,6	48,5	41,3	51,8	48,6
C.Oeste	42,4	37,1	41,9	40,8	43,7	40,7	41,9
Brasil	50,2	46,3	49,6	48,4	45,1	50,7	49,5

Tabela R.13.
MÉDIAS POR ÁREA TEMÁTICA
5ª SÉRIE REDAÇÃO
(Escala de 0 a 100 contos)

ÁREA TEMÁTICA	MEDIA
I - ESTRUTURA TEXTURAL	
1. Aspectos relativos a forma.	51.4
1.1 Legibilidade da letra	62.4
1.2 Margens regulares	48.6
1.3 Espaço início do parágrafo	43.2
2. Aspectos relativos ao conteúdo:	43.3
2.1 Idéia central (tema)	51.1
2.2 Composição: introd., desenv. e conc.	45.9
2.3 Frases curtas, claras e concisas	42.3
2.4 Clareza de pensamento	42.9
2.5 Argumentação	39.1
2.6 Texto atraente	38.4
II - ESTRUTURA LINGUÍSTICA.	
1. Aspectos de ordem fonológica:	47.6
1.1 Correção ortográfica	49.4
1.2 Uso adequado dos sinais de pontuação	44.2
2. Aspectos de ordem morfológica:	53.9
2.1 Léxico: adequação vocabular	52.7
2.2 Conjugação verbal	53.8
2.3 Emprego de pronomes	53.7
2.4 Formas de flexão	55.5
3. Aspectos de ordem sintática:	55.4
3.1 Concordância verbal	55.1
3.2 Concordância nominal	55.5
3.3 Regência	55.6
3.4 Emprego de modos verbais	55.5

Tabela R.14.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

5ª SÉRIE MATEMÁTICA

POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA
SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS, REGIÕES E BRASIL

(Escala da 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	Estadual	Município.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	27,7	24,9	26,9	32,1	27,7	26,7	27,2
AM	31,8	28,2	31,8	28,2	33,4	29,4	31,7
AP	29,8	22,8	29,1	26,8	29,4	27,8	29,0
PA	30,1	30,7	30,0	31,5	28,6	30,8	30,2
RO	32,6	28,8	32,4	32,7	30,3	33,2	32,4
RR	28,6	37,9	28,3	32,2	27,5	32,6	28,8
TO	27,4	25,7	27,3	27,2	25,0	27,4	27,3
Norte	30,4	29,1	30,2	31,3	30,4	30,2	30,3
AL	0,0	23,9	23,7	25,6	0,0	23,9	23,9
BA	27,3	26,2	27,1	24,5	26,1	27,4	27,0
CE	28,6	29,2	28,5	32,0	27,8	29,3	28,8
MA	26,8	25,4	26,4	24,9	25,9	26,4	26,3
PB	28,8	25,8	28,5	16,2	26,2	29,0	28,4
PE	28,1	27,7	28,0	28,2	26,4	28,5	28,0
RN	32,0	28,9	31,2	27,2	35,6	29,1	31,0
SE	33,0	26,5	32,2	28,6	27,6	34,9	32,0
Nordest	28,5	27,1	28,1	27,4	27,4	28,3	28,1
ES	31,0	32,8	30,8	39,9	27,6	31,8	31,4
MG	33,0	40,7	33,8	29,4	34,9	33,4	33,7
RJ	34,9	33,8	34,3	35,1	30,2	36,9	34,3
SP	32,6	31,9	32,6	30,6	31,2	32,7	32,5
Sudest	32,8	34,1	33,1	32,2	31,7	33,3	33,1
PR	31,2	35,1	31,7	27,3	31,3	31,4	31,4
RS	34,5	32,8	34,0	33,3	32,8	34,2	33,9
SC	31,9	32,9	32,2	30,7	28,7	32,2	32,0
Sul	32,3	33,2	32,6	31,2	32,1	32,5	32,4
DF	33,8	0,0	33,9	31,4	33,8	0,0	33,8
GO	31,8	32,2	32,1	25,1	29,1	32,7	31,9
MT	31,9	29,0	31,8	28,2	30,6	32,1	31,8
C.Oeste	32,3	31,7	32,4	27,2	31,7	32,5	32,2
Brasil	31,6	31,5	31,6	30,3	30,4	31,9	31,6

