

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE  
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

BRENDAN COLEMAN McDONALD  
(ORGANIZADOR)

ESTUDOS DE  
EDUCAÇÃO  
TEMPORÂNEA

N.Cham 371.26 E85

Título: Estudos de educação contemporânea



13849992

Ac. 74877

BCH



# ESTUDOS DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

PERGAMUM  
BOH-UFC

02/04/1997  
G 348 3M  
R. 1884-150  
1.8221

Mc Donald, Brendan Coleman  
Estudos de Educação Contemporânea  
Brendan Coleman Mc Donald (Org.). For-  
taleza, UFC, 1996. 214p. (Cadernos de Edu-  
cação, N.º 23)  
Inclui bibliografia.  
ISBN - 0163-8346  
I - Avaliação Educacional. 2 - Influência  
psicossociais - Educação. 3 - Currículo -  
Educação.  
CDD - 371.34  
- 370.123  
373.006

Imprensa Universitária - UFC  
1996

02/04/1997  
G 348 3M  
R. 1884-150  
1.8221

José Antônia Faria de Barros, Ph.D. (Presidente)  
Brendan Coleman Mc Donald, Ph.D.  
Leonir Cordeiro Pinto, Dr.  
R. 1884-150  
1.8221

CONSELHO EDITORIAL

(ORGANIZADOR)

CADERNOS DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO

1884-150  
1.8221

~~348 3M~~  
R. 1884-150  
1.8221

2AU

871.32  
F88

SAU ✓

Acervo: 79877  
Res. - 13849992  
04/04/06

# CADERNOS DE EDUCAÇÃO Nº 22

~~371.26~~

M112c

~~13849992~~  
~~04/04/06~~

## CONSELHO EDITORIAL

02/JUN/1997

- José Anchieta Esmeraldo Barreto, Ph.D. (Presidente)
- Brendan Coleman Mc Donald, Ph.D.
- Leonel Correia Pinto, Dr.
- Rui Verlaine Oliveira Moreira, Dr.
- Maria Ivone Pereira de Sá, Ms.

PERGAMUM  
BCH-UFC

371.26

E85

M112c

Mc Donald, Brendan Coleman  
Estudos de Educação Contemporânea/  
Brendan Coleman Mc Donald (Org.) / For-  
taleza: UFC, 1996. 214p. (Cadernos de Edu-  
cação, Nº 22).

Inclue bibliografia

ISBN - 0103-8346

1- Avaliação Educacional. 2- Influências  
psicossociais - Educação. 3 - Currículo-  
Educação.

CDD - 371.26  
- 370.1523  
- 375.006

371.26  
~~E26~~  
E85

**BRENDAN COLEMAN Mc DONALD**  
(ORGANIZADOR)

**ESTUDOS DE EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA**

Imprensa Universitária - UFC  
1996

## Sobre os Autores

BRENDAN COLEMAN Mc DONALD - Professor Titular da Universidade Federal do Ceará, Departamento de Fundamentos da Educação.

ANA MARIA BEZERRA DE ALMEIDA - Orientadora Educacional e aluna do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional-UFC.

MARIA ROMÉLIA DOS SANTOS - Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará e aluna do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional-UFC.

FRANCINETE ALVES DE OLIVEIRA GIFFONI - Médica Psiquiatra e aluna do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional-UFC.

XÊNIA DIÓGENES BENFATTI - Coordenadora Pedagógica e aluna do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional-UFC.

SIMONE DA CUNHA GOMES - Professora Assistente da Universidade de Fortaleza e aluna do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional -UFC.

## NOTA PRÉVIA

Prof. Pe. Brendan Coleman Mc Donald

Temos a grata satisfação de apresentar à comunidade

acadêmica brasileira o volume Nº 22 dos Cadernos de

Pesquisa, contendo seis artigos intitulados ESTUDOS

DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, escritos por cinco

autores da disciplina Seminário Temático - Avaliação do

1 A relação professor-aluno: das intersubjetividades às influências psicossociais - **Francinete Alves de Oliveira Gifoni** ..... 10

2 A orientação educacional na perspectiva do ensino e aprendizagem - **Ana Maria Bezerra de Almeida** .....30

3 Estudo sobre objetivos educacionais - **Xênia Maria Diógenes Benfatti** .....54

4 Recursos educacionais da 13ª Região Educacional do Ceará - **Maria Romélia dos Santos** .....80

5 O currículo e o conhecimento escolar - **Simone da Cunha Gomes** .....158

6 Problemas da avaliação escolar - **Brendan Coleman Mc Donald, Ph. D** .....190



## NOTA PRÉVIA

**Prof. Pe. Brendan Coleman Mc Donald**

Temos a grata satisfação de apresentar à comunidade acadêmica brasileira o volume N° 22 dos Cadernos de Educação, contendo selecionados textos intitulado ESTUDOS DE EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, escritos por cinco estudantes da disciplina Seminário Temático - Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem, por nós orientados, no Curso de Mestrado em Avaliação Educacional, da Faculdade de Educação/UFC, e um artigo de nossa autoria.

Trata-se de assuntos, evidentemente, não acabados, trazidos à discussão para que sejam amplamente debatidos, estudados e aprofundados na Academia, e fora dela, acerca de relevantes temas da ciência pedagógica no Brasil.

Os ensaios foram selecionados pelo critério da qualidade, alcance pedagógico e efeito multiplicador, configurados nas seguintes temáticas: 1- A relação professor-aluno: das intersubjetividades às influências psicossociais - Francinete Alves de Oliveira Giffoni, 2- Orientação educacional na perspectiva do ensino-aprendizagem - Ana Maria Bezerra de Almeida, 3- Estudo sobre objetivos educacionais - Xênia Diógenes Benfatti, 4- Recursos educacionais da 13ª Região Educacional do Ceará - Maria Romélia dos Santos, 5- O

currículo e o conhecimento escolar - Simone da Cunha Gomes, e 6- Problemas da avaliação escolar- Brendan Coleman Mc Donald.

Com esta publicação, procura-se dar continuidade à idéia nascida no Departamento de Fundamentos da Educação da FACED de que as tarefas disciplinares, nomeadamente aquelas retratadas em peças escritas, não se restrinjam à discussão em “*petites comités*”, o que não dá oportunidades à socialização das reflexões procedidas nas salas de aula, perdendo-se, com o tempo e no espaço, preciosos pensamentos e importantíssimas conclusões que podem ser exercitados, na prática, junto ao universo de pessoas que lidam como sujeitos ou objetos, no complicado campo educacional.

A expectativa, ainda, é de que, da leitura e discussão desses cinco bons ensaios e de nossa modesta produção, possam fluir contribuições para aprimoramento das idéias aqui expostas, com vistas, também à formação de novos recursos bibliográficos, hauridas a partir do próprio espaço onde ocorre a relação pedagógica - a Faculdade.

Ao louvar o esforço das cinco alunas do Curso de Mestrado em Avaliação da FACED, do qual nos honra, sobremaneira, ser docente, convidamos os demais professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará a primarem pela

produção do conhecimento e esforçarem-se para que o resultado seja socializado, a fim de que a Instituição se faça cada vez mais forte e respeitada como centro de excelência no cenário universitário nacional.

Francinette Alves de Oliveira Giffoni

(...) Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelos menos fragmentos de futuro em que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente: que a escola, ela mesma seja um fragmento do futuro.

Rubens Alves

Os registros estão entre os primeiros povos a despertar a importância da arte de ensinar. Desde as primeiras casas de ensino para ensino da leitura, escrita, história dos cultos, artes da música e medicina, criadas por eles, até nossas escolas e universidades mais sofisticadas, não faltaram momentos para a avaliação das formas de ensinar e com a correlação dos resultados da aprendizagem.

Essa avaliação envolve um antagonismo entre conservar o que já se sabe e ensinar um novo saber. Nesse fluir-refluir há a evolução da evolução humana, um processo que ocorre



# 1 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: DAS INTERSUBJETIVIDADES ÀS INFLUÊNCIAS PSICOSSOCIAIS

**Francinete Alves de Oliveira Giffoni**

(...) Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelos menos fragmentos de futuro em que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente: que a escola, ela mesma seja um fragmento do futuro.

Rubens Alves

Os egípcios estão entre os primeiros povos a despertar para a importância da arte de ensinar. Desde as primeiras casas de instrução para ensino da leitura, escrita, história dos cultos, astronomia, música e medicina, criadas por eles, até nossas escolas e universidades mais sofisticadas, não faltam mentes ocupadas com a avaliação das formas de ensinar e com a expectativa quanto aos resultados da aprendizagem.

A educação envolve um antagonismo entre conservar o existente e criar um novo saber. Nesse fluir-refluir há possibilidade de evolução humana, um processo que ocorre

dinâmica e inexoravelmente entre adultos e crianças, velhos e jovens, através dos tempos e, assim, o conhecimento se perpetua.

Queremos focar aqui uma díade, cuja relação é fundamentalmente importante para que se dê a transmissão deste conhecimento: o professor e o aluno, fatores intrapsíquicos envolvidos na relação e o conjunto de forças a que estão submetidos.

Deixemos de lado por um instante o conteúdo das informações a serem transmitidas através da díade e coloquemos nossa atenção nas nuances internas dessa interação. Há entre professor e aluno uma relação dialética em que cada um ora é sujeito, ora é objeto de conhecimento. O professor é sujeito quando, tomando atitude ativa, vai em direção ao objeto (aluno), em busca de conhecê-lo, de captar suas características e formar uma “imagem” interna deste dentro de si. Da mesma forma, o aluno, quando, sujeito, se direciona em busca de “conhecer” o professor (objeto), formando também uma imagem interna deste. Como sabemos se as imagens formadas corresponderão aos objetos reais? Sempre haverá dúvida na mente cognoscente (sujeito), se sua percepção é ou não fidedigna, o que dá margem a novas aproximações para reformulação da imagem. Através dos confrontos, acertos e desacertos, ocorrem retificações e há

progresso na relação quando há um aumento na capacidade de se transmitir ao outro uma mensagem mais clara a respeito de si, para que o outro possa captar melhor, com maior nitidez. Isto significa um estado de comunicação cada vez mais profunda, durante o qual vai se formando o que se chama de VÍNCULO.

PICHON-RIVIÈRE (1986) trouxe uma luz à compreensão dos mecanismos das relações, mostrando que há uma parte do sujeito que se expressa externamente, quando se expõe e se dirige a um outro, para formar o vínculo; através dessas manifestações externas, podemos ter uma idéia da estrutura interna do sujeito. Vejamos um exemplo na interação do professor com o aluno. Ao observar as tensões emergentes do relacionamento, decorrentes das pressões a que estão submetidos, analisando o comportamento manifesto em linguagem verbal e não-verbal, podemos ter acesso ao seu mundo intra-psíquico, e provavelmente identificar quais as reações ligadas aos fatores externos e quais as derivadas dos objetos relacionais introjetados no seu psiquismo.

Segundo PICHON-RIVIÈRE, “o vínculo é uma relação particular com o objeto. Esta relação particular tem como consequência uma conduta mais ou menos fixa com este objeto, formando um *pattern*, uma pauta de conduta que tende a se

repetir automaticamente, tanto na relação interna, quanto na relação externa com o objeto. Desse modo temos dois campos psicológicos no vínculo: um interno e outro externo. Podemos dizer que aquilo que mais nos interessa do ponto de vista psicossocial é o vínculo externo, enquanto que, do ponto de vista da psiquiatria e da psicanálise, aquilo que mais nos interessa é o vínculo interno, isto é, a forma particular que o eu tem de se relacionar com a imagem de um objeto colocado dentro do sujeito”(6:37). A importância de acessarmos os vínculos internos reside no fato de que estes condicionam aspectos externos visíveis do comportamento do sujeito. Como vemos, o vínculo interno é a forma como o indivíduo introjetou suas primeiras experiências sociais, obedecendo determinado padrão afetivo que permanecerá relativamente estável e ao qual vão se incorporando novas experiências no decorrer da vida, de forma que estará influenciando no modo de ser do sujeito e na forma como estabelecerá seus vínculos externos. Assim, em geral, aspectos do caráter, manifestos externamente, podem dar uma idéia de como o sujeito está se relacionando com seu(s) objeto(s) interno(s).

No contexto escolar, desempenhando o papel de aluno, o indivíduo manifesta-se nos relacionamentos, em comportamentos visíveis, que podem nos dar pistas de como estão representados

no seu mundo interno a figura do professor, a hierarquia institucional, as provas, certos conteúdos, e até ele mesmo, o que seria a auto-representação. Da mesma forma, quando no papel de professor, tem representações do que é ser professor e as atribuições deste papel, do que é o aluno, e como ambos se inserem no sistema educacional.

Os objetos internalizados num e noutro (professor e aluno) emitem ordens que determinam a forma como cada um deve se comportar e reagir no ambiente escolar, quais posicionamentos deverão tomar diante de determinadas situações, quais as estratégias de ação, o grau de envolvimento afetivo que poderão ter e, resumindo, a maneira geral de funcionar um diante do outro, quando imersos na situação de ensino-aprendizagem e nas demais relações.

Atenção, percepção, memória, raciocínio, enfim, todo o aparelho somato-psíquico é solicitado para este empreendimento: conectar o mundo externo com o mundo interno, ao mesmo tempo, numa relação associativa entre o que está registrado e o que vai sendo recebido como estímulos para novas representações mentais que se agregarão às precedentes. Nessa dinâmica dialética entre passado e presente é que devemos compreender o processo de ensino-aprendizagem, como ocorre

em cada indivíduo e as particularidades de cada relacionamento que se estabelece consigo e com o ambiente. Somente na busca de compreensão de todos esses fatores poder-se-á chegar a um verdadeiro ENCONTRO conceituado por BUBER como uma inter-relação de subjetividades.

FREUD (6:33) descobriu em seus estudos psicanalíticos que é a partir da relação mãe-filho, a primeira díade cognitivo-afetiva, que começam a ser formados os objetos de conhecimento. O bebê, interagindo inicialmente com mãe e em seguida com o pai e outras pessoas, vai formando seus primeiros objetos internalizados e, segundo Freud, essas primeiras imagens internas vão influenciar nas relações objetais do indivíduo durante toda a vida. Desenvolvendo essa teoria, postulou sobre a existência do “INCONSCIENTE” (8:18) e de um mecanismo que chamou de “TRANFERÊNCIA” (8:44), em que os aspectos “inconscientes” destes primeiros vínculos podem ser “transferidos” para outras relações no futuro.

Observando através do comportamento, como um indivíduo se relaciona, podemos ter uma idéia de como estão seus objetos internalizados e o grau de interferência inconsciente que estes podem estar causando. Problemas com figuras de

autoridade, introjetadas durante a infância, podem manifestar-se na relação professor-aluno.

FREUD denominou “CONTRATRANSPARÊNCIA” (9:207) a forma como o outro elemento da relação reage à transferência. Tomemos por exemplo o caso do aluno J. que, por transferência relaciona-se com professor B. como se fosse o seu avô M.. O professor B., complementa inconscientemente essa relação, reagindo a J. por contratransparência. Apostava Freud que grande parte dos desacertos entre adultos tivesse origem nos primórdios da vida, em situações de conflitos e frustrações infantis. Segundo ele, o psiquismo tem tendências naturais e impulsos manifestados como “princípio do prazer”, menciona GADOTTI (3:174), e, nas relações com os adultos, através da educação, onde são impostas exigências morais e culturais, o indivíduo é moldado, pouco a pouco, acomodando seu ser numa estrutura que chamou de EGO.

A contribuição da psicanálise para a pedagogia seria no sentido de que se procurasse educar sem exageros na repressão, respeitando a natureza da criança, portanto não obrigá-la a renunciar ao potencial natural de crescimento intelectual e afetivo.

A partir de Freud, muitos estudiosos aprofundaram-se em pesquisas sobre as relações humanas, que passaram a ser analisadas sob diversos prismas, e, ainda hoje, nos surpreendemos com descobertas no campo sócio-psicológico, no terreno de nosso mundo inconsciente, e como somos influenciados por este a cada momento, em nossa maneira de ser, de sentir, de perceber e de nos fazer percebidos.

Grande colaboração para se compreender as relações humanas e a maneira como o indivíduo aprende em meio delas está no trabalho de ROGERS (1977) o qual postula que todo organismo vivo tem uma tendência natural à diferenciação. O ser humano vai se individualizando através de experiências perceptivas e afetivas, que vão sendo simbolizadas, de forma a delinear gradativamente uma consciência do ser. Assim, é no íntimo das relações que se vai tendo noção do próprio EU.

Na situação de aprendizagem, o indivíduo, através da percepção e, num certo clima afetivo, toma contato com experiências que vai incorporando gradativamente, de acordo com suas necessidades, visando a resolução de seus problemas, numa motivação natural para o crescimento. O professor surge como FACILITADOR deste processo, que, segundo ROGERS, deve ser centrado nos interesses do aluno, pois, assim sendo,

maior será o grau de aprofundamento atingido. O conhecimento adquirido será verdadeiramente incorporado ao ser, já que faz parte da própria busca de totalidade.

O professor proporciona um clima de confiança e aceitação, motivando com estímulos adequados, dando exemplos próprios de coerência e autenticidade. O resultado desse tipo de relação é evidenciado nas iniciativas do aluno para conhecer, trabalhando com reponsabilidade auto-motivada e esforços auto-dirigidos. Em vez de realizar feitos para obter aprovação ou ganhos secundários, o estudante busca atingir a sensação de saber para ser e sentir-se mais completo (10:44).

Trazendo agora a contribuição de PIAGET a respeito da relação professor-aluno, podemos perceber uma sintonia com Rogers, uma comunhão no mesmo pensamento de que o indivíduo, ao aprender, está realizando um trabalho de acréscimo de algo ao próprio EU. Aqui, a necessidade é que propulsiona esse movimento. PIAGET, apud LIMA (1986), considera que a inteligência só se manifesta em situações novas, e diz que “Todo ensino que se baseia na imitação (do professor), isto é, que depende da aprendizagem de fórmulas, definições e nomenclaturas, não é ensino inteligente. O ensino inteligente depende de ensaio e erro, de pesquisa, da solução de problemas

(sem fórmulas prontas). (...) Para a criança o mundo deve ser reinventado e, na medida em que a criança reinvente o mundo, desenvolve sua inteligência. (...) Educar pela inteligência pois, é educar a flexibilidade, isto é, criar situações pedagógicas que exijam recombinação dos esquemas de ação.” (8:59).

Na visão piagetiana, um professor interessado em desenvolver o potencial de inteligência de seu aluno teria que demonstrar criatividade suficiente a fim de propor situações de inovação e provocar estratégias novas na mente desse aluno e ter abertura e flexibilidade para aguardar suas tentativas de ensaio e erro. O professor imbuído de aptidão pedagógica, procuraria aproveitar ao máximo qualquer participação autêntica e original que viesse a surgir. Uma vez instalada essa dinâmica na relação professor-aluno, o estudante estaria sempre estimulado a vencer novos obstáculos, adquirindo, gradativamente, mais autoconfiança e conhecendo seus limites e possibilidades.

GARDNER (1995), chama a atenção dos estudiosos da inteligência e da educação para o aspecto relacional na aprendizagem, citando exemplos de mestres de ofício que transmitem o conhecimento de sua arte e destreza, na convivência com o aluno, que é colocado diante de estímulos naturalmente escolhidos por ele ou para ele, de acordo com sua

habilidade natural. Assim, oferecem-se instrumentos para quem demonstra tendências musicais, tintas para quem se direciona à pintura, bem como problemas lógico-matemáticos e linguísticos a quem com estes se identifique. Esse autor faz diferença conceitual entre aluno instruído para ser “perito” e aquele “criativo”. O perito dominará as técnicas, atuará com destreza num determinado campo de conhecimento, mas não criará algo que revolucione este campo. O gênio criativo transcende a perícia, propondo formas inusitadas para resolver problemas em sua área de atuação e até em outras.

O professor pode detectar, na relação com o aluno, as potencialidades deste e favorecer o emergir de habilidades diversas; daí a preocupação de Gardner em desenvolver a TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS, revelando que, nem sempre entre professor e aluno, as coisas devem ocorrer dentro dos padrões esperados. Com os moldes tradicionais podem-se formar bons peritos, mas, para que se despertem variadas formas de inteligência no aluno, é preciso que este tenha por perto alguém com uma percepção acurada quanto a potencialidades humanas e com disposição para um relacionamento interpessoal mais afetivo, portanto mais efetivo, alguém que possa ser um “mestre”.(4:55).

Acompanhando a linha de pensamento destes autores vemos a maravilha que é o estudo do ser humano e seu potencial e vislumbramos o quanto ainda temos que avançar no conhecimento de seus processos de interação. Cada aprendizagem nesse sentido acrescenta luz à percepção e é como se fossem abertas novas trilhas através dos neurônios, quando são acrescentados aos antigos conceitos, novos conhecimentos.

Embora não esgotando a visão das nuances intersubjetivas da relação professor-aluno, propomos agora uma olhada ao redor, focalizando o cenário onde esta relação acontece. Para se avaliar os resultados de um processo de ensino-aprendizagem há uma rede de fatores a serem considerados. Avaliar o aluno pressupõe avaliar o ensino dado pelo professor, e aí teremos que nos deter na formação deste professor. Será que ele tem uma noção clara de seu papel, contextualizando a importância deste? Será que tem fundamentação teórica suficiente dentro do conteúdo que precisa transmitir, com domínio de técnicas e recursos pedagógicos? E, mais importante ainda, terá ele conhecimento acerca do funcionamento humano, das principais correntes de pensamento sobre desenvolvimento afetivo e cognitivo? Como está ele quanto a seus próprios conflitos, em meio às adversidades cotidianas? O que já se compreende e o que vivencia em termos de relações

humanas? Que espaço está tendo em sua vida para abstração mental, para o questionamento filosófico e crescimento espiritual? Antes de tudo isso, vem a escola, as condições de trabalho, as normas organizacionais, e, como pano de fundo, as diretrizes sócio-político-econômicas subjacentes. Estamos penetrando na complexidade do tema, tocando nas fibras de um intrincado tecido de fatores constantes na relação entre professor e aluno.

Vamos percorrer um pouco a trilha das idéias de WALTER BENJAMIN (1984), que faz uma análise da universidade, correlacionando o ensino para formação profissional com a ciência propriamente dita. Segundo este autor, há um reducionismo conceitual aceito e compactuado por professores e alunos, em que a ciência, fundada na idéia do SABER, foi desviada de sua origem, passando a ser considerada como campo de estudo profissionalizante, numa “petrificação do estudo a um amontoado de técnicas”. Na universidade é que deveriam ser preparados indivíduos para trazerem novos questionamentos, de forma mais abrangente e profunda. “Assim o estudantado seria considerado em sua função criativa, como grande transformador, cuja missão seria converter em questões científicas, através de um posicionamento filosófico, as idéias

que costumam despertar antes na vida social que na ciência” (1:37).

Se os professores se dessem conta que sua parcela de responsabilidade nessa trajetória, veriam quanto tem sido desperdiçado do potencial de seus alunos, enquanto se perdem nos labirintos dos conteúdos desconexos com a realidade, com objetivo apenas de serem “avaliados” e depois de conseguirem o certificado de “perito” nisso ou naquilo. Como diz Benjamin: “A ideologia da profissão acorrenta a consciência intelectual”. Podemos compreender que o professor também se inclui numa categoria profissional, profissional de ensino, formando, assim, auto-imagem e, de acordo com esse conceito, tece sua teia limitante de justificativas. Desta forma, a relação professor-aluno está plasmada pelo sistema ideológico circundante em que pessoas lúcidas certamente aparecem como utopistas e portanto, devem ser marginalizadas até que finalmente desistam de buscar novos ângulos de percepção e formas diferentes de abordagem do ensino.

Tudo começa nas primeiras séries, quando a visão fragmentada da criança, por determinação social e visando a um desempenho, direciona a criança no sentido do “ter que fazer” ao invés do “sonho de ser”. O professor assiste a essa derivação,

participando na elaboração dos currículos, dos meios de avaliação, no repasse dos conteúdos, enfim, no adestramento das mentes e dos espíritos de seus alunos. E as ciências, isoladas em compartimentos estanques, longe da visão de totalidade, acabam por separar professores e alunos entre si, tornando-os peças do sistema, que é maior e mais importante do que eles mesmos, que passam uns pelos outros, sem possibilidade de encontro.

A esta altura, o professor já está alienado de seus objetivos educativos, de suas metas científicas. O aluno já abdicou de seu desejo interior de crescer ao conhecer. Reina entre eles os fantasmas dos interesses políticos, sociais, econômicos. Conforme menciona GADOTTI (1993), o amor ao conhecimento e o gosto pela descoberta foram se perdendo, como já havia previsto QUINTILIANO, no séc. I. Ele postulava que o estudo deveria se dar num espaço de alegria (Schola), onde o ensino da leitura e da escrita era oferecido pelo mestre do brinquedo (**ludi-magister**). Quando as condições naturais para o ensino são violadas, e a rota desviada, os efeitos são evidentes. E continua: “Acrescenta-se que muitas coisas vergonhosas e quase humilhantes de serem ditas acontecerem às crianças a serem castigadas, muitas vezes por dor e por medo, a vergonha

confrange a alma, abate-a, leva-a a fugir e a detestar a própria luz”.(3:47).

Destas palavras, podemos abstrair que, através dos meios repressivos sutilmente utilizados para desviar os alunos de seus íntimos propósitos, condicionando-os a outros caminhos com rotas pré-fixadas, rumo à escalada dos interesses que lhes são alheios, consegue distanciá-los, também, da possibilidade de contribuir com sua criatividade que poderia iluminar os verdadeiros rumos da ciência. Parece que professores e alunos são irremediavelmente aprisionados nesse emaranhado de interesses. Alguém, no entanto pensou em uma forma opcional de conviver com essa realidade. MICHEL LOBROT (3:184), pedagogo francês, já neste século, desenvolveu uma linha e pensamento que pode desenrolar o novelo em que nos enredamos. Chamou de PEDAGOGIA INSTITUCIONAL aquela em que a escola teria como meta tornar as pessoas menos dependentes e, a partir da díade professor-aluno, como micro-sistema, nascente na sala de aula começa-se um processo de transformação da instituição escolar, que, daí se continua num processo de transformação da própria sociedade.

HENRY GIROUX, ainda mencionado por GADOTTI, vendo a escola como um local de dominação e reprodução,

focalizou o conceito de RESISTÊNCIA, postulando que seria na própria escola o espaço de resistência, e alertou os professores sobre as influências das macro-ideologias em sua prática: “Os professores não podem escapar de suas ideologias (e, em alguns casos devem abraçá-las) e é importante entender o que a sociedade faz de nós, em que é que acreditamos e como podemos minimizar os efeitos, em nossos alunos daqueles aspectos de nossas histórias, sedimentados, que reproduzem interesses e valores dominantes. Os professores trabalham sob restrições, mas dentro desses limites eles estruturam e moldam as experiências de sala-de-aula e precisam ser auto-reflexivos com relação a que interesses servem tais comportamentos.”(3:199).

Ao percorrer as idéias de cada um desses pensadores e de alguns outros ainda, vemos a amplitude e a profundidade do tema e fica-nos a sensação de que é preciso pensar muito mais para perceber com maior clareza o saldo resultante na somatória entre fatores intersubjetivos e influências sócio-políticas na interação entre professor e aluno: há uma perda irreparável na espontaneidade da relação, o que diminui as chances de que possam juntos conquistar as soluções necessárias. Ainda por cima, o ensino, como instituição político-ideológica, desde as séries primárias até a universidade, tem seus guardiães: diretores,

supervisores, orientadores, mantenedores do rígido cenário onde se desenrola o script educacional, sob os auspícios de meios punitivos, como a avaliação, nos moldes como vem sendo praticada, a reprovação, o estigma intelectual ou social para os menos adaptáveis.

Há porém uma fresta de luz que insiste em apontar para um fio de possibilidade, de uma cumplicidade positiva entre professores e alunos que subvertesse os limites do estagnante e caótico sistema de ensino em nome de uma consciência criadora. Teriam que conscientizar-se dos fatores limitantes intrínsecos às relações como transferência e a contra-transferência, as patologias do vínculo, etc., para que cada um se (re)conhecesse e (re)visse seu papel de ser cognoscente imerso na rede de fatores extrínsecos oriundos da teia político-ideológica. Estaríamos diante de uma revolução científica!

## 1.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BENJAMIN, Walter, Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação, São Paulo, Summus, 1984.
- 2 BUBER, Martin, Eu-tu, São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.
- 3 GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

- 4 GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas - a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 5 LIMA, Lauro de Oliveira. Piaget para principiantes. São Paulo: Summus, 1996.
- 6 RIVIÈRE - Pichon Enrique. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- 7 ROGERS, Carl R. Psicoterapia e relações humanas. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

Ensinar e aprender tem sido a razão de ser das escolas. E, portanto, esperado que todos os que nelas agem e interagem caminhem norteados para este fim. Com esta visão, o tema proposto para este estudo pode, até mesmo, parecer estranho: não seria óbvio que a Orientação Educacional, como um serviço existente na e para a escola, estivesse na perspectiva de ensinar e aprender? Como pedagogo, não seria evidente que o orientador educacional, em sua prática, desse prioridade ao currículo escolar e às questões pedagógicas?

No entanto, este tema pode ser justificado pela necessidade de se questionar a respeito de como a Orientação Educacional tem se inserido no contexto escolar, como a sua



## 2 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO E APRENDIZAGEM

**Ana Maria Bezerra de Almeida**

### 2.1 INTRODUÇÃO

O orientador educacional não veio de outro planeta trazendo na mão uma varinha mágica para consertar os desacertos educacionais, muito menos os emocionais. Sua competência é ampla, porque é definida: é social, é pedagógica, é intervenção democratizadora, porque provoca a ação coletiva, reflexiva na formação do cidadão (9:36).

Ensinar e aprender tem sido a razão de ser das escolas. É, portanto, esperado que todos os que nela agem e interagem caminhem norteados para este fim. Com esta visão, o tema proposto para este estudo pode, até mesmo, parecer estranho: não seria óbvio que a Orientação Educacional, como um serviço existente na e para a escola, estivesse na perspectiva do ensino-aprendizagem? Como pedagogo, não seria evidente que o orientador educacional, em sua prática, desse prioridade ao currículo escolar e às questões pedagógicas?

No entanto, este tema pode ser justificado pela necessidade de se questionar a respeito de como a Orientação Educacional tem se inserido no contexto escolar, como a sua

ação tem influenciado o processo pedagógico, em que sentido o Orientador tem favorecido o ensino-aprendizagem, e, até que ponto, todas estas questões têm sido a referência deste profissional, já que se trata de um especialista com formação, sobretudo, na área de educação.

Ao longo de sua história, acompanhando a própria história da educação brasileira, a Orientação Educacional tem buscado definir o seu papel. Sem dúvida, esta indefinição tem como causas, entre outras, a própria trajetória desse serviço que se vem caracterizando de forma desvinculada do papel da escola, e ainda, a dificuldade do Orientador em inserir-se no processo pedagógico, quer por motivos funcionais e ideológicos, quer pelo despreparo deste especialista. Em decorrência disto, a Orientação Educacional vem se voltando mais para o atendimento individual ao aluno com problemas e dificuldades na área da aprendizagem, disciplinas, relacionamento, etc.; tem existido para lidar com distúrbios, com problemas de personalidade e problemas emocionais e, nesta perspectiva, poderia se dizer que o Orientador Educacional se presta ao confuso e indefinido papel de solucionador de problemas. Esta atitude reforça a confusão que se faz com relação a este profissional, que é visto mais como um terapeuta, como um assistente social, e menos como o pedagogo que é. Assim, a partir dessas expectativas, a Orientação

se desloca das questões fundamentais da educação, das questões pedagógicas para as de cunho terapêutico.

Com esta análise, o presente ensaio objetiva propor o redimensionamento da Orientação Educacional, tendo em vista o papel da escola como instituição responsável pela transmissão-assimilação do saber.

Para que se proponha o redimensionamento da atuação do SOE torna-se necessário que se compreenda sua evolução histórica, como também a influência da legislação do ensino no tocante à delimitação de suas atribuições, já que, de uma forma ou de outra, a história e a legislação contribuíram, significativamente, para a marginalização do Orientador no que se refere às questões relativas ao ensino-aprendizagem. Para isso são propostos os seguintes tópicos:

- Caminhos e Descaminhos da Orientação Educacional no Brasil
- A Orientação Educacional na Legislação do Ensino Brasileiro
- A Orientação Educacional na perspectiva Ensino Aprendizagem

Correndo o risco de parecer por demais pretensiosa, em tão poucas linhas, tratar de temática tão relevante para a escola e para os especialistas em Orientação Educacional, este estudo também objetiva colaborar para que o profissional desta área tenha claros o seu papel e a contribuição que ele pode dar à escola na consecução dos seus objetivos. Neste momento, em que paira sobre a Orientação Educacional a ameaça de extinção, é necessário que os orientadores se posicionem como educadores capazes de compreender o processo pedagógico e seus elementos e assumam a sua parcela como profissionais nele inseridos.

Em estudo acerca da práxis e do pensamento destes trabalhadores educacionais, ALVES, GARCIA (1986), fornecem, em manchete, o que pode fazer um profissional competente: “Um orientador Educacional e um Supervisor Educacional competentes podem criar condições de transformação da escola, podem pôr em discussão o que faz, por que se faz, como se faz e quem se beneficia com a ação pedagógica; podem trazer à responsabilidade da escola a sua contribuição específica nos altos níveis de reprovação e repetência, de evasão, repensando contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as relações em seus resultados sociais produzidos, criando alternativas pedagógicas mais adequadas” (1:22).

## 2.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Ao longo de sua trajetória, a Orientação Educacional tem passado por várias abordagens que traduzem a perplexidade dos Orientadores, do princípio até hoje, no que se refere à busca de seus conceitos, à crítica, à sua obrigatoriedade, à discussão de suas funções, à formação de seus profissionais e o significado de sua existência.

Pela análise histórica da Orientação Educacional, é fácil descobrir as contingências que levaram a todas estas questões, ora são levantadas e que se tornam imprescindíveis para o redimensionamento de uma prática mais voltada para o ensino-aprendizagem.

A Orientação Educacional no Brasil foi fortemente influenciada pelo modelo norte-americano na década de 20 (1924). Neste período, o orientador educacional utilizava-se apenas de baterias de testes de aptidão e desempenho com o objetivo de encaminhar os alunos para o mercado de trabalho ou universidades, utilizando critérios exclusivamente psicológicos.

A Orientação Educacional surgiu no Brasil num período em que a educação era bastante caudatária da linha liberal tradicional. Percebe-se, claramente, que sua origem e evolução ocorreram num contexto histórico de tendências tradicionais.

Embora a primeira tentativa de implantação da Orientação Educacional no país tenha ocorrido em 1924, foi somente em 1942 que, oficialmente, se fez referência à Orientação Educacional, com o objetivo de “correção”, encaminhamento dos “alunos-problema” e de elevação das qualidades morais, visando à educação social dos alunos, orientando para a escolha profissional, prestando esclarecimento e fazendo aconselhamento com a ajuda da família.

É nítido perceber, desta forma, o papel “adaptador” delegado por lei à Orientação Educacional no sentido de encaminhar o aluno na sua escolha profissional e garantir a incorporação dos valores sociais vigentes.

A Orientação Educacional, tradicionalmente desde o seu surgimento, vem cumprindo o papel de adaptação às normas escolares, numa ação ora corretiva, outra vez desenvolvimentista, mas fundamentalmente ingênua, embora bem intencionada.

GRINSPUN (1987) descreve a história da Orientação Educacional considerando-a em 6 períodos, a saber: (6:9-24):

#### 1 Período implementador [1920/1924]

Baseada em modelos importados dos Estados Unidos e da França, a Orientação Educacional começou a ser desenvolvida

no Brasil, principalmente com ênfase nos trabalhos de escolha e de seleção profissional. Esta fase foi marcada por experiências isoladas de Orientação em algumas escolas brasileiras.

### 2 Período Institucional [1942/1960]

Marcado pelo aparecimento da O. E. na legislação brasileira. De uma década para outra [30-40], a Orientação tornou-se uma exigência legal. O Brasil foi o primeiro país a possuir tal atividade respaldada pela legislação. Neste sentido, a autora enfatiza que a Orientação Educacional nasceu da vontade da lei e não do consenso dos educadores que atuavam no campo.

Este período foi subdividido em Funcional [1942-1950] e Instrumental [1951-1960]. No primeiro, a lei ditou a organização e o funcionamento da Orientação Educacional e, no outro, a lei tentou normalizar o trabalho do orientador.

### 3 Período Transformador [1961/1970]

A lei 5564/68 proveu sobre o exercício da profissão do Orientador Educacional. Neste período, o aconselhamento passou a ser a sua principal atribuição. A formação do profissional desta área começou a ser feita nos cursos de graduação em pedagogia. Esta fase foi marcada, sobretudo, pelos eventos de classe. Foi criada a Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), aprovada no 1º Congresso realizado em Brasília em 1970.

#### 4 Período Disciplinador [1971-1980]

A Orientação Educacional tornou-se obrigatória pela Lei 5692/71, que comprometeu os Orientadores com atribuições e funções de cunho psicológico, embora existisse o desejo desses profissionais de trabalharem com o currículo da escola, numa prática pedagógica para o trabalho e o aconselhamento vocacional. Além da abrangência das atribuições conferidas ao Orientador, o aspecto psicológico passou a ser visto como um fim e não como um meio a ser utilizado. Diante do que a lei propôs, a Orientação ficou atônita, pois do Orientador era esperado o que ele não estava preparado para dar, pela própria natureza de sua formação.

#### 5 Período Questionador - década de 80

A determinação legal levou os orientadores a sentirem-se impotentes diante dos encargos e da amplitude de suas atividades, oportunidade em que cada vez mais foi percebida a distância entre a formação deles e a prática exigida pela lei, que os fez mais agentes de psicologia do que de educação.

Neste período, os questionamentos sobre a formação do orientador e sobre sua prática se ampliaram. Foi nos eventos de classe, congressos e encontros que, a partir desses questionamentos, surgiu a necessidade de uma orientação mais articulada com o contexto social, econômico e cultural do País.

Desses encontros e congressos, editaram-se publicações que incrementaram a literatura acerca da Orientação Educacional. As perspectivas, neste período, são de uma orientação voltada para situar o aluno no contexto escolar, e este no contexto da problemática brasileira. A atuação do orientador deixa o enfoque individual e volta-se para o coletivo.

Nota-se nesse período a tentativa de se passar da abordagem do psicologismo para a político-pedagógica.

#### 6 Período Orientador - a partir de 1990

A partir de 1990, segundo a autora, o orientador alcança o pretendido e procura definir-se dentro de uma prática relacionada com o novo contexto educacional, social, político e histórico.