Tabela R.15.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
 NA 5ª SERIE • MATEMÁTICA
 POR UF, REGIÃO E BRASIL
 (Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0. a -10	10. a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	3.5	16.2	32.4	32.9	10.4	3.5	1.2	0.0	0.0	0.0	100.0
AM	0.8	11.2	36.0	32.0	12.0	5.6	0.8	1.6	0.0	0.0	100.0
AP	2.7	20.1	42.3	22.1	9.4	0.0	0.7	2.0	0.7	0.0	100.0
PA	1.3	10.8	35.4	36.3	11.5	2.2	0.6	1.9	0.0	0.0	100.0
RO	0.8	6.6	33.7	37.2	12.8	5.0	2.3	1.2	0.4	0.0	100.0
RR	1.3	9.6	40.1	29.3	14.6	5.1	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
TO	0.9	15.0	40.2	29.9	13.1	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
Norte	1.2	11.4	36.2	33.8	11.9	-3.2	0.9	1.4	0.1	0.0	100.0
AL	6.0	26.9	37.3	23.9	6.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
BA	1.4	14.7	42.8	32.9	7.5	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
CE	0.7	15.5	35.3	30.8	13.8	2.9	0.7	0.2	0.0	0.0	100.0
MA	4.7	12.0	48.6	26.4	6.5	0.7	0.0	1.1	0.0	0.0	100.0
PB	4.7	16.3	37.2	27.0	10.2	2.3	0.5	1.9	0.0	0.0	100.0
PE	4.0	18.3	35.6	24.6	11.2	2.9	2.2	0.7	0.4	0.0	100.0
RN	0.0	10.2	38.6	29.8	11.2	6.1	2.4	0.7	0.7	0.3	100.0
SE	3.4	8.0	45.0	25.6	12.6	2.5	0.0	1.3	0.0	1.7	100.0
Nordest	2.7	15.0	39.8	28.5	9.9	2.2	0.9	0.6	0.2	0.1	100.0
ES	1.2	14.9	28.0	32.0	14.6	6.1	0.6	0.3	2.1	3.0	100.0
MG	0.5	7.3	28.9	34.9	19.1	6.4	2.4	0.5	0.0	0.0	100.0
RJ	1.0	13.0	23.6	38.9	11.6	9.0	1.7	0.7	0.7	0.0	100.0
SP	1.3	12.8	35.4	25.8	18.5	3.8	1.5	0.6	0.4	0.0	100.0
Sudest	1.0	11.4	31.5	30.6	17.5	5.4	1.7	0.6	0.4	0.0	100.0
PR	0.9	7.8	30.8	36.2	19.0	3.2	1.7	0.4	0.0	0.0	100.0
RS	0.5	11.3	24.8	36.9	15.2	8.1	2.9	0.3	0.0	0.0	100.0
SC	1.8	8.0	33.3	33.6	16.0	5.6	1.6	0.0	0.2	0.0	100.0
Sul	0.9	9.2	29.0	36.0	17.0	5.5	2.1	0.3	0.0	0.0	100.0
DF	2.1	6.0	30.2	33.2	16.2	10.2	2.1	0.0	0.0	0.0	100.0
GO	3.1	11.6	29.5	30.1	16.2	5.1	1.1	2.8	0.0	0.3	100.0
MT	0.8	8.5	34.2	32.8	15.4	6.1	1.1	1.1	0.0	0.0	100.0
C.Oeste	2.3	9.7	30.9	31.4	16.0	6.4	1.3	1.8	0.0	0.2	100.0
Brasil	1.5	11.6	33.1	31.4	15.2	4.6	1.5	0.7	0.2	0.0	100.0

Tabela R.16.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

5ª SÉRIE CIÊNCIAS

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS, REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	Estadual	Município.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	37,2	38,4	37,8	29,2	37,9	36,8	37,4
AM	43,0	42,9	43,0	42,9	43,5	42,3	43,0
AP	38,8	35,0	38,6	30,2	39,3	35,6	38,4
PA	38,4	39,5	38,6	38,1	37,9	38,8	38,6
RO	41,7	42,8	42,1	38,7	42,7	41,4	41,8
RR	40,2	43,6	40,4	39,4	39,8	41,6	40,3
TO	39,4	36,7	39,0	42,7	0,0	39,2	39,2
Norte	40,1	39,2	40,2	38,3	40,6	39,7	40,0
AL	0,0	31,3	32,3	21,7	0,0	31,3	31,3
BA	37,5	35,8	37,2	35,9	36,6	37,4	37,1
CE	38,9	38,7	38,5	43,6	37,6	39,6	38,9
MA	36,6	34,4	36,0	33,3	35,6	35,8	35,8
PB	37,1	39,6	37,5	19,5	38,6	37,1	37,4
PE	40,4	35,4	39,2	38,1	45,1	37,4	39,2
RN	40,8	37,6	40,1	32,8	45,3	37,4	39,7
SE	39,7	37,4	39,8	31,3	39,8	39,1	39,4
Nordest	38,7	36,1	38,1	36,7	39,8	37,4	38,0
ES	40,6	42,4	40,9	41,9	38,7	41,2	41,0
MG	41,9	45,5	42,3	38,3	45,1	41,8	42,2
RJ	44,5	42,9	43,7	39,3	42,1	44,6	43,6
SP	44,5	44,0	44,4	49,7	43,4	44,6	44,5
Sudest	43,5	43,6	43,5	43,4	43,2	43,6	43,5
PR	41,7	45,6	41,9	41,5	42,5	41,8	41,9
RS	44,5	45,0	44,9	43,0	46,8	44,0	44,6
SC	38,6	43,0	39,4	36,0	36,4	39,1	39,0
SUL	41,9	44,9	42,5	41,3	44,7	42,0	42,4
DF	44,5	0,0	44,6	42,2	44,5	0,0	44,5
GO	41,5	56,4	43,5	35,4	42,1	43,5	43,2
MT	35,4	33,8	35,4	32,4	38,6	34,3	35,4
C.Oeste	40,4	53,4	41,5	36,4	42,7	40,5	41,3
Brasil	41,7	41,6	41,8	40,0	42,1	41,6	41,7