Mesmo sob a ameaça de extinção, principalmente a partir de 1994, e sem o apoio de uma entidade representativa (já que, com a tentativa de unificação dos trabalhadores em educação, a FENOE foi extinta), a Orientação tem buscado a especificidade de seu trabalho junto com outros educadores e, cada vez mais, tem-se firmado com um serviço consequente e necessário. É neste momento que se pretende mostrar ser a especificidade da Orientação necessária no processo educacional, quando o desenvolvimento científico e tecnológico aponta para novo tempo, quando estão sendo construídas, consoante o discurso de

GRISPUN(1994), novas “formas de entender e trabalhar a prática pedagógica”(5:26).

Nesta perspectiva, a Orientação buscará de forma explícita, firmar-se numa prática voltada para o currículo escolar, de maneira integrada com os demais profissionais da Educação, incorporando os objetivos colocados para a escola como instituição responsável pelo ensino-aprendizagem. A autora vaticina novo papel para a O.E., que “não integrará mais os planejamentos pedagógicos das escolas, de forma desvinculada ou redirecionada, nem corroborará os ditames legais, como forma de se abster de suas reais intenções e possibilidades”(5:27).

### 2.3 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA LEGISLAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO

Na história da Orientação Educacional existe a forte marca da legislação no que se refere aos rumos por ela tomados. Vimos que o Brasil foi o primeiro país a respaldar legalmente o funcionamento do S.O.E. em meados dos anos 40. (6:8). Mais tarde, com as novas reformas na legislação do ensino, a Orientação é sempre evidenciada e tornada obrigatória nos estabelecimentos de ensino, de maneira mais específica, no artigo 10 da Lei 5692/71. A regulamentação da profissão do orientador e a delimitação de suas atribuições é tratada pela Lei N<sup>o</sup> 5564/71;

de 21/12/1968, regulamentada pelo decreto Nº 72846 de 26/09/1973. No 8º e 9º artigo, são definidas, de maneira mais específica, as atribuições conferidas ao profissional desta área.

No entanto, a ênfase legal não tem sido o suficiente para a eficiência dos resultados deste serviço, pois, se de um lado, a lei garante a permanência e segurança destes profissionais nas escolas, de outro, tem deixado os orientadores atônitos pela abrangência de suas atribuições e pelo fato de se esperar do orientador mais do que ele pode dar, pela própria natureza de sua formação.

Os artigos da lei referentes às atribuições do Orientador Educacional serão transcritos a seguir, de GIACAGLIA, PENTEADO ( 1994), para melhor fundamentar a análise crítica pretendida:

*“Artigo 8º - São atribuições privativas do orientador educacional:*

*a) Planejar e coordenar a implantação e fundamento do serviço de orientação educacional em nível de:*

*1-Escola*

*2-Comunidade*

*b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do serviço de orientação educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal e Autárquico; das*

*sociedades de economia mista, empresas estatais, paraestatais e privadas.*

*c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-a no processo educativo global.*

*d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.*

*e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vistas à orientação educacional.*

*f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessária ao conhecimento global do educando.*

*g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.*

*h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.*

*i) Ministras disciplinas de teoria e prática da orientação educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.*

*j) Supervisionar estágios na área da orientação educacional.*

*k) Emitir pareceres sobre matéria concernente à orientação educacional.*

*Artigo 9º - Compete, ainda, ao orientador educacional as seguintes atribuições:*

a) *Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;*

b) *Participar no processo de caracterização da clientela escolar;*

c) *Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;*

d) *Participar na composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;*

e) *Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;*

f) *Participar no processo de encaminhamento dos alunos estagiários;*

g) *Participar no processo de integração escola-família-comunidade;*

h) *Realizar estudos e pesquisas na área da orientação educacional.*" (4:4).

Com a determinação legal, coube ao orientador fazer sondagens de aptidões, iniciação para o trabalho, aconselhamento vocacional, entre outras atribuições, que caracterizam a permanência do aspecto psicológico, visto como um fim e não como um meio, permeando a atuação do orientador.

Desta forma, nota-se a incoerência entre o que se espera do orientador e o que a sua formação lhe permite dar. Pela

natureza de suas atribuições, delimitadas pela lei, percebe-se o caráter por demais abrangente das mesmas a serem desenvolvidas pelo orientador, o que, com certeza, ofusca os resultados de seu trabalho, tornando-o pouco objetivo e difícil de ser percebido ou avaliado.

Atribuições mais diretamente ligadas ao processo do ensino-aprendizagem são pouco evidenciadas nos dois artigos citados, com exceção apenas do item e do artigo 9º. Todos os outros itens estão, de fato, pouco direcionados para aquilo que é o papel, por excelência, da escola: o ensino-aprendizagem. É neste sentido que Kawashita, num artigo In: NEVES' (8:62), atribui à própria legislação o fato de, na maioria das vezes, a ação do orientador se tornar isolada do contexto escolar: “Começar a traçar o perfil do orientador educacional pelas atribuições que lhe cabem, por decreto, tem dificultado e contribuído para o seu isolamento” (8:62).

#### 2.4 A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Desde a sua origem, é inegável a estreita vinculação entre orientação educacional e a psicologia. No entanto, a própria história mostra que a concepção de orientação como terapêutica ou “psicologizante” não é mais sensata, tendo em vista a

necessidade de dimensioná-la em nova abordagem, comprometida com as exigências que ora se colocam para a escola. No entendimento de GRINSPUN (5:13), é neste sentido que “a Orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os alunos com problemas. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a construção de um cidadão, que esteja mais comprometido com o seu tempo e sua gente”. Com esta perspectiva, a autora aponta para a necessidade de, com outros educadores, a orientação também definir uma prática capaz de contribuir efetivamente para a formação do cidadão, deslocando-se da prática individualizada para uma ação coletiva e participativa.

Vive-se hoje, todo um processo através do qual não só os especialistas como também a própria escola, repensam a sua prática e buscam novos paradigmas que confirmem a sua contribuição na construção de uma nova sociedade. Como respostas a estas questões, mais do que nunca, se busca resgatar o papel da escola como instituição responsável pela transmissão e assimilação do saber. Garantir um ensino de qualidade é a meta a ser perseguida pela escola e pelo conjunto de educadores, entre os quais o orientador educacional. Este especialista que vinha, em sua ação, dando prioridade ao psicológico, ao individual,

enfrenta agora, o desafio de deslocar o eixo de sua ação para as questões coletivas e pedagógicas, situando-as no ensino-aprendizagem, o que significa um autêntico processo pedagógico de assessoria à aprendizagem.

A propósito deste enfoque, do abandono do psicologismo sozinho, MARQUES (9:24) assinala que “ a Orientação Educacional tem por objetivo garantir um ensino de qualidade e, para atingi-lo, busca fundamentos na Sociologia, Biologia, Antropologia, Economia, Filosofia, etc., assim como na Psicologia”. A psicologia como ciência do comportamento é apenas um dos suportes da atuação do Orientador. Por essa razão, nunca procedeu a confusão que se fez do Orientador Educacional como psicólogo ou terapeuta.

Voltando-se para o processo, é imprescindível que o orientador defina seu papel como educador, como pedagogo, que de fato é.

A referência para o trabalho do orientador é a unidade escolar. Neste sentido, as atividades a serem por ele desenvolvidas, os objetivos a serem alcançados , as estratégias de trabalho, a forma de avaliação, têm como referencial as necessidades da escola e, como parâmetro, o processo educativo que nela desenvolve. Assumindo a escola como um todo, mais do que o aluno isoladamente, cabe à Orientação Educacional

trabalhar as questões relativas à aprendizagem, oferecendo subsídios para a melhoria da situação ensino-aprendizagem. Trabalhando via currículo, via professor, integrando-se com os outros especialistas, a Orientação cumpre a sua função de atender às necessidades do aluno. Dentro desta perspectiva, o orientador deixa de ser o especialista que promove mudanças somente no âmbito pessoal, ou aquele que atende ao aluno e “ele melhora”. Não é que a melhora do aluno seja renegada, mas esta passa a ser essencialmente, o aspecto final do trabalho que vai ocorrer em função da ação do professor e não da atuação direta do orientador, pois a mudança ou melhoria do aluno só se faz, de maneira eficiente, dentro da situação ensino-aprendizagem onde estão presentes o professor e o aluno, como elementos fundamentais da escola.

O trabalho do orientador educacional torna-se pertinente quando as questões pedagógicas permeiam e orientam sua ação. No processo educacional, a sua contribuição se inicia desde a elaboração do projeto pedagógico da escola. Consoante a lúcida afirmação de GRINSPUN (5:143), “a Orientação Educacional, no contexto atual, busca maior aproximação com o projeto pedagógico da escola e pretende contribuir, satisfatoriamente, não mais para atender “alunos-problemas”, mais para discutir,

junto com todos os alunos e professores, os problemas que vivenciamos e as soluções possíveis de serem atingidas”.

Em sendo assim, problemas como repetência e evasão passam a ser incluídos nos planos de Orientação Educacional onde o orientador procurará buscar as causas não mais só no indivíduo, como também nos métodos e instrumentos de avaliação na adequação dos conteúdos e nas metodologias. Questionando os elementos curriculares, identificando as causas e propondo meios favoráveis para a superação de problemas escolares, o orientador estará se aliando aos outros especialistas, aos professores, pais e alunos na compreensão e resolução dos problemas educacionais. Buscando reforçar o papel primordial da escola, como instituição responsável pela transmissão-assimilação do saber, a atuação do orientador se dará no sentido de ampliar os questionamentos, objetivando encontrar opções para que a escola cumpra sua função de modo eficaz.

## 2.5 CONCLUSÕES

O que até aqui se pretendeu não foi criar ou inventar algo (já que o aparato pedagógico é inerente à própria formação do orientador educacional), mas mostrar que é através do currículo, via professor, da integração com os demais especialistas, que o trabalho do Orientador Educacional fará a diferença.

Dada a complexidade do trabalho educativo, a inserção mais efetiva do orientador no processo pedagógico não significa, necessariamente, o total abandono dos procedimentos e instrumentos que vinham caracterizando sua prática. Com certeza, em algum momento, o orientador recorrerá aos conhecimentos na área de psicologia, entre outros, ou poderá utilizar-se de técnicas como aconselhamento e entrevistas. No entanto, isto será feito numa nova dimensão, como um dos meios, entre muitos outros, que também são importantes em se tratando da otimização do processo ensino-aprendizagem. É desta forma que os conhecimentos e procedimentos caracterizados como psicológicos se configurarão para a Orientação Educacional, como meios e não como fins, mesmo porque não cabe ao profissional desta área atuar como psicólogo ou terapeuta, como tem sido, ingênuo e apressadamente, percebido. Assim, “certos termos técnicos utilizados em educação, cuja origem é da área de saúde física e mental, como “diagnóstico”, “relações”, “aconselhamento”, “estudo de caso”, etc., são empregados com a conotação original, quando o correto é que, ao serem aproveitados, assumissem um significado pedagógico - Isto quer dizer que o Orientador Educacional é, sim, um especialista em “relações”, mas, político-pedagógicas: em investigação, “diagnóstico” da realidade do aluno e da educação...”(9:25).

Continuando, MARQUES (9:25) diz que não cabe ao Orientador Educacional “lidar com distúrbios de comportamento”, nem “intervir na dimensão emocional das relações profissionais e dos conhecimentos”.

É interessante realçar que, historicamente, a Orientação, ao utilizar entrevistas, questionários, inventários, com o intuito de captar a realidade do aluno, guardava ou trancava os resultados em arquivos, sob o pretexto de tratar-se de um material sigiloso.

Recorrendo-se à história da Orientação, compreende-se tal postura, visto que ela foi implementada como uma vertente da psicologia. Esta concepção fez com que, sem nenhuma crítica, estes procedimentos fossem adotados. Tudo isto pode ter sentido para um consultório, mas torna-se ineficaz e, em grande parte, inútil para a escola, pois na maioria das vezes, somente em alguns casos raros se recorre aos arquivos do SOE como meio para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Considerando-se que o processo educacional não permite a fragmentação e a divisão das áreas de atuação, trabalhando-se ora com os alunos, ora com os pais e professores, o papel da Orientação Educacional se configura atuando através do processo desenvolvido na escola e da integração com os professores, como eixos fundamentais. A Orientação Educacional tem uma função a desempenhar em cada ação que compõe e organiza o processo

educacional. Contrariando as origens, que enfatiza a ação individual, a Orientação tem como meta o trabalho conjunto com os demais especialistas, visto que estes têm uma contribuição a oferecer em sua especificidade de ação. Em estudo publicado em 1986, NEVES delinea o trabalho a ser feito pelos especialistas: “Os especialistas, os orientadores e supervisores têm que ter um fazer dentro da escola, onde cada vez mais trabalhem através daquilo ou daquele instrumento que lhes possibilitem atuar, efetivamente, no processo de ensinar e aprender, que ao meu ver é o processo fundamental da escola. A escola existe para isto: para ensinar e aprender. Ensinar é ir verificando se está havendo aprendizagem; não é ensinar pelo ensinar, mas ensinar para que os alunos aprendam. Neste sentido, o que existe de mais concreto dentro da escola e através do qual o orientador e o supervisor têm que trabalhar é o currículo da escola” (8:81).

## 2.6- BIBLIOGRAFIA

- 1 ALVES, Hilda, GARCIA, Regina Leite. O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais, São Paulo, Loyola, 1986.

- 2 BECK, Carlton E. Fundamentos filosóficos da orientação educacional, (Trad. Wilma Milton Alves Penteado), São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
- 3 GARCIA, Regina Leite, AZEVEDO, J.G., A Orientação educacional e o currículo, In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, fev.,1984.
- 4 GIACAGLIA, Lia Renata Angeline, PENTEADO, Wilma Milton Alves, A orientação educacional na prática, princípios, técnicas, instrumentos, São Paulo, Pioneira, 1994.
- 5 GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin.(Org.), A prática dos orientadores educacionais, São Paulo, Cortez, 1994.
- 6 \_\_\_\_\_, A orientação educacional contextualizada: proposta de uma análise. In: Rev. Educação AEC, Brasília, 16, N° 64, p. 07 a 30, abril/1987.
- 7 LUCK, Heloísa, Ação integrada - administração, supervisão e orientação educacional, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 1986.

8 NEVES, Maria Aparecida C. Mamede (Org.), A Orientação educacional: permanência ou mudança?, Petrópolis, Vozes, 1986.

9 MARQUES, Valdete Caixeta Braga, A orientação educacional na escola: espaço de “fada ou de fato”, In: AMAE Educando, Belo Horizonte, p. 24 a 26, Abr, 1988.

10 VILELA, Rita Amélia Teixeira, Questões fundamentais na proposta de formulação de Orientadores Educacionais da FaE/UFMG, In: Educ. Rev. Belo Horizonte, p. 32 a 37, jul, 1988.

### 3 ESTUDO SOBRE OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Xênia Maria Diógenes Benfatti

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Em todas as áreas científicas ou não científicas, o planejamento está presente, seja no aspecto formal ou informal. A tomada de decisão é a alavanca para a organização dos dados e seleção de atitudes. Qualquer situação-problema, quando refletida e analisada, passa para a elaboração de ações resolutas. A diferença primordial entre o planejamento formal e informal é que, obrigatoriamente, o formal deverá prever em seu processo a avaliação; o informal, não obrigatoriamente, passará por essa análise. Assim, é relevante destacar a importância da avaliação no processo de transformação da realidade, seja estrutural ou comportamental. Contudo, a avaliação só cumprirá sua função mediante a clareza na definição dos objetivos.

Os objetivos dentro de um planejamento constituem o princípio, o meio e o fim. Um planejamento ganha forma, quando há a definição de onde se está, onde se quer chegar, como se chegar e como se chegou.

Portanto, o planejador deverá sempre ter em mente a definição de objetivos consistentes, não subjetivos, exequíveis e mensuráveis. A consistência dos objetivos deverá ser a capacidade do planejador em dar corpo à própria atitude. O outro

aspecto, o da não subjetividade, está relacionado ao desgaste da ação quando sua definição é feita a partir da visão singular e personalista do sujeito que a constrói.

Entender esse aspecto é compreender que uma meta não pode ser compreendida apenas por quem a elabora, mas sim, por todo o grupo que a colocará em prática. A exequibilidade do objetivo deve ser a preocupação constante do(s) planejador(es), isto é, em verificar se a ação selecionada é a mais adequada. No planejamento, verifica-se que, em determinados fins propostos, há um ou mais caminhos a percorrer, e é na seleção da melhor opção que entram a lucidez e a sensibilidade do planejador em aquilatar todas as possibilidades e selecionar posteriormente a ação que melhor se adapte à estrutura vigente. Aqui, vale ressaltar, mais vale uma ação modesta, mas exequível, do que uma ação fantástica, mas utópica. A mensurabilidade do objetivo deverá ser sua capacidade em ser avaliado qualitativa e/ou quantitativamente. Vimos a importância da avaliação no processo de planejamento. Assim, portanto, concluímos que a mensurabilidade é que dirá ao planejador se a sua ação foi satisfatória.

Os capítulos seguintes tratarão do estudo dos objetivos na elaboração e execução de um planejamento, a relação da avaliação educacional com os objetivos educacionais, sua

classificação e, finalizando, um estudo sobre *Taxionomia de Bloom*, um dos mais utilizados modelos de construção de objetivos.

### 3.2 POR QUE OBJETIVAR.

Quem convive nos ambientes escolares está bastante familiarizado com a palavra *objetivos*. Não poderia ser diferente, visto que, para toda e qualquer mudança de comportamento, deve existir a necessidade em prescrever quais são as atitudes desejadas para a mudança comportamental.

A importância dos objetivos educacionais dentro do planejamento é incontestável. Não há como pensar em planejar sem construir objetivos. Mas, afinal, *objetivamente*, o que são objetivos educacionais?

Os objetivos educacionais surgem a partir da necessidade de organização e seleção do planejador. Quando se pretende mudar a estrutura funcional, ou especificamente, conduzir o aluno a uma mudança de comportamento, o planejador deverá ter em mente o que fazer para atingir sua meta. Os objetivos educacionais são tão fundamentais ao processo de transformação, que se pode ousar afirmar que não há planejamento sem o estabelecimento de objetivos. Pode até haver a intenção, mas, sem objetivos, o planejamento concretamente não existe.

Por seguir etapas, o planejamento, no seu decorrer, passa em primeiro lugar pelo estabelecimento de objetivos, e é nesse primeiro momento que o planejador (técnico ou professor) deverá ter uma visão panorâmica da realidade educacional, levando em consideração onde se está e onde se quer chegar.

O professor, para elaborar objetivos, deverá, antes de mais nada, conhecer profundamente o conteúdo a ser ensinado, coletar dados que lhe permitam fazer inferências sobre a turma, selecionar estratégias que lhe ensejem uma ação eficaz e prever ações avaliativas no decorrer do processo como uma forma de interferir adequadamente ao longo da execução do planejamento.

### 3.3 A RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS.

Dada a relevância desse assunto, é que se guarda um tópico específico para a sua análise.

Vimos que o planejamento assume sua dinâmica quando, numa primeira fase, se contróem os objetivos, e em última fase se avaliam os resultados obtidos. Embora objetivos e avaliação estejam distantes na elaboração do planejamento, a sua proximidade na execução é evidente. A cada ação proposta deverá se ter um instrumento que mensure a qualidade e/ou quantidade desejadas. Um momento prescinde do outro. É inútil

formular objetivos corretamente sem prever suas formas de avaliação.

A avaliação deve acontecer no processo ensino-aprendizagem, não como uma obrigação imposta, mas de uma necessidade do professor e do aluno. Será através das ações avaliativas que o professor compreenderá se o objetivo formulado anteriormente foi atingido.

Infelizmente, a avaliação em nossas escolas não tem cumprido esse papel. Verificamos que sua função se tem restringido aos aspectos de classificação e seleção. Fazendo-se uma análise crítica sobre os tipos de avaliação, veremos ser essencial que ela assuma suas três formas na escola: A diagnóstica, a formativa e a somativa. Mas, o que observamos é que a escola tem feito sua opção por uma dessas formas e, preferencialmente, a opção é feita pela somativa, que se preocupa com o desempenho final do indivíduo em relação aos conteúdos estudados. A dificuldade do aluno, observada pelo professor ao fazer esta avaliação, não poderá ser trabalhada. É importante ressaltar que a avaliação somativa não deve ser um fim em si, posto que deverá ser utilizada juntamente com a avaliação diagnóstica e a formativa, para cumprir sua função. *“A avaliação é necessária ao professor para determinar o progresso e as*

*dificuldades que devem ser superadas para que o processo de ensino seja adequado às necessidades do aluno.” (5:67)*

A relação estreita que há entre o estabelecimento de objetivos e a avaliação é evidenciada quando percebemos que um determina a outra. A condição existe, pois, se o objetivo não é formulado de maneira a dirigir adequadamente o processo, a avaliação demonstrará de forma clara sua inadequação. A avaliação funciona, então, como um termômetro do processo ensino-aprendizagem. Não há como pensar que uma avaliação cumprirá seu caráter de validade tendo no seu planejamento objetivos inconsistentes.

### 3.3 DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS

#### Objetivos Gerais

São os objetivos mais complexos, não mensuráveis e de efeito a médio e longo prazos. Os objetivos gerais estão relacionados ao sistema educacional cuja abrangência nem sempre é bem definida. Na sua elaboração, o planejador deverá observar quais são as atitudes e os valores que se pretende ter ao final do processo, ou mesmo as modificações parciais ou totais do sistema.

#### Objetivos específicos

Os objetivos específicos estão para os gerais assim como a sala de aula está para a escola. São objetivos que correspondem às ações imediatas, concretas e deverão sempre ser mensuráveis. Eles estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e correspondem às mudanças de comportamento que se deseja obter a curto prazo.

### 3.4 OBJETIVOS DE DOMÍNIO COGNITIVO, AFETIVO E PSICOMOTOR - TAXIONOMIA DE BLOOM.

O modelo mais utilizado nos estudos sobre objetivos é, sem dúvidas, o proposto por Benjamim BLOOM (1976), que sugere uma taxionomia para o estabelecimento e classificação dos três grandes domínios da aprendizagem:

Cognitivo

Afetivo

Psicomotor

#### 3.4.1 OBJETIVOS DE DOMÍNIO COGNITIVO

Numa das primeiras ênfases dadas em seu estudos, Bloom ressalta a importância em distinguir taxionomia de classificação. Para ele, a diferença está na forma de apresentação. Enquanto a taxionomia requer uma ordem científica, a classificação, não obrigatoriamente, assume esta forma, seus critérios são os de comunicabilidade, utilidade e estimulação.

Os objetivos de domínio cognitivo representam o conjunto de capacidades e habilidades intelectuais. Fica fácil compreender, pois, todos os conteúdos programáticos escolares, nos deparamos com o desenvolvimento intelectual do aluno através da aquisição de novos conceitos. Os estudos disciplinares Português, Matemática, Geografia, História, Biologia e tantos outros objetivam favorecer ao aluno a capacidade de desenvolvimento do pensamento na área cognitiva. O Domínio Cognitivo, de acordo com BLOOM, se divide nas categorias de Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação.

### 1 CONHECIMENTO:

Categoria geral que inclui comportamentos e situações de verificação, nos quais se salienta a evocação, por reconhecimento ou memória, de idéias, materiais ou fenômenos. O comportamento que se espera do aluno em tal situação

assemelha-se muito ao comportamento que apresenta em situação inicial de aprendizagem. Nesta, ele adquire e armazena informações que mais tarde necessita evocar. (2:55)

### 1.1 Conhecimentos Específicos:

Núcleo fundamental de fatos ou de informações em cada área do conhecimento. Compreensão e Organização sistemática de conteúdos que o especialista utiliza em sua área. (2:56)

#### 1.1.1 Conhecimento de terminologia:

Referentes a símbolos específicos verbais. O aluno deve tornar-se um conhecedor destes termos e símbolos e aprender as definições aceitas ou significados atribuídos.(2:56)

#### 1.1.2 Conhecimento de fatos específicos:

Datas, acontecimentos, pessoas, lugares, fontes de informações. Estes fatos específicos também constituem elementos básicos que os especialistas devem empregar quando comunicam conteúdos e seu entendimento de problemas específicos ou tópicos da área.(2:57)

### 1.2 Conhecimentos de Modos e Meios de tratar com Específicos:

#### 1.2.1 Conhecimento de Principais

Estão aqui incluídos os modos de indagação, as seqüências temporais e os padrões de julgamento dentro de um determinado campo, bem como os padrões de organização através dos quais as próprias áreas do setor são determinadas e internamente organizadas.(2:59)

#### 1.2.1 Conhecimento de Convenções:

Estilos, usos e práticas empregadas em uma área. Incluem variados processos como utilização de símbolos convencionais na elaboração de mapas, dicionários, normas de comportamento social, regras, estilos ou práticas de emprego habitual.(2:60)

#### 1.2.2 Conhecimentos de tendências e seqüências:

Conhecimento de tendências que indicam os relacionamentos entre uma série de acontecimentos específicos localizados em momentos distanciados.(2:61)

#### 1.2.3 Conhecimento de classificação e categorias:

De classes, agrupamentos, divisões e arranjos fundamentais e benéficos a um determinado campo, propósito ou problema. Elaborado de classificações que auxiliam a estruturar e sistematizar os fenômenos.(2:62)

#### 1.2.4 Conhecimento de critérios:

São critérios pelos quais os fatos, princípios, opiniões e condutas são testadas ou julgadas. Os critérios variam acentuadamente de um campo para outro.(2:62)

#### 1.2.5 Conhecimento de Metodologia:

Métodos de indagação, técnicas e procedimentos empregados num campo particular, assim como daqueles utilizados para a investigação de problemas e fenômenos particulares.(2:63)

#### 1.3 Conhecimento de Universais e Abstrações num determinado campo:

Esta categoria abrange o conhecimento de estruturas gerais, teorias e generalizações que imperam num campo e são de uso generalizado para o estudo do fenômeno e solução de problemas. São concepções que compreendem um grande número de fatos e fenômenos específicos que descrevem processos e interrelações e capacitam o especialista a organizar parcimoniosamente o conjunto.(2:64)

##### 1.3.1 Conhecimento de Princípios e Generalizações:

Abstrações particulares que sintetizam observações de fenômenos são de grande valor para a explicação, descrição, previsão ou determinação das ações mais apropriadas e relevantes ou para as decisões a serem tomadas.(2:64)

### 1.3.2 Conhecimento de Teorias e Estruturas:

De um corpo de princípios e generalizações que, juntamente com suas interrelações, apresenta uma visão clara, acabada e sistemática de um fenômeno complexo, problema ou campo.(2:65)

## 2 COMPREENSÃO:

Refere-se àqueles objetivos, comportamentos ou respostas que representam um entendimento da mensagem literal contida em uma comunicação. Para alcançar esta compreensão, o estudante pode modificar mentalmente a comunicação, expressando-a em uma forma análoga que lhe é mais significativa. Em sua resposta, o aluno pode também ir além do que lhe é oferecido na própria comunicação.(2:67)

### 2.1 Translação:

Organizar uma comunicação em outra linguagem, em outros termos, ou ainda noutra forma de comunicação.(2:78)

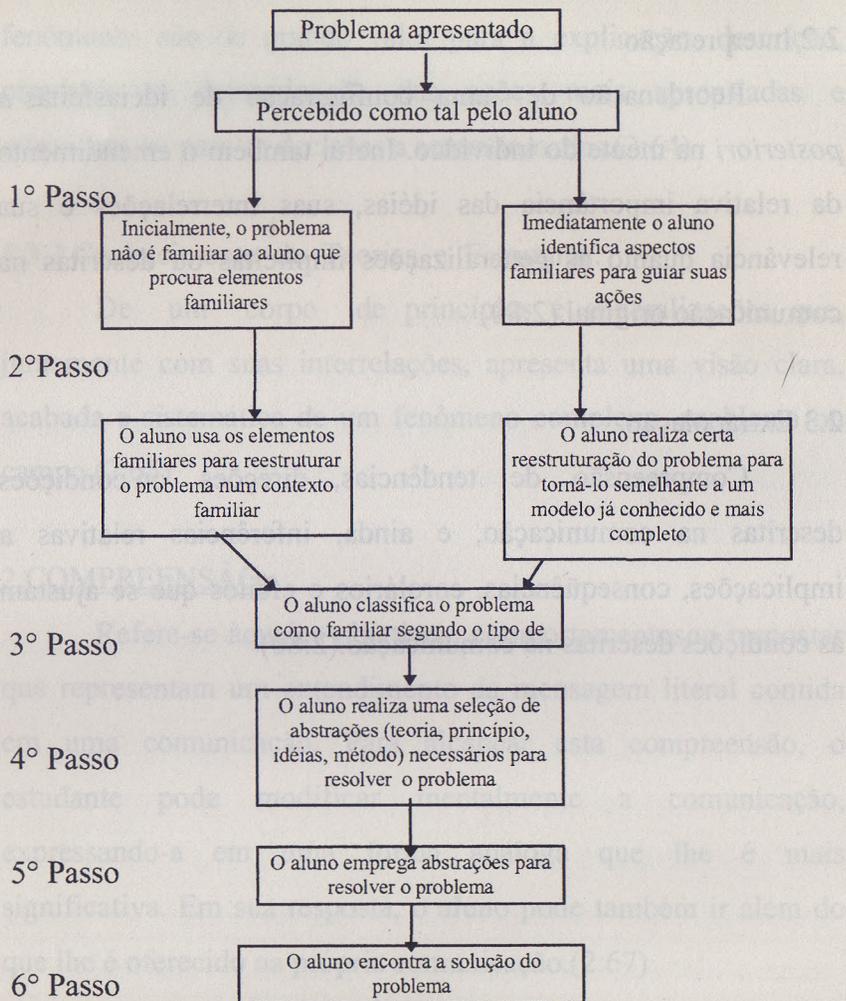
## 2.2 Interpretação:

Reordenação de uma configuração de idéias feitas *a posteriori* na mente do indivíduo. Inclui também o entendimento da relativa importância das idéias, suas interrelações e sua relevância quanto às generalizações implícitas ou descritas na comunicação original.(2:80)

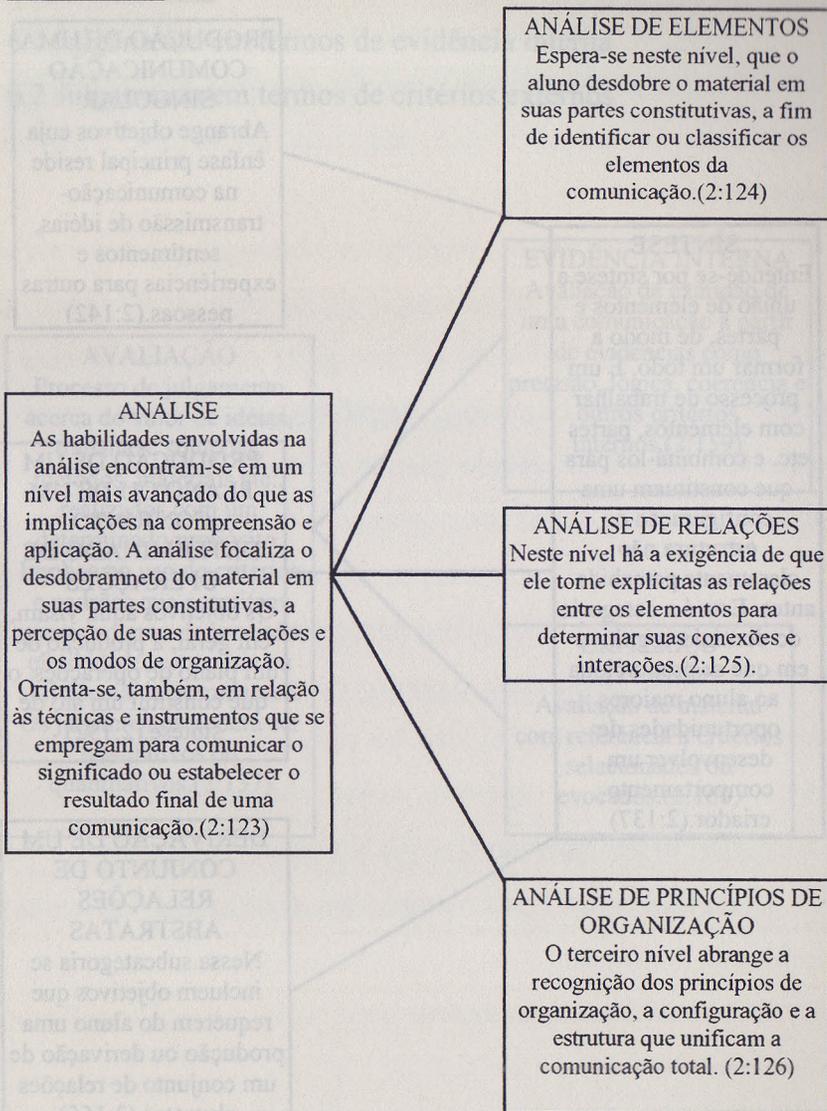
## 2.3 Extrapolação:

Compreensão de tendências, direções ou condições descritas na comunicação, e ainda, inferências relativas a implicações, conseqüências, corolários e efeitos que se ajustam às condições descritas na comunicação.(2:80)

### 3 APLICAÇÃO



## 4 ANÁLISE



## 5 SÍNTESE

### **SÍNTESE**

Entende-se por síntese a união de elementos e partes, de modo a formar um todo. É um processo de trabalhar com elementos, partes etc. e combiná-los para que constituam uma configuração ou estrutura não claramente percebida antes. Esta é a categoria do domínio cognitivo em que se proporciona ao aluno maiores oportunidades de desenvolver um comportamento criador.(2:137)

### **PRODUÇÃO DE UMA COMUNICAÇÃO SINGULAR**

Abrange objetivos cuja ênfase principal reside na comunicação-transmissão de idéias, sentimentos e experiências para outras pessoas.(2:142)

### **PRODUÇÃO DE UM PLANO OU DE UM CONJUNTO DETERMINADO DE OPERAÇÕES**

Os objetivos aqui, visam, em geral, à produção de um plano de operações, o que constitui um ato de síntese.(2:152)

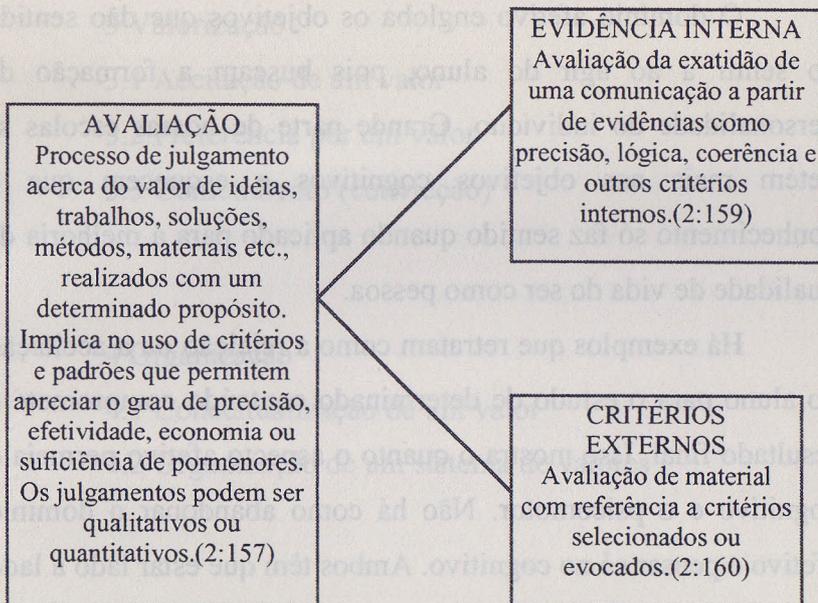
### **DERIVAÇÃO DE UM CONJUNTO DE RELAÇÕES ABSTRATAS**

Nessa subcategoria se incluem objetivos que requerem do aluno uma produção ou derivação de um conjunto de relações abstratas.(2:155)

## 6 AVALIAÇÃO

### 6.1 Julgamento em termos de evidência interna

### 6.2 Julgamento em termos de critérios externos



## Domínio Afetivo

Sem dúvida, é a área onde existem grandes dificuldades na definição e classificação, pois o domínio afetivo envolve habilidades e atitudes que não são mensuráveis, apenas observáveis.

O domínio afetivo engloba os objetivos que dão sentido ao sentir e ao agir do aluno, pois buscam a formação da personalidade do indivíduo. Grande parte de nossas escolas se detém mais aos objetivos cognitivos e esquecem que o conhecimento só faz sentido quando aplicado para a melhoria da qualidade de vida do ser como pessoa.

Há exemplos que retratam como a rejeição ou a aceitação do aluno para o estudo de determinado conteúdo compromete o resultado final. Isso mostra o quanto o aspecto afetivo permeia o cognitivo e o psicomotor. Não há como abandonar o domínio afetivo e pensar só no cognitivo. Ambos têm que estar lado a lado na elaboração de um plano.

As categorias e suas subdivisões, conforme a Taxionomia de Blomm (1976) são:

- 1 Acolhimento (atenção)
  - 1.1 Percepção
  - 1.2 Disposição para receber
  - 1.3 Atenção controlada ou seletiva

## 2 Resposta

### 2.1 Aquiescência em responder

### 2.2 Disposição para responder

### 2.3 Satisfação na resposta

## 3 Valorização

### 3.1 Aceitação de um valor

### 3.2 Preferência por um valor

### 3.3 Cometimento (convicção)

## 4 Organização

### 4.1 Conceitualização de um valor

### 4.2 Organização de um sistema de valores

## 5 Caracterização por um valor ou sistema de valores

### 5.1 Direção generalizada

### 5.2 Caracterização

## ACOLHIMENTO:

Neste nível, estamos interessados em que aquele que aprende seja sensibilizado pela existência de certos fenômenos e estímulos, isto é, que esteja disposto a acolhê-los ou a eles prestar atenção. (1:97)

Percepção: Dar-se conta, sem discriminação ou reconhecimento específico das características objetivas do objeto. (1:98)

Disposição para receber: Num nível mínimo, estamos aqui descrevendo o comportamento de estar querendo tolerar um dado estímulo, não de evitá-lo. (1:06)

Atenção controlada ou seletiva: Diferenciação de um certo estímulo, em figura e fundo, num nível consciente e, talvez, semiconsciente. (1:111)

## RESPOSTA:

Neste nível, estamos interessados em respostas que ultrapassam à mera atenção ao fenômeno. O estudante está suficientemente motivado para que esteja disposto a prestar atenção, mas ativamente prestando atenção. (1:117)

Aquiescência da resposta: Primeiro nível de resposta ativa, o estudante dá a resposta, mas não aceitou completamente a necessidade de assim fazê-lo. (1:118)

Disposição para responder: Disposição com a sua implicação de capacidade de atividade voluntária. (1:124)

Satisfação na resposta: Sentimento de satisfação, uma resposta emocional, geralmente de prazer, gosto ou gozo. (1:129)

### VALORIZAÇÃO:

O conceito abstrato de valor é, em parte, um resultado da própria valorização ou avaliação do indivíduo, mas muito mais um produto social, que foi vagarosamente internalizado ou aceito e veio a ser usado pelo estudante, como próprio critério de valor. (1:139)

Aceitação de um valor: O comportamento aqui classificado mostra continuidade suficiente com respeito a objetos apropriados, fenômenos etc. (1:140)

Referência por um valor: Comportamento, neste nível, subtende-se não apenas como aceitação de um valor, mas está suficientemente compromissado com o valor para querê-lo. (1:145)

Cometimento: Crença, neste nível, envolve alto grau de certeza. (1:149)

## ORGANIZAÇÃO:

Está projetada como classificação apropriada para objetivos que descrevem os inícios da construção de um sistema de valor. (1:155)

Conceitualização: Isto permite ao indivíduo ver como o valor se relaciona com aqueles que ele já aceita, ou com novos, que está concordando em adotar. (1:156)

Organização de um sistema de valor: Objetivos, apropriadamente classificados aqui, são os que requerem que, o que aprende, apresente simultaneamente um complexo de valores, possivelmente distintos e os coloque numa relação ordenada entre si. (1:159)

## CARACTERIZAÇÃO:

Os valores já têm um lugar na hierarquia de valores do indivíduo, são organizados em algum tipo de sistema internamente consistente. (1:165)

Direção generalizada: É o que dá consistência interna ao sistema de atitudes e valores em qualquer momento específico. É a resposta seletiva num nível muito elevado. (1:166)

Caracterização: Este é o ponto culminante do processo de internalização. Aqui são encontrados aqueles objetivos que dizem respeito à visão que a pessoa tem do universo, à sua filosofia de vida. (1:170)

### Domínio Psicomotor

Nesta área, encontramos poucos autores que discorrem sobre o assunto. A literatura é restrita e há pouco interesse para o seu aprofundamento.