Tabela R.17.
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
NA 5ª SERIE - CIÊNCIAS
POR UF, REGIÃO E BRASIL
(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0. a -10	10. a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	1,7	5,8	13,4	33,7	30,2	14,0	0,0	0,6	0,6	0,0	100,0
AM	0,0	4,8	10,4	28,8	24,0	24,8	4,0	0,8	2,4	0,0	100,0
AP	1,3	3,8	23,1	22,4	35,9	10,3	1,3	1,9	0,0	0,0	100,0
PA	0,6	2,5	11,8	39,5	28,7	12,4	3,8	0,6	0,0	0,0	100,0
RO	0,0	1,2	9,1	34,6	29,5	16,1	6,7	1,6	1,2	0,0	100,0
RR	0,0	0,6	16,9	26,3	35,0	16,9	3,8	0,0	0,6	0,0	100,0
TO	0,0	0,9	12,1	32,8	31,9	17,2	4,3	0,9	0,0	0,0	100,0
Norte	0,4	2,8	11,9	34,4	28,6	16,3	4,0	0,8	0,7	0,0	100,0
AL	4,7	12,5	25,0	31,3	21,9	4,7	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
BA	1,8	3,5	16,8	35,4	25,6	11,9	4,2	0,4	0,4	0,0	100,0
CE	1,2	2,3	11,0	33,1	32,9	15,0	3,3	1,2	0,0	0,0	100,0
MA	1,8	4,7	24,6	29,7	23,6	12,3	3,3	0,0	0,0	0,0	100,0
PB	1,9	4,7	16,7	34,0	29,8	8,4	1,4	0,0	2,8	0,5	100,0
PE	0,9	3,3	19,0	30,4	28,3	9,8	5,1	1,8	1,1	0,2	100,0
RN	0,3	2,3	21,1	29,9	21,5	16,4	4,7	2,7	1,0	0,0	100,0
SE	1,3	3,3	16,7	29,7	27,6	15,1	4,2	2,1	0,0	0,0	100,0
Nordest	1,4	3,5	17,9	32,2	27,1	11,9	4,0	1,1	0,7	0,1	100,0
ES	1,2	4,3	14,1	34,6	19,9	11,6	11,9	1,5	0,9	0,0	100,0
MG	0,2	1,3	11,4	29,9	28,8	18,0	7,2	2,9	0,4	0,0	100,0
RJ	0,3	0,7	10,2	33,4	21,6	26,2	6,6	1,0	0,0	0,0	100,0
SP	0,0	1,6	8,2	27,6	33,4	20,8	6,7	1,3	0,3	0,3	100,0
Sudest	0,2	1,5	9,7	29,4	29,7	20,4	7,1	1,7	0,3	0,2	100,0
PR	0,4	1,9	11,0	26,3	28,9	20,5	9,0	2,1	0,0	0,0	100,0
RS	0,0	0,6	13,0	27,9	23,3	23,3	8,2	3,0	0,6	0,0	100,0
SC	2,9	2,4	12,7	26,2	35,8	12,7	5,5	1,0	0,7	0,0	100,0
Sul	0,7	1,5	12,1	26,9	28,0	20,2	8,1	2,2	0,4	0,0	100,0
DF	0,0	1,7	12,8	20,4	34,5	21,7	6,8	1,7	0,4	0,0	100,0
GO	1,4	1,4	10,3	26,6	30,0	20,3	6,6	2,6	0,9	0,0	100,0
MT	0,6	13,8	21,2	22,0	23,1	13,8	3,9	0,8	0,8	0,0	100,0
C.Oeste	0,9	4,8	13,7	24,2	29,0	18,8	5,9	1,9	0,8	0,0	100,0
Brasil	0,6	2,3	12,4	29,6	28,7	18,0	6,3	1,6	0,5	0,1	100,0

Tabela R.18.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

7ª SÉRIE PORTUGUÊS

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS. REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	Estadual	Municip.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	40,9	41,5	40,8	47,2	41,0	41,0	41,0
AM	54,5	47,2	54,5	47,2	58,6	47,6	54,5
AP	47,8	43,9	47,6	40,7	47,6	46,9	47,4
PA	48,1	40,4	47,5	47,5	46,2	48,2	47,5
RO	45,4	50,5	45,6	46,6	44,3	46,2	45,6
RR	46,8	52,6	46,8	47,8	47,0	46,8	46,9
TO	42,2	0,0	42,3	40,6	42,2	42,2	42,2
Norte	48,7	42,2	48,5	46,4	51,1	46,4	48,4
AL	0,0	40,3	41,0	20,3	0,0	40,3	39,1
BA	43,3	42,8	43,4	36,5	44,9	42,5	43,2
CE	44,3	46,9	44,6	51,5	44,3	45,5	45,0
MA	42,7	40,9	42,4	36,3	46,7	40,7	42,1
PB	43,0	38,1	42,5	19,4	41,1	42,9	42,5
PE	46,4	41,6	45,5	42,5	43,4	46,1	45,4
RN	49,5	41,1	47,5	35,3	55,1	42,9	47,0
SE	46,8	41,0	46,3	42,2	45,3	46,8	46,2
Nordest	44,8	42,3	44,4	40,8	45,3	43,8	44,2
ES	47,7	46,9	47,4	50,6	49,4	47,3	47,5
MG	51,4	70,4	53,5	40,1	59,9	52,1	53,2
RJ	51,9	50,9	51,3	52,9	50,9	51,7	51,3
SP	49,0	52,3	49,3	51,0	48,9	49,4	49,3
Sudest	49,8	53,9	50,5	47,2	50,8	50,3	50,5
PR	48,8	54,2	49,5	42,2	51,4	48,8	49,1
RS	54,7	49,6	54,6	47,1	54,6	53,9	54,0
SC	47,5	55,7	48,3	47,1	44,2	48,5	48,2
Sul	50,7	51,8	51,2	45,4	52,1	50,6	50,8
DF	50,9	0,0	51,0	46,2	50,9	0,0	50,9
GO	45,0	44,9	45,2	38,9	45,2	44,9	45,0
MT	30,5	33,8	30,5	33,5	27,1	31,9	30,5
C.Oeste	42,9	43,9	43,0	39,8	45,5	41,0	42,9
Brasil	48,4	49,6	48,7	44,4	49,1	48,4	48,6

Tabela R.19.
 DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
 NA 7ª SÉRIE - PORTUGUÊS
 POR UF, REGIÃO E BRASIL
 (Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0 a -10	10 a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	1,8	1,8	12,2	18,9	28,0	25,6	9,8	1,2	0,6	0,0	100,0
AM	0,9	2,6	10,4	17,4	21,7	20,9	11,3	5,2	8,7	0,9	100,0
AP	1,3	1,3	6,4	20,5	31,4	22,4	12,2	3,8	0,6	0,0	100,0
PA	0,4	0,4	7,1	18,1	29,9	25,6	10,7	7,1	0,7	0,0	100,0
RO	0,8	1,9	8,8	18,8	26,5	18,8	20,0	4,2	0,0	0,0	100,0
RR	1,3	0,7	6,7	14,1	28,2	26,2	17,4	3,4	2,0	0,0	100,0
TO	0,0	2,3	17,3	22,6	28,6	13,5	11,3	4,5	0,0	0,0	100,0
Norte	2,7	1,5	9,5	18,5	27,0	22,0	12,2	5,4	2,8	0,3	100,0
AL	0,0	8,8	8,8	33,8	27,9	13,2	7,4	0,0	0,0	0,0	100,0
BA	0,4	1,8	10,7	23,2	26,9	26,9	9,2	0,4	0,4	0,0	100,0
CE	1,4	2,0	8,4	19,0	26,5	22,9	14,2	4,7	0,6	0,3	100,0
MA	0,5	2,7	14,5	25,0	26,4	19,1	8,2	1,8	1,8	0,0	100,0
PB	0,9	4,7	6,6	24,5	31,1	23,1	8,0	0,9	0,0	0,0	100,0
PE	0,7	3,2	12,2	18,0	25,6	22,9	12,7	3,2	1,5	0,0	100,0
RN	0,0	2,1	11,9	16,4	26,2	23,1	10,5	5,9	3,8	0,0	100,0
SE	1,4	3,2	10,4	16,7	28,5	23,1	10,9	3,2	2,3	0,5	100,0
Nordest	0,7	2,7	10,9	20,9	26,8	23,6	10,7	2,4	1,2	0,1	100,0
ES	0,0	3,2	13,1	15,1	25,3	23,7	10,3	5,4	3,8	0,0	100,0
MG	0,6	0,4	4,4	15,1	23,8	23,4	19,6	8,9	2,6	1,2	100,0
RJ	1,0	0,7	2,7	12,6	21,8	28,9	20,7	9,2	2,4	0,0	100,0
SP	0,0	1,2	5,1	13,4	34,7	21,2	17,6	4,6	1,9	0,4	100,0
Sudest	0,3	1,0	4,9	13,8	29,9	22,9	18,2	6,3	2,2	0,5	100,0
PR	0,2	0,8	3,9	15,1	28,6	25,3	17,8	7,3	1,0	0,0	100,0
RS	0,0	1,3	4,4	8,4	24,1	35,4	14,4	11,1	0,6	0,4	100,0
SC	0,2	0,7	6,9	16,1	23,5	25,5	18,8	5,9	2,2	0,0	100,0
Sul	0,1	1,0	4,7	12,8	25,9	29,2	16,7	8,5	1,1	0,2	100,0
DF	0,5	1,0	2,5	12,0	27,5	31,0	17,0	5,5	2,5	0,5	100,0
GO	0,6	2,0	9,1	21,3	28,7	22,2	9,1	5,8	0,3	0,9	100,0
MT	3,5	21,8	28,9	14,5	14,5	9,4	4,7	2,1	0,6	0,0	100,0
C.Oeste	1,3	6,5	12,3	17,5	25,0	21,2	9,9	4,8	0,9	0,6	100,0
Brasil	0,4	1,7	6,9	15,6	28,0	24,0	15,5	5,7	1,7	0,4	100,0

tabela R.20.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

7ª SÉRIE REDAÇÃO

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA

SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS, REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	Estadual	Município.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	36,0	25,2	34,0	29,4	37,3	29,2	33,9
AM	19,4	19,4	19,4	19,4	18,0	21,7	19,4
AP	31,3	29,3	31,3	19,8	32,8	27,3	31,1
PA	52,8	63,7	53,1	60,0	46,5	57,1	53,5
RO	56,5	28,7	55,3	59,5	49,5	58,3	55,5
RR	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TO	37,2	0,0	37,4	32,1	43,8	37,1	37,2
Norte	39,6	48,5	39,4	54,7	32,4	45,4	40,0
AL	0,0	19,0	18,7	23,1	0,0	19,0	19,0
BA	42,7	46,7	44,1	23,2	48,4	41,3	43,5
CE	58,5	63,6	59,4	67,5	49,0	66,9	59,8
MA	27,1	21,1	24,7	25,6	37,2	23,7	24,8
PB	46,3	45,9	46,3	4,8	29,2	51,7	46,2
PE	58,3	53,2	57,4	54,1	59,7	56,3	57,2
RN	34,8	34,6	35,3	25,6	0,0	34,7	34,7
SE	46,8	40,6	46,6	32,4	48,6	43,9	46,1
Nordest	48,0	44,5	47,4	41,9	49,6	46,3	47,2
ES	47,1	40,0	45,7	43,5	46,6	45,5	45,6
MG	60,8	64,7	61,1	56,5	61,1	61,0	61,0
RJ	51,5	50,1	50,7	51,1	49,6	51,5	50,7
SP	72,7	73,1	72,7	78,0	71,8	73,1	72,7
Sudest	67,0	59,0	65,9	61,3	65,0	66,1	65,8
PR	56,8	58,6	57,3	50,3	61,4	56,2	56,8
RS	64,2	61,4	64,1	60,7	71,2	62,7	63,8
SC	76,8	71,8	76,5	75,5	72,8	76,6	76,4
Sul	63,4	62,7	63,5	60,7	66,7	62,8	63,3
DF	56,0	0,0	56,0	57,5	56,0	0,0	56,0
GO	26,2	14,2	25,4	19,6	14,9	28,5	25,2
MT	58,6	65,5	58,6	66,3	46,9	63,3	58,7
C.Oeste	41,5	19,1	40,6	34,0	42,2	39,1	40,4
Brasil	59,2	53,6	58,5	54,4	56,5	59,1	58,4