Segundo Bloom , são *“Objetivos que enfatizam alguma habilidade muscular ou motora, alguma manipulação de material e objetos ou algum ato que requer coordenação neuromuscular”*. (2:5)

São várias habilidades motoras e neuromusculares de que podemos dispor no cotidiano da escola, como escrever, cantar, falar, andar, correr, olhar, brincar etc. Os exemplos refletem a necessidade de considerarmos o domínio psicomotor como um suporte para os demais domínios estudados.

## CONCLUSÃO

Toda as fases do planejamento têm sua função essencial, para que a execução de uma atividade seja satisfatória. Uma fase prescinde da outra e todas interligadas fazem a intenção se tornar ação.

Vários são os caminhos que se pode percorrer na elaboração e execução de um planejamento. Portanto, o planejador, deve sempre, a partir de inúmeras reflexões, selecionar suas metas de forma clara e precisa. Para que isso ocorra, os objetivos educacionais deverão cumprir suas características de validade e fidedignidade.

Os objetivos educacionais estão relacionados aos conteúdos, aos procedimentos, e à avaliação, pois há como se pensar em objetivos sem ter em mente a sua comunicação direta com estes três elementos.

De inúmeras reflexões, podemos concluir que os objetivos educacionais estão longe de ser um alicerce para a ação eficaz. Distantes do aluno, eles cumprem somente o caráter obrigatório imposto pelas escolas. Para um bom planejamento, não basta o conhecimento da técnica, posto que são necessários o desejo para

as mudanças, a vontade de ousar e, essencialmente, acreditar em tais mudanças.

## BIBLIOGRAFIA

- 1 - BLOOM, Benjamim S. et al., Taxionomia de objetivos educacionais - domínio afetivo, Porto Alegre, Globo, 1976.
- 2 - BLOOM, Benjamim S. et al., Taxionomia de objetivos educacionais - domínio cognitivo, Porto Alegre, Globo, 1976.
- 3 - GANDIM, Danilo, Planejamento como prática educativa, São Paulo, Loyola, 1993.
- 4 - MELCHIOR, Maria Celina, Avaliação Pedagógica - função e necessidade, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1994.
- 5 - SANT' ANNA, Flávia Maria et al., Planejamento de ensino e avaliação, Porto Alegre, Sagra, 1995.

## 4 RECURSOS EDUCACIONAIS DA 13ª REGIÃO EDUCACIONAL DO CEARÁ

Maria Romélia dos Santos

### 4.1 INTRODUÇÃO

Em 1994, comemorou-se no município de Itapipoca-Ceará o cinquentenário de fundação de um dos mais tradicionais estabelecimentos de ensino público da região: a antiga **ESCOLA NORMAL RURAL DE ITAPIPOCA**, hoje denominada Colégio Estadual Joaquim Magalhães.

Apesar de ter sido escolhido na gestão administrativa do governador Ciro Gomes como um dos 22 “Centros de Referência do Ensino Público”, ou seja, como “espaço de aperfeiçoamento em serviço para professores e centro de estágio para normalistas” e ainda, “como pólo de irradiação de um padrão de qualidade para outras escolas” (2), o Colégio Estadual Joaquim Magalhães de hoje, longe está da imagem e do elevado conceito que a antiga Escola Normal gozava perante a sociedade local e regional.

No passado, as tradicionais escolas públicas — Liceu do Ceará e Escola Normal, em Fortaleza; Colégio D. José Tupinambá, em Sobral; Centro Educacional Moreira de Souza,

em Juazeiro do Norte; Escola Normal Rural de Itapipoca e tantas outras — foram responsáveis pela formação da elite social e cultural do Estado do Ceará.

Com o passar dos anos, pressionados pelos demais segmentos da população que, até então, eram excluídos do acesso à escola, os governos estaduais se viram forçados a investir na ampliação da oferta do ensino público. Entretanto, a essa expansão quantitativa não correspondeu um aumento concomitante dos padrões de qualidade do ensino, tanto no que se refere aos aspectos físicos, como em relação aos recursos humanos. Pelo contrário, o que se observou foi um processo gradativo de deterioração das condições de funcionamento da rede de escolas públicas, cujo ensino — ministrado por um quadro docente, em sua maioria, sem a devida qualificação, desvalorizado e sujeito a salários aviltantes — foi pouco a pouco, decrescendo em qualidade e credibilidade, impedindo dessa forma, que a escola pública assumisse o papel que lhe cabe na construção da cidadania.

Dadas as limitações de espaço e de tempo e, considerado o objetivo deste trabalho, não cabe aqui discutir as razões que levaram a essa grave situação a que chegou o ensino público no Estado do Ceará.

O que se pretende é analisar as atuais condições do ensino na 13ª Região Educacional do Ceará, especialmente no que se refere aos recursos físicos, materiais e humanos, com vistas a uma futura avaliação da interferência desses recursos no desenvolvimento sócio-cultural da região.

O interesse em analisar os recursos educacionais dessa região deve-se à existência, no município de Itapipoca, de uma Faculdade de Educação pertencente à Universidade Estadual do Ceará, que há treze anos, vem ministrando o curso de Pedagogia, tendo colocado no mercado de trabalho mais de uma centena de profissionais do magistério e, apesar disso, a região ainda apresenta, principalmente na rede de escolas municipais, um elevado número de professores leigos sem a devida habilitação para o exercício da função. Este fato, por si, justifica a preocupação em se analisar a viabilidade da manutenção desse curso de nível superior na região, assim como se refletir sobre o alto custo que representa essa manutenção que pode se caracterizar como um investimento de recursos públicos sem um retorno social equivalente.

#### 4.2 A 13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Considerando as dimensões geo-espaciais do Estado do Ceará e baseada no princípio da descentralização, a Secretaria

Estadual de Educação implantou em 1975 uma reforma administrativa tendo se subdividido em 14 Delegacias Regionais de Educação (DERE); a 1ª DERE está sediada na capital e as demais em treze municípios dentre os mais desenvolvidos do Estado.

Situada numa área limitada entre o litoral norte, parte do sertão central e o maciço de Uruburetama, a 13ª DERE tem sede administrativa no município de Itapipoca (situado a 130 Km de Fortaleza) e abrange outros dezoito municípios: Acaraú, Amontada, Bela Cruz, Cruz, Itapajé, Itarema, Irauçuba, Jijoca de Jericoacoara, Marco, Morrinhos, Miraima, Paracuru, Paraipaba, Trairi, Tejuçuoca, Tururu, Umirim e Uruburetama.

Sua economia baseia-se na **agricultura** (especialmente, na produção de mandioca, cajú, banana e côco); na **pecuária** (especialmente, na ovinocaprino-cultura); na **pesca** e no **comércio**. Possui uma indústria de aproveitamento do côco (em Itapipoca) e uma de beneficiamento da castanha do cajú em Itapajé: Este tipo de atividade é pouco significativo para a economia da região. Tem um potencial turístico ainda inexplorado (na faixa litorânea e na região serrana), em decorrência da dificuldade de acesso, ocasionada pela precariedade das estradas.

#### 4.2.1 Recursos Educacionais

Neste tópico, serão analisados os dados referentes ao número de unidades escolares e de outros equipamentos educativos, pertencentes às redes de ensino estadual, municipal e particular.

##### 4.2.1.1 Unidades Escolares

A 13<sup>a</sup> DERE dispõe de dois cursos de nível superior: um de **Pedagogia** (na Faculdade de Educação de Itapipoca, pertencente à Universidade Estadual do Ceará) e um de **Teologia** (no Instituto de Teologia de Itapipoca, pertencente à Diocese oferecendo um total de 80 (oitenta) vagas por semestre).

Dispõe ainda, de 65 (sessenta e cinco) escolas **estaduais** (50 localizadas na área urbana e 15 na zona rural); 51 (cinquenta e uma) escolas **particulares** (todas situadas na zona urbana) e **1.244** (mil duzentos e quarenta e quatro) escolas **municipais** (a maioria situada na zona rural), perfazendo um total de **1.360** (mil trezentos e sessenta) escolas (Tabela N<sup>o</sup> 1).

Entre as escolas da **rede estadual**, 35 (trinta e cinco) oferecem a **educação pré-escolar e alfabetização**; 12 (doze)

ministram o ensino da **1ª a 4ª série** do 1º grau; 25 (vinte e cinco) oferecem **até a 8ª série** do 1º grau; 12 (doze) oferecem o **1º e 2º graus** completos e 2 (duas) apenas o ensino de **2º grau** (Tabela Nº 2). Há ainda, 14 (quatorze) escolas isoladas ou reunidas (que dispõem de uma até três salas de aula) e oferecem da alfabetização até a 4ª série do 1º grau (Tabela Nº 3).

Das 14 (quatorze) escolas da rede estadual que ministram o ensino de 2º grau, 8 (oito) oferecem a habilitação para o **Magistério** da 1ª a 4ª série (antigo Curso Normal) com matrícula de 1.028 (mil e vinte e oito) alunos; 9 (nove) oferecem o curso de 2º grau não profissionalizante (antigo Curso **Científico**), com matrícula de 1.599 (mil quinhentos e noventa e nove) alunos e 1 (uma) ministra o curso de **Técnico Agrícola** com matrícula de 36 (trinta e seis) alunos, perfazendo um total de 2.663 (dois mil seiscentos e sessenta e três) alunos do 2º grau na região. (Tabela Nº 4).

As escolas da rede **estadual** que oferecem a **educação pré-escolar e alfabetização**, tem matriculados 4.984 (quatro mil novecentos e oitenta e quatro) alunos; no ensino de **1º grau Regular** há **27.436** (vinte e sete mil quatrocentos e trinta e seis) alunos, sendo **16.254** (dezesseis mil duzentos e cinqüenta e quatro) da **1ª a 4ª série**; **7.033** (sete mil e trinta e três) de **5ª a 8ª**

série (sistema de **telensino**) e **4.149** (quatro mil cento e quarenta e nove) de **5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série** (sistema de ensino **convencional**). (Tabela N<sup>o</sup> 5).

No ensino de **1<sup>o</sup> grau supletivo** (Educação Integrada da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) há 439 (quatrocentos e trinta e nove) alunos matriculados no Módulo I; 820 (oitocentos e vinte) no Módulo II e 1.138 (mil cento e trinta e oito) no Módulo III, totalizando **2.397** (dois mil trezentos e noventa e sete) alunos distribuídos em 20 (vinte) escolas estaduais (Tabela N<sup>o</sup> 6).

Nas 14 (quatorze) escolas **isoladas** ou **reunidas** da rede estadual há 497 (quatro centos e noventa e sete) alunos matriculados sendo **23** (vinte e três) no **pré-escolar**; **447** (quatrocentos e quarenta e sete) da **1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau** e 27 (vinte e sete) no Ensino Supletivo (Tabela N<sup>o</sup> 3).

Na rede de ensino estadual da região há, portanto, 4.984 (quatro mil novecentos e oitenta e quatro) alunos matriculados no **pré-escolar e alfabetização**; 16.254 (dezesseis mil duzentos e cinqüenta e quatro) da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, perfazendo um total de **21.238** (vinte e um mil duzentos e trinta e oito) alunos do **pré-escolar à 4<sup>a</sup> série**, distribuídos em **480** (quatrocentos e oitenta) salas de aula (Tabela N<sup>o</sup> 7); de **5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>**

**série** há um total de **11.182** (onze mil cento e oitenta e dois) alunos distribuídos em **367** (trezentos e sessenta e sete) **salas de aula** (Tabela Nº 8). No ensino de 1º grau **supletivo** há 2.397 (dois mil trezentos e noventa e sete) alunos distribuídos em 20 (vinte) escolas; no **2º grau** há 2.663 (dois mil seiscentos e sessenta e três) alunos distribuídos em 14 escolas. Em toda a rede de ensino estadual da região há, portanto, 37.480 (trinta e sete mil quatrocentos e oitenta) alunos (Tabela Nº 9).

Dentre as **51** (cinquenta e uma) escolas da rede **particular** existentes na região, **11** (onze) oferecem apenas a **educação pré-escolar e alfabetização**; **03** (três) oferecem do **pré-escolar a 4ª série**; 18 (dezoito) ministram da **1ª a 4ª série** do 1º grau; 4 (quatro) do **pré-escolar à 8ª série**; 4 (quatro) ministram o **1º grau completo**; **8** (oito) oferecem do **pré-escolar ao 2º grau** e 3 (três) oferecem o 1º e 2º graus completos (Tabela Nº 10). Em relação à matrícula, a rede de ensino particular atende a um total de 14.175 (quatorze mil cento e setenta e cinco) alunos assim distribuídos: **3.609** (três mil seiscentos e nove) no **pré-escolar e alfabetização**; **8.132** (oito mil cento e trinta e dois) no ensino de **1º grau** e **2.434** (dois mil quatrocentos e trinta e quatro) no ensino de **2º grau** (Tabela Nº 11).

A rede municipal de ensino dos dezenove municípios da região é composta de 1.244 (mil duzentos e quarenta e quatro) escolas com 1.666 (mil seiscentos e sessenta e seis) salas de aula.

#### 4.2.1.2 Outros Equipamentos Educativos

A região dispõe ainda de 14 (quatorze) salas de leitura e bibliotecas instaladas em escolas estaduais, sendo **3** (três) no município de **Acaraú**; **1** (uma) em **Amontada**; **1** (uma) em **Cruz**; **2** (duas) em **Itapajé**; **5** (cinco) em **Itapipoca**; **1** (uma) em **Paraipaba** e **1** (uma) em **Tururu**; há ainda, uma **biblioteca municipal** em **Itapipoca** e uma no município de **Itarema** (Tabela Nº 13).

A 13ª DERE possui também uma videoteca composta de 104 (cento e quatro) fitas de vídeo educativos e pedagógicos para uso dos professores, alunos e comunidade; 41 (quarenta e uma) escolas estão equipadas com videopostos (salas de projeção e aparelhos de videocassete) distribuídos em 18 (dezoito) municípios. Esses 41 (quarenta e um) videopostos são coordenados por um professor treinado para orientar os usuários quanto à utilização dos vídeos e ao funcionamento dos aparelhos de videocassete. Na sede da DERE há um Núcleo Coordenador do Projeto “Video-escola”. (Tabela Nº 13).

#### 4.2.2 Recursos Humanos

A rede de ensino **estadual** possui um corpo docente constituído de 1.058 (mil e cinqüenta e oito) professores e 909 (novecentos e nove) **servidores** em funções administrativas, lotados nas escolas de 1º e 2º graus (Tabela Nº 14). Nas escolas isoladas e reunidas da rede estadual há 17 (dezessete) professores lotados. Todos os professores da rede estadual, inclusive os das escolas isoladas e reunidas, possuem no mínimo, o 3º Pedagógico, ou seja, estão legalmente habilitados para o exercício do magistério do 1º grau (Tabela Nº 15). No que se refere ao 2º grau, há uma carência de professores habilitados, especialmente, para as disciplinas da parte profissionalizante do currículo e da área das Ciências: Matemática, Física, Química e Biologia.

Embora não tenha sido possível coletar dados sobre os recursos humanos da rede municipal de ensino da região, sabe-se extra oficialmente, que o corpo docente, na maioria dos municípios é composto de um elevado número de professores leigos (sem a devida habilitação para o magistério), principalmente, na zona rural.

Quanto à rede de ensino privado, supõe-se que haja maior preocupação em contratar professores devidamente habilitados para a função, embora se saiba também, que essas escolas lidam com o mesmo problema da rede estadual, no que se refere à carência de pessoal na área das Ciências (Matemática, Física, Química e Biologia) e na área das disciplinas profissionalizantes. É o que se pode notar, observando os dados de licenças temporárias expedidas pelo Setor de Inspeção Escolar da 13ª DERE, para os docentes que não possuem a habilitação específica para as disciplinas que lecionam (Tabela Nº 16).

#### 4.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Analisando-se os dados das tabelas 1, 2 e 10, observa-se que a população estudantil do pré-escolar ao 2º grau na 13ª Região Educacional do Ceará é atendida, em sua maioria, pelas escolas públicas:

- no pré-escolar e alfabetização há **35** escolas **estaduais** e **14** **particulares**;
- da 1ª a 4ª série, são **63** escolas **estaduais** e **40** **particulares**;
- da 5ª a 8ª série há **37** escolas **estaduais** e **18** **particulares**;

- no 2º grau, são **14** escolas **estaduais** e **11 particulares**.

Este fato se evidencia mais ainda, quando se analisa a proporção da matrícula nas duas redes de ensino (conforme Tabelas N<sup>os</sup> 5,6 e 11):

- no **pré-escolar e alfabetização** a rede **particular** atende a **3.609** crianças, enquanto a rede **estadual** atende a **4.984**;
- da **1ª à 4ª série** a rede **particular** atende a **4.783** alunos, enquanto a rede **estadual** tem uma matrícula de **16.254** alunos;
- da **5ª a 8ª série** a rede **particular** matricula **3.349** educandos, enquanto a rede **estadual** matricula **11.182** alunos;
- no **2º grau**, há uma matrícula de **2.434** alunos na rede **particular** e de **2.663** na rede **estadual**.

Observa-se ainda com base nos dados acima, que os maiores, índices de matrícula concentram-se no ensino de 1º grau: nesse nível, aumenta a diferença de oferta de vagas entre as escolas estaduais e particulares. A matrícula da rede particular representa 29,6% da matrícula da rede estadual, no ensino de 1º

grau. Esse fato se justifica por se tratar do ensino obrigatório e gratuito, devendo portanto, ser atendido especificamente, pela rede de escolas públicas. Em termos proporcionais, a matrícula no ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual, representa 9,7% da matrícula no 1º grau. Da mesma forma, em relação à educação pré-escolar e ao ensino de 2º grau, observa-se que a diferença entre a matrícula da rede estadual e da rede particular é menor, o que corrobora mais ainda, o atendimento prioritário do 1º grau pela rede pública de ensino, atendendo aos dispositivos constitucionais.

A matrícula na educação pré-escolar da rede particular representa 72% da matrícula da rede de ensino estadual; em relação ao 2º grau, a matrícula da rede particular significa 91% da matrícula nas escolas da rede estadual.