Tabela R.21.
MÉDIAS POR ÁREA TEMÁTICA
7ª SÉRIE REDAÇÃO
(Escala de 0 a 100 pontos)

ÁREA TEMÁTICA	MEDIA
I - ESTRUTURA TEXTURAL	
1: Aspectos relativos a forma:	60,2
1.1 Legibilidade da letra	66,9
1.2 Margens regulares	58,3
1.3 Espaço início do parágrafo	55,4
2: Aspectos relativos ao conteúdo:	53,7
2.1 Idéia central (tema)	60,3
2.2 Composição: introd., desenv. e conc.	55,5
2.3 Frases curtas, claras e concisas	52,3
2.4 Clareza de pensamento	53,1
2.5 Argumentação	50,8
2.6 Texto atraente	49,9
II - ESTRUTURA LINGUÍSTICA.	
1: Aspectos de ordem fonológica:	58,6
1.1 Correção ortográfica	59,5
1.2 Uso adequado dos sinais de pontuação	56,6
2: Aspectos de ordem morfológica:	61,2
2.1 Léxico: adequação vocabular	59,7
2.2 Conjugação verbal	61,5
2.3 Emprego de pronomes	61,3
2.4 Formas de flexão	62,5
3: Aspectos de ordem sintática:	62,2
3.1 Concordância verbal	61,2
3.2 Concordância nominal	62,8
3.3 Regência	61,3
3.4 Emprego de modos verbais	63,3

Tabela R.22.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

7ª SÉRIE - MATEMÁTICA

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA
SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS. REGIÕES E BRASIL

(Escala da 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		ÁREA		TOTAL
	Estadual	Município	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	25,9	21,3	24,7	37,2	22,9	27,9	25,0
AM	38,5	30,6	38,5	30,6	46,9	24,2	38,5
AP	28,8	25,9	28,5	29,6	29,0	27,4	28,5
PA	29,2	28,4	29,1	30,0	31,7	27,8	29,1
RO	31,4	25,5	31,3	29,0	30,3	31,6	31,2
RR	29,7	20,8	29,9	27,1	29,6	29,3	29,5
TO	25,5	0,0	25,2	32,2	0,0	25,5	25,5
Norte	31,7	26,3	31,5	30,1	37,2	27,3	31,7
AL	0,0	24,2	24,8	15,1	0,0	24,2	24,2
BA	24,4	23,2	24,2	23,7	24,7	23,9	24,2
CE	26,4	30,1	27,3	29,3	26,7	27,8	27,4
MA	26,2	22,3	24,8	26,9	25,8	24,6	24,9
PB	20,0	33,2	21,6	9,5	21,5	21,6	21,6
PE	28,4	25,1	27,4	33,3	27,7	27,6	27,7
RN	32,6	25,2	30,7	23,4	39,9	25,6	30,4
SE	27,7	22,7	27,3	22,4	24,3	29,5	27,2
Nordest	26,2	25,2	25,9	27,8	26,9	25,6	26,0
ES	29,9	29,1	29,3	38,7	25,3	30,3	29,7
MG	35,2	60,0	36,7	24,4	42,6	35,3	36,4
RJ	32,1	32,7	32,4	32,0	32,7	32,2	32,4
SP	29,1	30,3	29,2	33,2	29,2	29,2	29,2
Sudest	31,0	33,6	31,4	30,4	31,7	31,3	31,4
PR	28,9	35,3	29,6	23,9	27,5	29,5	29,2
RS	33,3	30,2	33,0	31,5	32,6	32,9	32,9
SC	30,0	32,0	30,2	30,1	19,2	30,8	30,2
Sul	30,7	31,7	31,0	28,5	28,9	31,1	30,8
DF	34,4	0,0	34,6	26,2	34,4	0,0	34,4
GO	27,4	26,3	27,4	23,6	25,5	27,9	27,3
VT	27,5	25,3	27,4	25,0	28,1	27,1	27,4
C. Oeste	29,1	26,2	29,1	24,4	30,8	27,6	29,0
Brasil	29,9	30,4	30,0	28,6	30,7	29,7	30,0

Tabela R.23.
 DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
 NA 7ª SERIE - MATEMÁTICA
 POR UF, REGIÃO E BRASIL
 (Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0. a -10	10. a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	6,5	22,6	31,0	24,5	6,5	3,9	2,6	0,6	1,3	0,6	100,0
AM	1,8	29,2	31,0	14,2	9,7	3,5	1,8	2,7	5,3	0,9	100,0
AP	0,7	19,9	40,4	21,9	12,6	2,6	2,0	0,0	0,0	0,0	100,0
PA	2,2	18,3	35,6	22,3	12,2	5,0	2,9	1,1	0,4	0,0	100,0
RO	0,4	10,4	37,7	31,5	10,4	4,6	3,1	1,2	0,0	0,8	100,0
RR	2,7	15,0	34,0	31,3	9,5	5,4	1,4	0,7	0,0	0,0	100,0
TO	3,3	26,4	37,4	16,5	9,9	4,4	0,0	1,1	1,1	0,0	100,0
Norte	2,1	21,5	34,7	20,8	10,7	4,3	2,2	1,5	1,8	0,4	100,0
AL	7,4	38,2	29,4	17,6	7,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
BA	3,1	22,6	44,4	24,5	4,3	0,8	0,4	0,0	0,0	0,0	100,0
CE	4,3	19,2	37,6	20,0	8,9	6,2	2,2	0,5	0,8	0,3	100,0
MA	2,9	29,5	36,9	21,2	2,5	5,4	1,7	0,0	0,0	0,0	100,0
PB	8,5	32,1	38,2	13,2	3,8	2,4	0,5	1,4	0,0	0,0	100,0
PE	4,4	24,7	35,7	18,8	5,9	3,4	3,7	2,7	0,5	0,2	100,0
RN	2,0	20,5	38,6	19,1	6,1	7,2	2,0	0,3	3,4	0,7	100,0
SE	6,3	17,9	46,2	17,9	6,3	2,2	1,3	0,4	1,3	0,0	100,0
Nordest	4,1	24,0	39,5	20,4	5,3	3,4	1,8	0,9	0,6	0,1	100,0
ES	4,5	16,7	42,3	16,0	10,3	1,9	4,2	1,9	1,9	0,3	100,0
MG	1,0	8,9	29,4	26,6	16,4	9,9	4,3	2,6	0,8	0,0	100,0
RJ	3,8	14,0	30,7	18,4	18,8	5,8	5,5	1,7	1,0	0,3	100,0
SP	1,5	16,5	40,5	23,6	10,8	3,6	2,1	1,2	0,3	0,0	100,0
Sudest	1,8	14,3	36,5	23,3	13,2	5,4	3,2	1,6	0,6	0,1	100,0
PR	0,8	15,2	38,2	25,8	13,4	4,4	1,6	0,6	0,0	0,0	100,0
RS	0,4	12,4	33,4	29,2	14,3	6,3	2,9	0,6	0,4	0,0	100,0
SC	3,7	16,7	33,7	21,1	13,0	5,9	2,2	1,5	2,2	0,0	100,0
Sul	1,2	14,4	35,5	26,2	13,7	5,4	2,2	0,8	0,6	0,0	100,0
DF	7,0	9,5	32,0	13,5	22,0	4,0	7,5	0,5	2,5	1,5	100,0
GO	5,3	25,3	35,6	17,1	6,5	5,0	0,9	2,1	2,4	0,0	100,0
MT	2,9	19,0	39,2	22,5	9,9	5,3	0,6	0,3	0,3	0,0	100,0
C.Oeste	5,1	20,1	35,6	17,5	10,9	4,8	2,4	1,3	1,9	0,4	100,0
Brasil	2,4	17,1	36,8	22,7	11,4	4,9	2,6	1,3	0,7	0,1	100,0

Tabela R.24.

MÉDIAS DE RENDIMENTO DO ALUNO

7ª SERIE - CIÊNCIAS

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, LOCALIZAÇÃO E ÁREA
SEGUNDO UNIDADES FEDERADAS, REGIÕES E BRASIL

(Escala de 0 a 100 pontos)

UF	DEP. ADMINIST.		LOCALIZAÇÃO		AREA		TOTAL
	Estadual	Municip.	Urbana	Rural	Capital	Interior	
AC	39,9	33,6	38,7	37,8	39,4	37,7	38,7
AM	50,6	40,8	50,6	40,8	58,3	37,4	50,6
AP	37,7	37,6	37,7	35,0	37,3	38,6	37,7
PA	37,8	41,9	38,1	37,9	39,9	37,1	38,1
RO	44,9	31,2	44,2	46,9	42,1	45,4	44,4
RR	42,7	45,6	43,0	41,6	43,4	40,6	42,8
TO	37,9	0,0	37,8	39,0	0,0	37,9	37,9
Norte	42,6	38,8	42,6	39,6	47,9	38,5	42,5
AL	0,0	33,9	34,4	27,1	0,0	33,9	33,9
BA	39,2	38,4	39,3	31,6	39,4	38,9	39,1
CE	38,9	38,2	38,9	37,0	39,8	38,1	38,8
MA	35,6	34,4	35,2	34,6	36,5	34,8	35,2
PB	37,3	46,4	38,4	37,1	38,9	38,2	38,4
PE	41,5	35,6	40,4	37,3	47,7	37,5	40,2
RN	40,7	37,0	40,1	28,8	48,9	34,9	39,6
SE	36,6	37,5	36,9	30,1	38,7	35,0	36,7
Nordest	39,2	37,1	38,9	34,4	41,8	37,4	38,7
ES	41,9	44,0	42,3	42,4	38,7	42,8	42,3
MG	44,7	56,7	46,0	38,7	55,1	44,3	45,8
RJ	42,9	43,9	43,4	44,1	42,8	44,0	43,5
SP	43,8	50,5	44,4	49,1	44,8	44,3	44,4
Sudest	43,9	47,9	44,6	43,6	45,6	44,2	44,6
PR	44,3	50,6	44,9	39,5	47,7	44,1	44,6
RS	47,7	42,2	47,3	42,9	45,1	47,2	47,0
SC	44,7	47,3	44,6	47,7	41,2	45,1	44,9
Sul	45,6	45,1	45,8	42,9	45,9	45,5	45,5
DF	46,5	0,0	46,6	42,1	46,5	0,0	46,5
GO	41,7	51,6	42,6	39,8	41,2	43,0	42,5
MT	39,3	35,6	39,3	33,9	38,6	39,5	39,2
C.Oeste	42,3	50,1	42,8	39,5	43,7	41,9	42,7
Brasil	43,1	44,1	43,4	40,6	44,7	42,7	43,3