Em relação ao ensino de 1º grau, tanto na rede estadual quanto na particular, o maior índice de matrícula situa-se da 1ª a 4ª série; da 5ª a 8ª série, o maior índice refere-se ao sistema telensino que atende a 59% dos educandos nesse nível. Quanto ao ensino de 2º grau na rede estadual, a maior demanda refere-se ao ensino propedêutico ao ensino superior (antigo Curso Científico), vindo em 2º lugar o Curso Pedagógico (antigo Curso

Normal) e, por último, o curso de Técnico Agrícola (Tabela N<sup>o</sup> 9).

Observa-se ainda, que o município da região que é mais bem servido de escolas é **Itapipoca**, que dispõe de 2 cursos de nível superior, em duas faculdades, 12 escolas estaduais, 26 particulares e 193 municipais. O município da região que possui o menor número de escolas é Jijoca de Jericoacoara: uma escola estadual e 21 municipais (Tabelas N<sup>os</sup> 7 e 10).

O município de Itapipoca detém também, o maior número de alunos matriculados: na rede estadual, 6.772 no 1<sup>o</sup> grau e 1.083 no 2<sup>o</sup> grau; na rede particular, 3.206 no 1<sup>o</sup> grau e 245 no 2<sup>o</sup> grau.

Em relação aos outros equipamentos educativos, o que se observa é que a região é mal servida de bibliotecas e salas de leitura: para 65 escolas estaduais, há apenas 14 bibliotecas; enquanto isso, observa-se que proporcionalmente, a região é melhor equipada de aparelhos de videocassete: para as 65 escolas da rede estadual há 41 videopostos, distribuídos em 18 municípios (apenas o município de Jijoca não dispõe de videoposto, conforme Tabela N<sup>o</sup> 13).

Analisando-se os recursos humanos, observa-se um elevado número de servidores (auxiliares de secretaria, merendeiros, serventes, porteiros, vigias e demais funcionários dos setores burocrático-administrativos) em relação ao número de professores: na **Escola D. Maria Firmino**, em Acaraú, por exemplo, há 19 servidores e 14 professores para atender a 421 alunos; na **Escola de 1º e 2º grau Hermínio Barroso**, em Paracuru, que atende a 1094 alunos, há 31 professores e 36 servidores; o mesmo ocorre também com a **Escola de 1º grau Flávio Gomes Granjeiro**, em Paraipaba que tem uma matrícula de 984 alunos e possui 19 professores e 26 servidores; o caso mais desproporcional é o da **Escola de 1º grau Monsenhor Antero José de Lima**, em Uruburetama, que tem uma matrícula de 548 alunos atendidos por apenas 12 professores e o triplo de servidores ou seja, 36 funcionários burocrático-administrativos.

#### 4.4 CONCLUSÕES

Analisando-se esse diagnóstico superficial e incompleto acerca dos recursos educacionais existentes na 13ª Região Educacional do Ceará, o que ressalta aos olhos do observador menos avisado, são os dados quantitativos. O número expressivo de unidades escolares, os índices de matrícula nas três redes de ensino (estadual, municipal e particular) poderão levá-lo

a inferir, a priori, que a população da região está bem servida no tocante à educação.

Aliás, observando-se por esse ângulo, há que se reconhecer, concordando com CASTRO e OLIVEIRA (1991:1), que “nem tudo é negativo no quadro da educação brasileira. (...) as taxas de matrícula, os efetivos escolares e os níveis de escolaridade continuam crescendo”.

No Estado do Ceará, como de resto em todo país, a situação não é tão diferente: analisando-se os dados estatísticos, constata-se que nos últimos anos, em comparação com os dados do início da década de 80, houve uma expansão quantitativa, principalmente no ensino de 1<sup>o</sup> grau.

Entretanto, como afirmam os autores supracitados:

“O problema não está na dimensão quantitativa. (...) O problema central é a baixa qualidade do ensino” (1991:1).

Até certo ponto, é compreensível embora não aceitável, que ao se priorizar a dimensão quantitativa, isto é, ao se acelerar o processo de expansão do atendimento, haja

sobretudo nos anos iniciais, uma conseqüente despreocupação com a manutenção dos padrões de qualidade.

Entretanto, ao se analisar o Relatório de Divulgação da Avaliação das Escolas Estaduais Urbanas (3), aplicada apenas aos municípios-sedes das DERE, em 1994, que constou da aplicação de testes de rendimento escolar em Português e Matemática a alunos da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau e cujo objetivo era avaliar a qualidade do ensino público e o grau de produtividade do sistema de ensino, observa-se:

- o município de Itapipoca – sede da 13<sup>a</sup> DERE – apesar de ser o mais bem servido de escolas e de possuir os mais elevados índices de matrícula, apresentou nas cinco escolas avaliadas, taxas de sucesso\* muito baixas (entre 44 e 70%);
- quanto ao rendimento escolar médio\*\* por escola obteve taxas entre 4,21 e 5,79 (apenas três das cinco escolas avaliadas atingiram rendimento

---

\* a **taxa de sucesso**, que reflete a produtividade do sistema de ensino, é calculada com base na seguinte fórmula:

Taxa de Sucesso = (Total de Alunos Aprovados) / (Matrícula Inicial + Admitidos - Transferidos).

\*\* O **rendimento escolar médio** é obtido através da média do rendimento em Português e Matemática nas duas séries avaliadas.

médio um pouco superior a 5,0). (ver anexos N<sup>os</sup> 1 e 2);

- O Colégio Estadual Joaquim Magalhães (antiga Escola Normal Rural de Itapipoca), escolhido no governo passado como “Centro de Referência” para a região, apresentou a mais baixa taxa de sucesso de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série (44%) e ficou classificado em 3<sup>o</sup> lugar em termos de rendimento escolar médio (5,07).

É interessante observar ainda, que das cinco escolas avaliadas, quatro estão equipadas com bibliotecas, salas de leitura e videopostos e ainda, na pesquisa sobre o estado de conservação das escolas, quatro delas apresentaram índices bem elevados, o que significa que apresentam condições físicas razoáveis (Anexo N<sup>o</sup> 3).

Embora os resultados dessa pesquisa não possam ser generalizados, o que se pode deduzir é que, pelo menos nessas quatro escolas, o problema não é de carência de recursos educativos, nem de condições materiais. Poder-se-ia deduzir que, nesse caso, o problema da baixa qualidade do ensino e da baixa produtividade do sistema está nos recursos humanos. Mas, pelo

que se sabe, o corpo docente das escolas estaduais da região, mesmo nas escolas isoladas e reunidas da zona rural é, pelo menos legalmente, habilitado para o exercício do magistério. Sabe-se também, que a Secretaria de Educação do Estado tem investido recursos financeiros elevados na melhoria da capacitação dos recursos humanos (pessoal docente e administrativo).

Aliás, vale a pena salientar, que nessa região há um excesso de pessoal administrativo fora de sala de aula e falta pessoal técnico na escola para o desempenho das funções pedagógicas. Talvez, fosse necessário um remanejamento, ou uma distribuição mais racional dos recursos humanos.

Talvez, careça também de mais autonomia para que as escolas possam ser geridas pelos próprios diretores com a colaboração da comunidade local.

É possível também que a administração regional da educação – DERE – necessite de mais autonomia administrativa, mais recursos e mais poder para gerenciar melhor as ações que lhe foram delegadas com a descentralização da Secretaria de Educação.

Será necessário ainda, a expansão dos mecanismos de avaliação do trabalho escolar, de forma que os resultados do desempenho dos alunos e da escola se tornem conhecidos dos próprios alunos, dos seus pais e da comunidade em geral.

Para concluir é necessário que se respeite a agenda de compromissos estabelecida pelos participantes da “Semana Nacional de Educação para Todos”, realizada em maio de 1993, em Brasília, a qual propõe para orientar o Plano Decenal de Educação, dentre outras ações:

“elevar a qualidade do ensino fundamental reconhecendo a escola como espaço central da atividade educativa, dotado de estrutura material, pedagógica, organizacional, financeira, capaz de oferecer à comunidade escolar condições de realizar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes”. (4)

#### 4.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 CASTRO, Claudio de Moura, e OLIVEIRA, João Batista Araújo, “Educação: Por onde começar?”. (Trabalho

apresentado no Seminário de Estudos Avançados), São Paulo, USP, Julho/1991.

2 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, Projeto Escola Pública: a Revolução de uma Geração”, (documento que serviu de base para a formulação do Plano Plurianual de Educação do Governo Ciro Gomes), 1991.

3 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Relatório de Divulgação: Avaliação das Escolas Estaduais Urbanas dos Municípios – Sedes das Delegacias Regionais de Ensino, Fortaleza, CETREDE/SEDUC, 1994.

4 COMPROMISSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (Agenda de compromissos dos participantes da Semana Nacional de Educação para Todos), Brasília, maio/1993.

TABELA Nº 1

COMISSÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
 SUB-SISTEMA REGIONAL DE INFORMÁTICAS E ESTATÍSTICA - BRIT  
 Nº DE ESCOLAS POR REDE DE ENSINO I. POR GRÁU

REDE DE ENSINO	Nº DE ESCOLAS POR REDE DE ENSINO										TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ESCOLAS MUNICIPAIS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
ESCOLAS ESTADUAIS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20

TABELAS

BRIT - INSTITUTO REGIONAL DE INFORMÁTICAS E ESTATÍSTICA

TABELA Nº 1

13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - 1995  
 SUB-SETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE  
 RELAÇÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS E REUNIDAS DA REDE ESTADUAL E MATRÍCULA POR SÉRIE

13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
 SUB-SETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE  
 Nº DE ESCOLAS POR REDE DE ENSINO E POR GRAU

REDE DE ENSINO	Nº DE ESCOLAS POR REDE DE ENSINO E POR GRAU									TOTAL
	Pré-escolar e Alfabetização	Pré à 4ª Série	1ª a 4ª Série	Pré à 8ª Série	1ª a 8ª Série	Pré ao 2º Grau	1º e 2º Graus	2º Grau	Isoladas ou Reunidas	
ESTADUAL	-	11	01	17	08	09	03	02	14	65
MUNICIPAL										1.244
PARTICULAR	11		22		07		11			51
<b>TOTAL</b>	11	11	23	17	15	09	14	02	14	1.360

Fonte: FIBIE/95 (FICHA BÁSICA DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA)

TABELA Nº 2

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUB-SETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**Nº DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL POR MUNICÍPIO E GRAU DE ENSINO**

MUNICÍPIO	ESCOLAS DA REDE ESTADUAL POR MUNICÍPIO E GRAU DE ENSINO									TOTAL
	Pré-escolar e Alfabetização	Pré à 4ª Série	1ª a 4ª Série	Pré à 8ª Série	1ª a 8ª Série	Pré ao 2º Grau	1º e 2º Graus	2º Grau	Isoladas ou Reunidas	
Acaraú	-	04	-	-	01	-	-	01	03	09
Amontada	-	-	-	01	-	01	-	-	-	02
Bela Cruz	-	-	-	01	-	01	-	-	-	02
Cruz	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Itapipoca	-	-	-	-	04	-	03	01	04	12
Itarema	-	-	01	-	-	-	-	-	02	03
Itapajé	-	-	-	-	03	01	-	-	-	04
Itaueuba	-	01	-	01	-	-	-	-	02	04
Jijoca	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Marco	-	-	-	01	-	01	-	-	-	02
Miraima	-	-	-	01	-	01	-	-	-	02
Morrinhos	-	01	-	01	-	01	-	-	-	03
Paraçuera	-	01	-	-	-	01	-	-	-	02
Paripaba	-	-	-	03	-	-	-	-	-	03
Trairi	-	-	02	-	01	01	-	-	01	05
Tejuçuoca	-	-	-	02	-	-	-	-	-	02
Tururu	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
União	-	-	-	01	-	-	-	-	02	03
Uruburetama	-	02	-	02	-	-	-	-	-	04
<b>TOTAL</b>		09	03	16	09	09	03	02	14	65

Fonte: FIBIE/95 (FICHA BÁSICA DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA)

TABELA Nº 3

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO / 1995**  
**SUB-SETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**RELAÇÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS E REUNIDAS DA REDE ESTADUAL E MATRÍCULA POR SÉRIE**

Nº DE ORDEM	MUNICÍPIO	ESCOLA	Pré-escolar	Alfabetização	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Supletivo Módulo 1	TOTAL DE ALUNOS
01	Acarau	Esc. Isolada de Tapera	-	-	-	26	-	-	-	-	-	-	-	26
		Esc. Isolada Vila Progresso	-	-	-	-	-	25	-	-	-	-	-	25
		Esc. Isolada de Belo Horizonte	-	-	-	29	-	-	-	-	-	-	-	29
02	Irauçuba	Esc. Isolada Antº Americo Azevedo	-	-	-	24	-	22	-	-	-	-	-	46
		Esc. Isolada Miguel Fernandes	-	-	-	-	25	31	-	-	-	-	-	56
		Esc. Isolada Lions Clube	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23
03	Itapipoca	Esc. Isolada de Picos	-	-	-	27	-	-	-	-	-	-	27	54
		Esc. Reunida de Barrento	-	-	-	-	39	35	-	-	-	-	-	74
		Esc. Reunida de Betânia	-	-	31	-	23	-	-	-	-	-	-	54
04	Itarema	Esc. Isolada de Belém	-	-	20	-	20	-	-	-	-	-	-	40
		Esc. Isolada de Brejo	-	-	-	-	-	20	-	-	-	-	-	20
05	Trairi	Esc. Isolada Furtunato S. da Costa	-	-	-	-	-	31	-	-	-	-	-	31
06	Umirim	Esc. Isolada de Barro Branco	-	-	-	-	15	04	-	-	-	-	-	19
		Esc. Reunida São Joaquim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>T O T A L</b>			<b>23</b>	<b>-</b>	<b>51</b>	<b>106</b>	<b>122</b>	<b>168</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>27</b>	<b>497</b>

Fonte: MATRÍCULA/95

TABELA Nº 4

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO / 1995**  
**SUB-SETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**RELAÇÃO DAS ESCOLAS E ALUNOS DISTRIBUIDOS POR CURSO E SÉRIE DO 2º GRAU – REDE ESTADUAL**

Nº DE ORDEM	NOME DA ESCOLA	MUNICI PIO	TOTAL MATRÍCULA PEDAGÓGICO	PEDAGÓGICO				TOTAL MATRÍCULA CURSO CIENTIFICO	CIENTIFICO			TOTAL MATRÍCULA TÉCNICO AGRÍCOLA	TÉCNICO AGRÍCOLA	TOTAL GERAL
				1ª	2ª	3ª	4ª		1ª	2ª	3ª			
01	EPG Marcia Verônia Silveira	Acarau	-	-	-	-	152	60	64	28	-	-	152	
02	EPSP Luiz Gonzaga da Fonseca Mota	Amontada	68	26	13	29	132	71	36	25	-	-	200	
03	EPSP Marieta Santos	Bela Cruz	131	74	36	21	-	-	-	-	-	-	131	
04	Col. Estadual Joaquim Magalhães	Itapipoca	290	156	53	58	23	548	288	181	79	-	838	
05	EPSP Murilo Serpa	Itapipoca	-	-	-	-	190	105	47	38	-	-	190	
06	EPSP Nossa Sra. da Assunção	Itapipoca	-	-	-	-	55	22	16	17	-	-	55	
07	EPSP Mons. Catão Porfírio Sampaio	Itapajé	-	-	-	-	125	125	-	-	-	-	125	
08	EPSP Ricardo de Sousa Neves	Marco	108	58	50	-	-	-	-	-	-	-	108	
09	EPSP Vicente Antenor Ferreira Gomes	Miraima	-	-	-	-	75	30	25	20	-	-	75	
10	EPSP Carminha Vasconcelos	Morinhos	72	18	24	30	-	-	-	-	-	-	72	
11	EPSP Hemínio Barroso	Paracuru	116	43	42	31	-	-	-	-	-	-	116	
12	EPSP Jonas Henrique de Azevedo	Trairi	108	58	31	19	-	272	147	86	39	-	380	
13	EPSP Luiza Bezerra Farias	Tururu	135	77	23	35	-	50	37	13	-	-	185	
14	Centro Regional Colégio Agrícola Perilo Teixeira	Itapipoca	-	-	-	-	-	-	-	-	36	36	36	
<b>T O T A L   G E R A L</b>			1.028	510	272	223	23	1.599	885	468	246	36	36	2.663

TABELA Nº 5

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS E ALUNOS DISTRIBUÍDOS POR SÉRIE DO PRÉ-ESCOLAR E 1º GRAU – REDE DE ENSINO ESTADUAL**

Nº DE ORDEM	MUNICÍPIOS	TOTAL DE ALUNOS	DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR SÉRIE							5ª		6ª		7ª		8ª		TOTAL I¹
			Alf.	Pré	1ª	2ª	3ª	4ª	TV	CV	TV	CV	TV	CV	TV	CV		
																	GRAU	
01	Acarau	2.782	309	202	394	478	375	341	140	143	73	96	55	81	50	45	2.271	
02	Amontada	2.072	111	-	202	190	182	168	499	-	384	-	209	-	127	-	1.961	
03	Bela Cruz	1.529	75	183	176	121	159	150	20	237	18	168	-	122	-	100	1.271	
04	Cruz	494	78	-	51	34	36	35	38	42	36	41	32	32	-	40	416	
05	Itapajé	3.278	296	174	425	438	427	371	254	133	208	123	157	71	105	96	2.808	
06	Itarema	623	86	50	115	124	110	138	-	-	-	-	-	-	-	-	487	
07	Irauçuba	1.006	103	28	123	171	147	175	96	-	75	-	46	-	-	42	875	
08	Itapipoca	6.772	505	189	931	865	881	671	702	206	536	183	462	158	343	140	6.078	
09	Jicoá de Jericoacoara	449	86	-	45	37	33	31	38	-	72	-	70	-	37	-	363	
10	Marco	908	100	143	98	115	99	76	24	87	13	65	32	27	14	16	665	
11	Morrinhos	1.743	263	170	204	189	193	148	-	217	-	146	-	128	-	85	1.310	
12	Miraima	1.451	160	118	192	206	123	155	206	-	125	-	92	-	34	40	1.173	
13	Paracuru	1.544	156	-	253	216	226	168	76	80	69	114	67	49	33	37	1.388	
14	Paraipoba	2.905	446	211	519	448	333	308	228	80	177	-	135	-	20	-	2.248	
15	Trairi	1.477	81	-	224	211	230	242	50	78	34	83	-	154	-	90	1.396	
16	Tururu	796	68	-	124	94	63	83	112	-	106	-	89	-	57	-	728	
17	Tejuçuoca	778	127	21	89	122	88	85	29	135	16	15	14	25	-	12	630	
18	Umirim	561	67	26	102	81	56	65	59	-	81	-	-	-	24	-	468	
19	Uruburetama	1.250	163	189	230	227	128	91	45	44	50	26	20	17	20	-	898	
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>32.420</b>	<b>3.280</b>	<b>1.704</b>	<b>4.497</b>	<b>4.367</b>	<b>3.889</b>	<b>3.501</b>	<b>2.616</b>	<b>1.482</b>	<b>2.073</b>	<b>1.060</b>	<b>1.480</b>	<b>864</b>	<b>864</b>	<b>743</b>	<b>27.346</b>	