Tabela R.25.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NOTA OBTIDA
 NA 7ª SÉRIE - CIÊNCIAS
 POR UF, REGIÃO E BRASIL
 (Escala de 0 a 100 pontos)

UF	0. a -10	10. a -20	20 a -30	30 a -40	40 a -50	50 a -60	60 a -70	70 a -80	80 a -90	90 a 100	TOTAL
AC	0,0	1,9	20,6	26,3	36,3	9,4	5,0	0,6	0,0	0,0	100,0
AM	0,0	1,9	15,9	30,8	22,4	16,8	6,5	0,9	1,9	2,8	100,0
AP	1,3	3,2	24,5	32,3	25,2	11,6	1,9	0,0	0,0	0,0	100,0
PA	1,8	2,1	14,3	33,6	30,0	11,4	6,8	0,0	0,0	0,0	100,0
RO	0,0	1,5	9,8	22,6	30,6	23,0	6,4	3,0	3,0	0,0	100,0
RR	0,0	0,7	7,6	31,9	27,8	22,9	6,3	2,8	0,0	0,0	100,0
TO	0,0	2,8	12,3	36,8	34,0	11,3	1,9	0,0	0,0	0,9	100,0
Norte	0,7	2,1	14,6	31,4	28,4	14,5	5,8	0,7	0,9	0,9	100,0
AL	0,0	5,9	27,9	39,7	20,6	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
BA	0,8	1,2	14,3	31,0	38,4	11,2	2,3	0,4	0,4	0,0	100,0
CE	0,0	1,9	16,2	30,1	31,2	13,4	6,4	0,6	0,3	0,0	100,0
MA	0,4	3,2	20,6	48,4	19,0	6,3	1,2	0,8	0,0	0,0	100,0
PB	0,5	1,4	19,3	32,1	28,8	11,8	4,2	1,9	0,0	0,0	100,0
PE	0,2	5,2	18,7	31,9	22,6	12,3	4,9	2,5	1,5	0,2	100,0
RN	0,3	4,4	20,1	27,9	19,0	13,9	7,5	5,1	1,4	0,3	100,0
SE	1,4	4,1	24,4	27,2	24,4	8,8	6,9	2,8	0,0	0,0	100,0
Nordest	0,5	2,9	17,8	32,7	28,3	11,3	4,1	1,6	0,6	0,1	100,0
ES	0,6	2,3	15,8	24,8	25,1	17,0	10,0	3,5	1,0	0,0	100,0
MG	0,2	0,6	8,8	23,9	29,4	21,8	10,8	3,3	1,0	0,2	100,0
RJ	0,7	3,4	12,0	29,9	19,6	21,3	6,5	4,8	0,0	1,7	100,0
SP	0,0	0,9	9,5	24,8	27,8	21,6	9,0	5,5	0,8	0,1	100,0
Sudest	0,2	1,2	9,9	25,3	27,0	21,4	9,1	4,8	0,7	0,3	100,0
PR	0,2	1,2	7,1	22,5	32,0	21,2	10,4	4,5	1,0	0,0	100,0
RS	0,0	0,8	7,3	19,9	30,1	25,7	10,0	4,8	1,0	0,2	100,0
SC	0,5	0,8	7,3	24,1	29,9	17,8	12,1	4,5	1,8	1,0	100,0
Sul	0,2	1,0	7,2	21,8	30,9	22,2	10,6	4,6	1,2	0,3	100,0
DF	0,5	0,5	5,5	27,0	26,5	23,0	9,5	4,0	3,0	0,5	100,0
GO	1,4	1,2	11,0	32,5	29,9	17,1	3,8	2,0	1,2	0,0	100,0
MT	0,3	4,4	13,2	33,3	27,2	14,3	5,8	0,9	0,6	0,0	100,0
C. Oeste	0,9	1,8	10,2	31,4	28,5	17,8	5,6	2,2	1,5	0,1	100,0
Brasil	0,3	1,6	11,4	27,0	28,1	18,8	7,9	3,7	0,9	0,3	100,0

CAPITULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Ao longo dos vários capítulos deste Relatório foram expostos os principais resultados do 1º ciclo do SAEB, que mostram um conjunto de características estruturais e de desempenho escolar com persistentes, ainda que distintos, graus de variabilidade, que revelam estarmos convivendo com um sistema escolar notadamente heterogêneo: o que não discrepa do cenário envolvente de um Brasil também marcado por profundas desigualdades regionais e sociais.

Malgrado isso, no entanto, cabe indagar que indicações diagnósticas agregadas são possíveis a partir destes dados e informações e quais sugestões de novos estudos e reflexões eles propõem.

Certamente, a primeira constatação é a de que o desempenho das primeiras séries não se mostra tão mau quanto em geral se supõe. Embora as escolas continuem a reprovar em larga escala, as linhas médias de domínio de conteúdos se situam num patamar que não se pode considerar tão baixo, apesar de distanciarem-se do mínimo desejado e de conterem diferenciais muito significativos. É preciso notar que não há dados da mesma natureza que permitam fazer comparações no tempo, para saber se este é um patamar instalado há longo tempo ou se houve melhoras nos últimos anos. Apesar disso, não é descabido levantar a hipótese de que o desempenho nas primeiras séries pode se dever à ênfase atribuída nestes últimos anos às questões de repetência e evasão - levando à maior consciência e preocupação com o problema - e aos primeiros efeitos das conseqüentes providências que foram e vem sendo tomadas em muitos sistemas de ensino para enfrentá-lo, como o treinamento de professores, a implantação dos ciclos básicos de alfabetização e inovações mais consistentes em métodos e estratégias de ensino. As variações das médias por estado e por cortes de localização e dependência administrativa parecem indicar que pode estar havendo alguma "evolução", no sentido de que sistemas onde estas medidas foram tomadas apresentam níveis algo mais elevados de desempenho. Embora dependendo de análise em maior profundidade, esta inspeção elementar dos dados confere plausibilidade à hipótese.

Deriva daí uma observação adicional. Também num estágio preliminar, percebe-se que a escolaridade e a exposição a treinamento associam-se a diferenciais positivos de desempenho nas primeiras séries mais do que nas últimas. Porém, verifica-se haver grandes diferenciações tanto nos perfis docentes das primeiras séries quanto nos seus padrões de percepção e de atitudes ante o fracasso escolar. Em conseqüência, a se confirmar esta hipótese derivada, maiores esforços em capacitação docente com mudanças comportamentais nas primeiras séries poderiam reforçar a eventual tendência de melhoria de rendimentos nas mesmas.

Ainda que o segmento inicial da escolaridade deva permanecer como foco prioritário de atenção - até por seu efeito determinante sobre o rendimento e qualidade das últimas séries - estas também devem receber cuidados especiais. E o que nos leva a refletir sobre o segundo grande bloco de constatações, já que os sistemas de ensino mostram, em geral, níveis declinantes de rendimento em todas as matérias examinadas, à medida em que avança a seriação. Não obstante a lei nº 5692/71 haver integrado, no plano normativo, o antigo ensino primário e ginásial, persiste a ruptura no plano da organização e da prática curricular e instrucional. Fato que se reflete na mudança para baixo do patamar das linhas médias de rendimento escolar nas 5ª e 7ª séries, uma tendência cadente anunciada no momento da 3ª série se acentua na 5ª e novamente na 7ª série.

De certo modo isto confirmar-se-ia com a observação, em separado, dos contrastes entre as médias e as distribuições das medidas de desempenho dos pares Português e Redação e Matemática e Ciências. Reiterando o que lá fora observado na pesquisa da Fundação Carlos Chagas em dez cidades, o aluno ao chegar a 5ª série demonstra resultados de aprendizagem consideravelmente melhores nos conteúdos normativo - formais' em língua portuguesa, isto é, são-lhe ensinadas, com maior empenho, as regras de uso da língua, mas não se lhe criam oportunidades de desenvolver habilidades comunicativas. feito que se pode atribuir, outra vez, a má percepção dos objetivos reais do ensino por parte dos docentes

rigentes escolares e a sua pouca capacitação pedagógica, de vez que os perfis de escolaridade - e de titulação - dos seus professores são menos diferenciados e mais elevados do que os das primeiras séries.

A interpretação do outro par - Matemática e Ciências • parece apontar para fenômeno distinto. e é verdade que os planos de ensino são construídos segundo a lógica específica destas disciplinas. progredindo do mau simples para o mais complexo. o baixo desempenho do aluno numa etapa limita drasticamente as possibilidades de avanço nas etapas subsequentes- Assim, ocorre um processo contrário ao que se esperaria, em vez de o aluno que conseguiu superar a seletividade das primeiras séries mostrar maiores chances de melhorar SUA aprendizagem nas mais avançadas, ele as tem reduzidas pela precariedade dos processos de ensino nesta área.

Isto posto, coloca-se em questão outra proposição, de senso comum: ao fazer o aluno alcançar a oitava série e nela aprovado, concluir o ensino de 1º grau. a escola básica não deu por cumprida sua missão. Pelo menos no sentido de. na média, haver contendo a todos eles um acervo de conhecimentos e competências julgado minimamente necessário para seu acesso a melhores oportunidades sociais.

É evidente que há um risco de exagero neste questionamento. Mas nele residem justamente alguns dos desafios mais importantes que se colocam, hoje, aos educadores brasileiros: o de saber quais resultados realmente se espera da escola básica, o de aferir até que ponto ela atende a tais objetivos e o de identificar quais os focos de intervenção transformadora são prioritários.

O presente relatório é. neste contexto, um momento de uma trajetória mais ampla - como foi mencionado em sua Apresentação • que visa a criar algumas das condições técnicas para que estas indagações possam ser objetiva e progressivamente respondidas. As informações que traz são apenas parte de um acervo maior de dados que precisam ser profundamente analisados e oferecidos á reflexão, tanto dos dirigentes educacionais como. especialmente, dos professores, pois se a própria escola não puder melhorar sua percepção dos problemas que enfrenta e se engajar com maior autonomia e auto-controle em seu enfrentamento. as medidas mais abrangentes de políticas públicas terão poucas probabilidades de êxito.

Os momentos seguintes, portanto, deverão ser de exame mais aprofundado do acervo do SAEB e de disseminação de seus achados. no âmbito da administração dos sistemas estaduais e municipais de ensino e. por esta via, no das unidades escolares.

Avaliar torna-se. nesta perspectiva, um instrumento essencial dos processos de decisão em todos os níveis do sistema educacional, para desenvolver novos padrões de ensino e de gestão e alcançar os padrões de qualidade educacional requeridos para levar o País a um desenvolvimento democrático, economicamente eficiente e socialmente justo.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)