TABELA Nº 6

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**RELAÇÃO DE ESCOLAS E ALUNOS DISTRIBUIDOS POR MÓDULO DO SUPLETIVO DE 1º GRAU – REDE DE ENSINO ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEM	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	CURSO SUPLETIVO		
				MÓDULOS		
				I	II	III
01	AMONTADA	EPG De Amontada	76	-	39	37
02	BELA CRUZ	EPG De Bela Cruz	79	-	-	79
03	CRUZ	EPG São Francisco Da Cruz	50	-	12	38
04	ITAPAJÉ	EPG Adriano Nobre	40	-	20	20
05	ITAPAJÉ	EPG Antônio Custodio De Mesquita	77	25	27	25
06	ITAPAJÉ	EPG Estefânia Matos	99	74	25	-
07	ITAPIPOCA	EPG Mousenhor Tabosa	270	50	85	135
08	ITAPIPOCA	EPG Anastácio Alves Braga	148	32	35	81
09	MARCO	EPG De Marco	137	-	50	87
10	MARCO	EPG Ricardo De Sousa Neves	35	-	-	35
11	MIRAIMA	EPG Vicente Antenor F. Gomes	149	60	65	24
12	MIRAIMA	EPG Josefa Braga Barroso	82	40	22	20
13	PARACURU	EPS. Maria Luiza Saboia Ribeiro	267	31	120	116
14	PARAIPABA	EPG Flávio Gomes Grangeiro	281	41	80	160
15	TRAIRI	EPG Raimundo Nonato Ribeiro	111	35	36	40
16	TEJUÇOCA	EPG Dep. Fernando Mota	65	-	36	29
17	TEJUÇOCA	EPG Luisa Da Silva Mota	80	-	39	41
18	UMIRIM	EPG José Pinto Brandão	175	-	74	101
19	URUBURETAMA	EPG. Mons. Antero José De Lima	111	36	35	40
20	URUBURETAMA	EPG João De Paula Filho	65	15	20	30
<b>T O T A L</b>			<b>2.397</b>	<b>439</b>	<b>820</b>	<b>1.138</b>

TABELA Nº 7

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**MATRÍCULA DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU DA REDE ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEM	MUNICÍPIO	ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	ALFABETIZAÇÃO	TOTAL DE TURMAS	PRÉ	TOTAL DE TURMAS	1ª	TOTAL DE TURMAS	2ª	TOTAL DE TURMAS	3ª	TOTAL DE TURMAS	4ª	TOTAL DE TURMAS	TOTAL DE SALAS
01	Acará	EPG D. Maria Firmina	421	84	03	34	01	90	04	82	03	81	04	50	02	08
	Acará	EPG Mª Da Conceição De Araújo	164	-	-	-	-	30	01	35	01	43	01	56	02	05
02	Acará	EPG Tomas P.S. Brasil	678	89	04	82	04	111	05	153	05	127	04	116	04	10
	Acará	EPG Pe. Antonio Tomas	490	95	04	46	01	99	04	85	03	96	03	69	02	08
	Acará	EPG De Saguim	266	41	01	40	01	64	02	68	02	28	01	25	01	02
	Acará	Esc. Isolada Taperá	26	-	-	-	-	-	-	26	01	-	-	-	-	06
	Acará	Esc. Isolada Belo Horizonte	29	-	-	-	-	-	-	29	01	-	-	-	-	04
	Acará	Esc. Isolada Vila Progresso	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	01	06
	Amontada	EPG Gov. Luiz Gonzaga F. Mota	399	60	02	-	-	81	03	85	03	79	03	94	03	10
03	Amontada	EPG De Amontada	454	51	02	-	-	121	04	105	03	103	03	74	02	12
	Bela Cruz	EPG Marieta Santos	459	75	03	58	02	91	04	62	02	86	03	87	03	11
04	Bela Cruz	EPG De Bela Cruz	405	-	-	125	04	85	03	59	02	73	02	63	02	08
	Cruz	EPG São Francisco Da Cruz	234	78	03	-	-	51	02	34	01	36	01	35	01	05
05	Itapajé	EPG Mons. Catão P. Sampaio	481	75	03	-	-	93	03	86	03	104	03	123	03	11
	Itapajé	EPG Profª Estefânia Matos	725	101	03	60	02	107	03	153	05	168	05	136	04	12
	Itapajé	EPG Antonio Custódio De Mesquita	420	41	02	22	01	103	03	99	03	89	03	66	02	07
06	Itapajé	EPG Adriano Nobre	505	79	03	92	04	122	03	100	02	66	02	46	01	06
	Itarema	EPG Marieta Rios	563	86	03	50	02	95	03	124	04	90	03	118	03	09
	Itarema	Esc. Isolada De Belém	40	-	-	-	-	20	01	-	-	20	01	-	-	01
07	Itarema	Esc. Isolada De Brejo	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	-	01
	Irauçuba	EPG Lucas Ferreira	310	73	02	28	01	66	02	60	02	52	02	31	01	04
	Irauçuba	EPG De Irauçuba	336	30	01	-	-	57	02	87	03	72	02	90	03	08
	Irauçuba	EPG Miguel Fernandes	47	-	-	-	-	-	-	24	01	-	-	23	01	04

TABELA Nº 7

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**MATRÍCULA DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU DA REDE ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEME	MUNICÍPIO	ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	ALFABETIZAÇÃO	TOTAL DE TURMAS	PRÉ	TOTAL DE TURMAS	1º	TOTAL DE TURMAS	2º	TOTAL DE TURMAS	3º	TOTAL DE TURMAS	4º	TOTAL DE SALAS
07	Irauçuba	Esc. Isolada Antonio A. Azevedo	54	-	-	-	-	-	-	-	-	23	01	31	01
08	Itapipoca	Col. Est. Joaquim Magalhães	456	79	03	-	-	129	04	82	02	83	03	82	02
	Itapipoca	EPSC Cel. Murilo Serpa	530	50	02	-	-	96	03	132	04	146	05	106	03
	Itapipoca	EPSC N. Sta. De Assunção	476	42	02	40	02	108	04	105	03	114	03	67	02
	Itapipoca	EPG Hildeberto Barroso	260	45	02	21	01	52	02	53	02	51	02	38	01
	Itapipoca	EPG Pedro Teixeira Barroso	583	86	03	31	01	161	05	138	04	90	03	77	02
	Itapipoca	EPG Anastácio Alves Braga	754	53	02	-	-	187	06	173	05	195	06	146	04
	Itapipoca	EPG Monsenhor Tabosa	806	150	04	74	02	167	05	155	04	140	04	120	04
	Itapipoca	Esc. Reunida De Barrento	74	-	-	-	-	-	-	-	-	39	01	35	01
	Itapipoca	Esc. Isolada De Betânia	54	-	-	-	-	31	01	-	-	23	01	-	02
	Itapipoca	Esc. Isolada Lions Clube	23	-	-	23	01	-	-	-	-	-	-	-	01
	Itapipoca	Esc. Isolada De Picos	27	-	-	-	-	-	-	27	01	-	-	-	01
09	Jijoca	EPG José Teixeira Albuquerque	232	86	03	-	-	45	02	37	01	33	01	31	01
10	Marco	EPSC Ricardo Sousa Neves	301	52	02	75	02	51	02	50	02	36	01	37	02
	Marco	EPG De Marco	330	48	02	68	04	47	02	65	02	63	02	39	02
11	Morrinhos	EPSC Caminha Vasconcelos	649	142	05	50	02	124	04	112	04	123	03	98	03
	Morrinhos	EPG Francisco Abdoral Rocha	290	100	04	67	02	65	02	38	01	20	01	-	05
	Morrinhos	EPG Manoel Airton Bruno	228	21	01	53	02	15	01	39	01	50	01	50	01
12	Miraima	EPSC Vicente Antenor F. Gomes	555	75	03	75	03	100	04	140	04	70	02	95	03
	Miraima	EPG Josefa Braga Barroso	399	85	04	43	02	92	04	66	03	53	02	60	02
13	Paraçu	EPSC Herminio Barroso	453	58	02	-	-	103	03	108	03	96	03	80	02
	Paraçu	EPG Mª Luiza Sabóia Ribeiro	566	98	03	-	-	150	04	108	03	130	04	88	02

TABELA Nº 7

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**MATRÍCULA DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU DA REDE ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEM	MUNICÍPIO	ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	ALFABE - TIZAÇÃ O	TOTAL DE TURMAS	PRÉ	TOTAL DE TURMAS	1'	TOTAL DE TURMAS	2'	TOTAL DE TURMAS	3'	TOTAL DE TURMAS	4'	TOTAL DE SALAS	
14	Paraipaba	EPG Flávio Gomes Grangeiro	508	73	02	50	02	126	04	100	03	84	02	75	02	08
		EPG Eng. Ageu Romero	459	80	02	-	-	98	03	121	03	79	02	81	02	09
		Com. Esc. Proj. Irrig. Cunú/Paraipaba	327	90	02	35	01	87	02	46	01	28	01	41	01	11
	Paraipaba	Setor B	190	30	01	16	01	55	02	34	01	30	01	25	01	06
		Setor C-1	131	31	01	-	-	26	01	35	01	20	01	19	01	05
		Setor C-2	123	26	01	19	01	21	01	23	01	18	01	16	01	04
		Setor D-1	130	30	01	20	01	25	01	21	01	19	01	15	01	05
		Setor D-2	124	40	01	21	01	20	01	19	01	10	01	14	01	04
		Setor E	205	26	01	30	01	48	02	34	01	45	02	22	01	07
		Centro Gerencial	68	20	01	20	01	13	01	15	01	-	-	-	-	06
15	Trairi	EPSPG Jonas Henrique De Azevedo	402	81	04	-	-	104	06	70	03	75	03	72	03	10
		EPG Pe. Rodolfo Ferreira Da Cunha	124	-	-	-	-	20	01	33	01	36	01	35	01	06
	Trairi	EPG Dr. Jorgelito C. Oliveira	147	-	-	-	-	40	01	42	01	43	01	22	01	02
		EPG Raimundo Nonato Ribeiro	284	-	-	-	-	60	02	66	03	76	02	82	02	07
		Esc. Isolada Furtunato S. Da Costa	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	31	01	04
16	Tejuçococa	EPSPG Luiza Bezerra Farias	432	68	02	-	-	124	04	94	03	63	02	83	03	13
		EPG. Dep. Fernando Mota	229	35	01	21	01	34	01	45	02	44	02	50	02	05
18	Tejuçococa	EPG Luiza Da Silva Mota	303	92	03	-	-	55	02	77	03	44	02	35	01	06
		EPG José Pinto Brandão	350	67	02	26	01	102	03	81	02	41	01	33	01	06
	Uniram	Esc. Reunida São Joaquim	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28	01	04
		Esc. Reunida De Barro Branco	19	-	-	-	-	-	-	-	-	15	01	04	01	01
19	Uruburetama	EPG Mons. Antero José De Lima	302	31	01	55	02	66	02	70	02	45	01	35	01	08

TABELA Nº 7

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**MATRÍCULA DO PRÉ-ESCOLAR À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU DA REDE ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEM	MUNICÍPIO	ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	ALFABETIZADOS	TOTAL DE TURMAS	PRÉ	TOTAL DE TURMAS	1ª	TOTAL DE TURMAS	2ª	TOTAL DE TURMAS	3ª	TOTAL DE TURMAS	4ª	TOTAL DE SALAS
19	Uruburetama	EPG Matilde Rodrigues Vasconcelos	170	39	02	28	02	32	01	37	02	20	01	14	05
	Uruburetama	EPG Cel. João De Paula Filho	261	41	02	58	02	49	02	45	01	39	01	29	05
	Uruburetama	EPG Paulo Ferreira Da Cunha	295	52	02	48	01	83	03	75	03	24	01	13	06
<b>T O T A L</b>			21238	3280	118	1704	66	4497	156	4367	139	3889	126	3501	480

TABELA Nº 8

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**MATRÍCULA DA 5ª À 8ª SÉRIE DO 1º GRAU DA REDE ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEM	MUNICÍPIO	ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	5ª		TOTAL DE TURMAS		6ª		TOTAL DE TURMAS		7ª		TOTAL DE TURMAS		8ª		TOTAL DE TURMAS		TOTAL DE SALAS
				TV	CV	TV	CV	TV	CV	TV	CV	TV	CV	TV	CV	TV	CV	TV	CV	
01	Acarau	EPG Mª Da Conceição Araújo	318	140	-	04	-	73	-	02	-	55	-	02	-	50	-	02	-	05
	Acarau	EPG Tonúz Pompeu De S. Brasil	365	-	143	-	04	-	96	-	02	-	81	-	02	-	45	-	01	10
02	Amontada	ÉPSG Luiz Gonzaga Da F. Mota	990	423	-	15	322	-	13	-	159	-	11	-	86	-	-	07	-	10
	Amontada	EPG De Amontada	229	76	-	02	-	62	-	02	-	50	-	02	-	41	-	02	-	12
03	Bela Cruz	ÉPSG Marieta Santos	458	20	160	01	05	18	112	01	03	-	84	-	03	-	64	-	01	11
	Bela Cruz	EPG De Bela Cruz	207	-	77	-	03	-	56	-	02	-	38	-	02	-	36	-	01	08
04	Cruz Cruz	EPG São Francisco Da Cruz	261	38	42	01	01	36	41	01	01	32	32	01	01	-	40	-	01	05
05	Itapajé	ÉPSG Mousenhor C. P. Sampaio	715	104	85	03	02	106	123	03	03	71	71	02	02	59	96	02	02	11
	Itapajé	EPG Estefânia Matos	233	57	48	02	01	48	-	02	-	50	-	01	-	30	-	01	-	12
	Itapajé	EPG Antônio Custódio De Mesquita	121	56	-	02	-	38	-	01	-	21	-	01	-	16	-	01	-	07
	Itapajé	EPG Adriano Nobre	68	37	-	01	-	16	-	01	-	15	-	01	-	-	-	-	-	06
06	Irauçuba	EPG De Irauçuba	259	96	-	03	-	75	-	02	-	46	-	01	-	-	42	-	01	08
07	Itapipoca	Col. Est. Joaquim Magalhães	728	176	-	05	-	180	-	06	-	184	-	06	-	188	-	06	-	23
	Itapipoca	ÉPSG Col. Murilo Serpa	601	101	86	03	02	75	69	02	02	65	77	02	02	56	72	02	02	14
	Itapipoca	ÉPSG Nossa Sra. Da Assunção	210	71	-	02	-	44	-	02	-	55	-	02	-	40	-	02	-	07
	Itapipoca	EPG Hildeberto Barroso	259	79	-	02	-	58	-	02	-	63	-	02	-	59	-	02	-	08
	Itapipoca	EPG Pedro Teixeira Barroso	139	78	-	02	-	41	-	01	-	20	-	01	-	-	-	-	-	08
	Itapipoca	EPG Anastácio Alves Braga	532	71	120	02	03	53	114	02	03	25	81	01	02	-	68	-	02	15
	Itapipoca	EPG Monsenhor Tabosa	261	126	-	03	-	85	-	02	-	50	-	02	-	-	-	-	-	12
08	Jijoca	EPG José Teixeira De Albuquerque	217	38	-	01	-	72	-	02	-	70	-	02	-	38	-	01	-	06
09	Marco Marco	EPG Ricardo Sousa Neves	96	-	30	-	01	-	23	-	01	-	27	-	01	-	16	-	01	07
	Marco	EPG De Marco	182	24	57	01	01	13	42	01	01	31	-	01	-	14	-	01	-	10

LEGENDA: CV - SISTEMA DE ENSINO CONVENCIONAL  
TV - SISTEMA TELESINO

TABELA Nº 8

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**MATRÍCULA DA 5ª À 8ª SÉRIE DO 1º GRAU DA REDE ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEM	MUNICÍPIO	ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS	5ª		TOTAL DE TURMAS		6ª		TOTAL DE TURMAS		7ª		TOTAL DE TURMAS		8ª		TOTAL DE TURMAS		TOTAL DE SALAS		
				IV	CV	IV	CV	IV	CV	IV	CV	IV	CV	IV	CV	IV	CV	IV	CV	IV	CV	IV
10	Morrinhos	EPSP Caminha Vasconcelos	295	-	103	-	02	-	71	-	02	-	76	-	02	-	45	-	01	-	10	
	Morrinhos	EPG Manoel Ailton Bruno	281	-	114	-	03	-	75	-	02	-	52	-	01	-	40	-	01	-	02	
11	Miraima	EPSP Vicente Antenor F. Gomes	253	105	-	03	-	70	-	02	-	38	-	01	-	40	-	01	-	10		
	Paraçu	EPG Josefa Braga Barroso	244	101	-	03	-	55	-	03	-	54	-	02	-	34	-	01	-	06		
13	Paraipaba	EPSP Hemínio Barroso	525	76	80	02	02	69	114	02	03	67	49	02	01	33	37	01	01	10		
	Paraipaba	EPG Flávio Gomes Grangeiro	195	40	80	01	01	30	-	01	-	25	-	01	-	20	-	01	-	08		
	Paraipaba	EPG Ageu Romero	185	80	-	02	-	56	-	02	-	49	-	02	-	-	-	-	-	09		
	Paraipaba	Comp.Esc.Proj.Irrig.Curu/Paraipaba	46	20	-	01	-	13	-	01	-	13	-	01	-	-	-	-	-	11		
	Paraipaba	SETOR B	53	16	-	01	-	18	-	01	-	19	-	01	-	-	-	-	-	06		
	Paraipaba	SETOR C - I	36	19	-	01	-	17	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05		
	Paraipaba	SETOR D - II	50	27	-	01	-	14	-	01	-	09	-	01	-	-	-	-	-	04		
	Paraipaba	SETOR E	75	26	-	01	-	29	-	01	-	20	-	01	-	-	-	-	-	07		
14	Trairi	EPSP Jonas Henrique Azevedo	405	-	78	-	03	-	83	-	03	-	154	-	05	-	90	-	03	10		
	Trairi	EPG Raimundo Nonato Ribeiro	84	50	-	02	-	34	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07		
15	Tururu	EPSP Luiza Bezerra Farias	364	112	-	04	-	106	-	04	-	89	-	03	-	57	-	02	-	13		
16	Tejuçuoca	EPG Dep. Fernando Mota	100	29	41	01	-	16	-	01	-	14	-	01	-	-	-	-	-	05		
	Tejuçuoca	EPG Luiza Da Silva Mota	146	-	94	-	03	-	15	-	01	-	25	-	01	-	12	-	01	06		
17	Umirim	EPG José Pinto Brandão	101	59	-	02	-	42	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06		
	Umirim	Esc. Reunida De São Joaquim	63	-	-	-	-	39	-	01	-	-	-	-	-	24	-	01	-	04		
18	Uruburetama	EPG Mons. Antero José De Lima	135	45	-	01	-	50	-	02	-	20	-	01	-	20	-	01	-	08		
	Uruburetama	EPG João De Paula Filho	87	-	44	-	01	-	26	-	01	-	17	-	01	-	-	-	-	05		
T O T A L			43	11.182	2.616	1.482	79	79	2.073	1.060	72	30	1.480	864	57	26	864	743	35	19	367	

LEGENDA: CV - SISTEMA DE ENSINO CONVENCIONAL  
 TV - SISTEMA TELESINO

TABELA Nº 9

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**MATRÍCULA POR GRAU, NÍVEL E SÉRIE DA REDE ESTADUAL**

GRAU	NÍVEL	SÉRIE/CURSO	MATRÍCULA	SUB-TOTAL
1º GRAU	Pré-escolar Alfabetização		3.280	4.984
			1.704	
	Regular	1ª a 4ª Série	16.254	27.436
		5ª a 8ª Série (Telensino) 5ª a 8ª Série (Convencional)	7.033 4.149	
Supletivo		2.397	2.397	
2º GRAU	Regular	Científico (Propedêutico)	1.599	2.663
		Pedagógico (Normal)	1.028	
		Técnico Agrícola	36	
<b>T O T A L G E R A L</b>				<b>37.480</b>

TABELA Nº 10

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**Nº DE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR POR MUNICÍPIO E GRAU DE ENSINO**

MUNICÍPIO	ESCOLAS DA REDE PARTICULAR POR MUNICÍPIO E GRAU DE ENSINO							TOTAL
	Pré-escolar e Alfabetização	Pré-escolar à 4ª Série	1ª à 4ª Série	Pré-escolar à 8ª Série	1ª a 8ª Série	Pré-escolar ao 2º Grau	1ª/2ª Grau	
Acarau	-	-	-	-	01	01	-	02
Bela Cruz	01	-	-	-	-	-	01	02
Cruz	-	-	-	-	-	01	-	01
Irauçuba	-	-	-	-	-	01	-	01
Itapajé	-	-	-	01	-	01	-	02
Itapipoca	06	-	17	-	01	-	02	26
Itarema	-	-	01	-	01	-	-	02
Marco	-	-	-	-	-	01	-	01
Morrinhos	-	-	-	-	-	01	-	01
Paraçu	-	01	-	02	-	01	-	04
Paraipaba	03	-	-	01	-	-	-	04
Trairi	-	02	-	-	01	-	-	03
Uruburetama	01	-	-	-	-	01	-	02
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>18</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>08</b>	<b>03</b>	<b>51</b>

TABELA Nº 11

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**

MUNICÍPIO	ESCOLAS DA REDE PARTICULAR POR MUNICÍPIO E GRAU DE ENSINO											TOTAL	
	Alfabetização	Pré-escolar	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL 1ª GRAU	2ª GRAU	GERAL
Acaraú	80	99	93	83	93	97	198	184	130	78	956	787	1.922
Bela Cruz	64	89	70	65	53	45	52	36	27	21	369	67	589
Cruz	23	29	31	27	34	35	48	22	35	40	272	149	473
Irauçuba	16	22	33	17	22	20	142	85	55	40	414	129	581
Itapajé	178	120	135	140	144	128	165	134	143	102	1.091	286	1.665
Itarema	189	104	151	136	133	87	13	5	-	-	525	-	818
Itapipoca	439	866	327	247	235	190	143	203	154	157	1.656	245	3.206
Marco	47	45	44	45	28	30	42	34	31	35	289	141	522
Morrinhos	26	46	30	24	33	42	35	24	19	18	225	54	351
Paracuru	171	247	192	162	179	189	195	88	23	-	1.028	408	1.854
Paraipaba	96	108	27	15	28	13	20	15	29	50	197	113	514
Train	160	100	169	184	112	128	79	50	-	-	722	-	982
Uruburetama	93	152	66	60	60	52	50	50	25	25	388	55	688
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1.582</b>	<b>2.027</b>	<b>1.368</b>	<b>1.205</b>	<b>1.154</b>	<b>1.056</b>	<b>1.182</b>	<b>930</b>	<b>671</b>	<b>566</b>	<b>8.132</b>	<b>2.434</b>	<b>14.175</b>

TABELA Nº 12

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE  
Nº DE ESCOLAS, SALAS DE AULA E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

MUNICÍPIO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE SALAS	Nº DE PROFESSORES
Acará	96	188	371
Amontada	113	183	365
Bela Cruz	54	-	279
Cruz	28	82	156
Itapajé	78	165	277
Itapipoca	193	282	564
Jioca De Jericoacoara	21	49	93
Marco	53	224	321
Morrinhos	54	-	197
Mirama	53	81	123
Paracuru	35	-	220
Paripaba	34	78	114
Tejucooca	34	68	100
Traí	117	174	320
Tururu	29	-	120
Umirim	55	92	165
Uruburetama	26	-	63
Irauçuba*	94	-	-
Itarema*	77	-	-
<b>T O T A L</b>	<b>1.244</b>	<b>1.666</b>	<b>3.848</b>

\* Os dados referentes ao número de salas de aula e de professores dos municípios de Irauçuba e Itarema não estão disponíveis na 13ª DERE

TABELA Nº 13

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**Nº DE VIDEOPOSTOS E BIBLIOTECAS / SALAS DE LEITURA EXISTENTES NAS ESCOLAS - REDE ESTADUAL**

MUNICÍPIO	Nº DE VIDEOPOSTOS	Nº DE BIBLIOTECAS / SALA DE LEITURA
ACARAÚ	04	03
AMONTADA	02	01
BELA CRUZ	02	-
CRUZ	01	01
ITAPAJÉ	04	02
IRAUCUBA	02	-
ITAPIPOCA	07	05*
ITAREMA	01	-
MARCO	02	-
MORRINHOS	02	-
MIRAIMA	02	-
PARACURU	02	-
PARAIPABA	03	01
TRAIRI	02	-
TURURU	01	01
TEJUÇUOCA	01	-
UMIRIM	01	-
URUBURETAMA	02	-
<b>T O T A L</b>	<b>41</b>	<b>14</b>

\* Os municípios de Itarema e Itapipoca possuem, cada um, uma biblioteca municipal

Fontes: Núcleo do Projeto Video-Escola na 13ª DERE Setor de Bibliotecas / Salas de Leitura da SEDUC

TABELA Nº 14

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**Nº DE PROFESSORES E SERVIDORES DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEM	MUNICÍPIO	E S C O L A	NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES E SERVIDORES			
			PROFESSORES	SUB-TOTAL PROFESSORES	SERVIDORES	SUB-TOTAL SERVIDORES
51	TEJUÇUOCA	EPG Luiza Da Silva Mota	17		10	
52	TEJUÇUOCA	EPG Dep. Fernando Mota	11	28	16	26
53	UMIRIM	EPG José Pinto Brandão	13	13	15	15
54	URUBURETAMA	EPG Mons. Antero José De Lima	12		36	
55	URUBURETAMA	EPG Matilde Rodrigues Vasconcelos	06		15	
56	URUBURETAMA	EPG Cel João De Paulo Filho	16		27	
57	URUBURETAMA	EPG Paulo Ferreira Da Cunha	15	49	16	94
<b>T O T A L G E R A L</b>			<b>1.058</b>		<b>909</b>	

TABELA Nº 14

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE  
Nº DE PROFESSORES E SERVIDORES DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL**

NÚMERO DE ORDEM	MUNICÍPIO	E S C O L A	NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES E SERVIDORES			
			PROFESSORES	SUB-TOTAL PROFESSORES	SERVIDORES	SUB-TOTAL SERVIDORES
26	JIOCA	EPG José Teixeira De Albuquerque	09	09	04	04
27	MARCO	EPG De Marco	26		26	
28	MARCO	EPGS Ricardo De Sousa Neves	18	44	06	32
29	MORRINHOS	EPG Manoel Ailton Bruno	16		10	
30	MORRINHOS	EPG Abdoral Rocioa	10		12	
31	MORRINHOS	EPGS Carminha Vasconcelos	32	58	19	41
32	MIRAIMA	EPGS Vicente Antenor Ferreira Gomes	32		15	
33	MIRAIMA	EPG Josefa Braga Barroso	18	50	22	37
34	PARACURU	EPG Maria Luiza Sábóia Ribeiro	26		16	
35	PARACURU	EPGS Hennimo Barroso	31	57	36	52
36	PARAIPABA	EPG Flávio Gomes Grangeiro	19		26	
37	PARAIPABA	EPG Engº Ageu Romero	20		17	
38	PARAIPABA	EPG Esc. Proj. Irrig. Curu/Paraipaba	11		06	
39	PARAIPABA	SETRO C - 1	03		12	
40	PARAIPABA	Centro Gerencial	01		07	
41	PARAIPABA	SETOR E	11		06	
42	PARAIPABA	SETOR C - 2	06		05	
43	PARAIPABA	SETOR D - 1	06		04	
44	PARAIPABA	SETOR B	10		04	
45	PARAIPABA	SETOR B - 2	10	97	08	95
46	TRAIRI	EPGS Jonas Henrique De Azevedo	41		26	
47	TRAIRI	EPG Raimundo Nonato Ribeiro	19		17	
48	TRAIRI	EPG Jorgelito Cals De Oliveira	04	06	03	95
49	TRAIRI	EPG Pe. Rodolfo Ferreira Da Cunha	04		-	-
50	TURURU	EPGS Luiza Bezerra Farias	25	25	17	17

TABELA Nº 15

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO / 1995**  
**SUBSETOR REGIONAL DE INFORMAÇÕES E ESTATÍSTICA - SRIE**  
**RELAÇÃO DAS ESCOLAS ISOLADAS E REUNIDAS / REDE ESTADUAL**

Nº DE ORDEM	MUNICÍPIO	ESCOLA	PROFESSORA	HABILITAÇÃO	ESCOLA QUE TRABALHA
01	Acarauá	Esc. Isolada Vila Progresso	Maria Auristela Moura	4ª Pedagógico	Es. Mul. Dr. João Ribeiro Ramos
		Esc. Isolada de Tapera	Maria Luiza Costa Alves	4ª Pedagógico	Es. Mul. Dr. João Ribeiro Ramos
02	Irauçuba	Esc. Isolada Belo Horizonte	Luiza Tânia Araújo da Silveira	3ª Pedagógico	Esc. 1º grau Carolino L. Araújo Costa
		Esc. Isolada Ant. Americo Azevedo	Fco. das Chagas Azevedo Barbosa	1ª Grau	Grupo Estadual do Missi
03	Itapipoca	Esc. Isolada Miguel Fernandes	Maria de Fátima H. Cordeiro	1ª Grau	Grupo Estadual do Juá
		Esc. Isolada Lions Club	Mª Marice Oliveira Pinto	4ª Pedagógico	Prédio do Lions Clube (Boa Vista)
		Esc. Isolada de Picós	Raimunda Matias Pires	4ª Pedagógico	Salão (Construído pela Professora)
		Esc. Reunida de Barrento	Mª Vanelda Martins Paulo	3ª Pedagógico	Grupo Estadual de Barrento
		Esc. Reunida de Betânia	Marilena Marques T. Rodrigues	3ª Pedagógico	Grupo Estadual de Betânia
04	Itarema	Esc. Isolada de Belém	Mª Odília Fonteles Martins	3ª Pedagógico	Casa da Professora
		Esc. Isolada de Brejo	Mª Ivone Júnior Gomes	3ª Pedagógico	Casa da Professora
05	Trairi	Esc. Isolada Furtunato S. da Costa	Mª do Rosário dos Santos	3ª AdmInst.	Grupo Est. Fleiteiras
06	Umirim	Esc. Isolada de Barro Branco	Elenir Cunha Bastos	4ª Pedagógico	Grupo Est. de Barro Branco
		Esc. Reunida São Joaquim	Mª Excelsa Avila de Sousa	1.c. Plena	Grupo Mul. Hamilton da R. Sival
			Mª das Dores Lopes Felix	4ª Pedagógico	
			Julita Barbosa de Sousa	4ª Pedagógico	

Fonte: FIBIE / 95

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
SERVIÇO DE INSPEÇÃO ESCOLAR  
FICHA DE LEVANTAMENTO DAS AUTORIZAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO  
MAGISTÉRIO**

ANO 1995

DISCIPLINA (S)	GRAUS		TOTAL
	1º GRAU	2º GRAU	
<b>PROFISSIONALIZANTES</b>			
Didática Geral	-	03	03
Didática da Matemática	-	02	02
Didática da Ling. Portuguesa	-	01	01
Didática das Ciências	-	03	03
Didática dos Estudos Sociais	-	04	04
Fundamentos Sociológicos	-	06	06
Fundamentos Psicológicos	-	03	03
Fund. Hist. Filosóficos da Educação	-	04	04
Fund. Biológicos	-	04	04
Estágio Supervisionado	-	09	09
Estatística Aplic. à Educação	-	06	06
Estrutura e Funcionamento do 1º Grau	-	04	04
Lit. Infantil	-	03	03
Pré-Escolar	-	01	01
Matemática Financeira	-	01	01
Direito e Legislação	-	01	01
Org. Tec. Comercial	-	01	01
Cont. de Custos	-	02	02
Estag. (Contabilidade)	-	04	04
Prática de Escritório	-	01	01

**13ª DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**SERVIÇO DE INSPEÇÃO ESCOLAR**  
**FICHA DE LEVANTAMENTO DAS AUTORIZAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO**  
**MAGISTÉRIO**

ANO 1995

DISCIPLINA (S) DE EDUCAÇÃO GERAL	GRAUS		TOTAL
	1º GRAU	2º GRAU	
Português	24	08	32
Matemática	24	07	31
Ciências Físicas e Biológicas	24	-	24
História	17	04	21
Geografia	20	08	28
Ed. Artística	17	06	23
Ed. Física	19	09	29
Ed. Religiosa	12	05	17
Artes Dramáticas	01	-	01
Prática Int. do Lar	04	-	04
Prog. de Saúde	03	01	04
Artes Plásticas	01	-	01
Orientação Humana	01	-	01
Téc. Agrícola	01	-	01
Higiene do Lar	01	-	01
Téc. de Redação	05	01	06
Relações Humanas	06	-	08
Geometria	02	-	02
Inglês	07	-	16
Téc. Comerciais	09	01	10
Orient. de Aprendizagem	63	-	63
Polivalente	46	-	46
Literatura	02	08	10
Química	-	10	10
Física	-	08	08
Estudos Regionais	-	02	02
Filosofia	-	01	01
Biologia	-	08	08
Educ. Moral e Cívica	-	02	02
Sociologia	-	03	03
Ed. Cidadania	-	01	01
Psicologia	-	01	01

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CLARA  
 DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR  
 DEPARTAMENTO DE PESQUISA E AVALIAÇÃO DO ENSINO

TAXA DE SUCESSO

1º - 2008 - 1ª FASE

ESCOLA	TAXA DE SUCESSO (1ª A 2ª SÉRIE)	TAXA DE SUCESSO (3ª A 5ª SÉRIE)
CEM. São Joaquim Magalhães		84,00
EPQ. 1ª Univ. Maria Tereza	60,00	
EPQ. 1ª Univ. Cel. Múcio Souza	70,00	80,00
EPQ. 1ª Univ. Anacleto K. Sales		
EPQ. 1ª Univ. Pedro Ernesto Botelho	84,00	

ANEXOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E AVALIAÇÃO DO ENSINO

TAXA DE SUCESSO

13<sup>o</sup> – DERE – ITAIPUOCA

ESCOLA	TAXA DE SUCESSO (1 <sup>o</sup> À 4 <sup>o</sup> SÉRIE)	TAXA DE SUCESSO (5 <sup>o</sup> À 8 <sup>o</sup> SÉRIE)
- Col. Est. Joaquim Magalhães	-	44.00
- EPG. 1 <sup>o</sup> Grau. Mons. Tabosa	60.00	-
- EPG. 1 <sup>o</sup> e 2 <sup>o</sup> Grau. Cel. Murilo Serpa	70.00	62.00
- EPG. 1 <sup>o</sup> Grau. Anastácio A. Braga	64.00	-
- EPG. 1 <sup>o</sup> Grau. Pedro Teixeira Barroso	51.00	-

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E AVALIAÇÃO DO ENSINO

RENDIMENTO ESCOLAR MÉDIO POR ESCOLA

13ª – DERE – ITAIPUOCA

E S C O L A	REND. MÉDIO 4ª SÉRIE	REND. MÉDIO 8ª SÉRIE	RENDIMENTO MÉDIO
- EPG. 1º Grau. Prof. Pedro Teixeira Barroso	5,73	-	5,73
- EPG. 1º e 2º Grau. Cel. Murilo Serpa	4,78	5,79	5,29
- Colégio Est. Joaquim Magalhães	-	5,07	5,07
- EPG. 1º Grau. Mons. Tabosa	4,79	-	4,79
- EPG. 1º Grau. Anastácio A. Braga	4,21	-	4,21

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E AVALIAÇÃO DO ENSINO

CONSERVAÇÃO DAS ESCOLAS

13ª – DERE – ITAPIPOCA

Nº DE ORDEM	E S C O L A	SALA	SANITÁRIO	AMBIENTE	GERAL
31	- EPG. 1º Grau. Prof. Pedro Teixeira Barroso	9,44	8,02	8,77	8,92
106	- EPG. 1º Grau. Mons. Tabosa	8,02	7,19	8,18	7,85
108	- Colégio Est. Joaquim Magalhães	8,57	6,73	7,30	7,79
159	- EPG. 1º e 2º Grau. Cel. Murilo Serpa	6,74	6,61	7,01	6,78
224	- EPG. 1º Grau. Anastácio A. Braga	6,70	0,71	6,36	5,12

## 5 O CURRÍCULO E O CONHECIMENTO ESCOLAR

**Simone da Cunha Gomes**

### 5.1 INTRODUÇÃO

Encontramo-nos envolvidos com preocupações relativamente a participação dos indivíduos na sociedade, pois sabemos que somente o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos permite que cada um possa atuar de forma conseqüente no meio (físico e social).

A iniciação ao conhecimento, como forma de compreender a realidade, está profundamente vinculada à escola e é para este espaço de produção de conhecimento que se voltam as atenções e expectativas da grande maioria dos membros da sociedade.

A escola não tem respondido de forma satisfatória às esperanças nela depositadas, principalmente pelos que mais dela dependem.

O currículo escolar, como um elemento-chave do processo ensino-aprendizagem tem refletido estes descompassos; as práticas pedagógicas são, muitas vezes, “espontaneístas” (limitando-se ao trabalho com o livro didático), reforçando, por vezes, atitudes autoritárias, uma vez que nega aos indivíduos o acesso aos conhecimentos, como podemos observar em passagem de um DOCUMENTO da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (1991):

... os conteúdos são trabalhados de forma fragmentária, o que impossibilita a integração e compreensão dos mesmos na totalidade da qual cada conteúdo a ser trabalhado é fator de real significado (...) trabalhar cada conteúdo no seu específico, pelo seu específico, é negar o seu contexto histórico (...) é desfavorecer qualquer possibilidade de compreensão da totalidade da vida e da educação. (13: 41).

Apresentando-se sob a forma de produtos prontos, acabados, o currículo escolar compatibiliza-se à tendência tradicional da educação, cuja concepção de homem é o adulto “pronto”, “terminado”, cabendo ao educando imitá-lo.

O currículo não pode estar distante das esferas econômicas, culturais e políticas que envolvem a sociedade e o ato de ensinar não pode ser visto como simples repasse (reprodução) de conhecimentos acumulados. Deve, portanto, estar centrado no sujeito, nas relações que estabelece com a realidade, despertando-o para uma consciência crítica, investigadora.

Este ensaio, portanto, tem por objetivo compreender melhor algumas questões de ordem política, técnica e epistemológica do currículo escolar. O alargamento dessas discussões é essencial para que o currículo avance e possa ser trabalhado de forma mais consentânea às exigências do processo educacional.

## 5.2 CURRÍCULO E CONHECIMENTO

A história do conhecimento embrica-se à história do próprio homem.

Os pré-socráticos — primeiros filósofos — demonstram uma preocupação com o conhecimento, indagando: “O que é o mundo”? “Qual a sua origem”? “O que constitui as coisas”?

A ironia, arte de interrogar, e a maiêutica, espécie de parto de idéias, constituíram o método socrático na busca do conhecimento.

Falando acerca da idéia metodológica de Sócrates, Penha explica que: o seu objetivo é forçar o interlocutor a reconhecer que ignorava o que julgava saber (...) através das contradições do oponente, pretendia conduzi-lo, por si mesmo, a afastar o erro de seu raciocínio até alcançar a verdade. (11: 34)

Para Platão, a idéia (figura, visão) inata e pertencente à alma, é o objeto perfeito para se chegar ao conhecimento verdadeiro. Assim, para conhecê-la, a alma deve evocá-la, uma vez que ficou retida na vida anterior, da qual foi separada (a alma viveu no mundo das idéias perfeitas); assim, o verdadeiro conhecimento é uma reminiscência.

Aristóteles privilegia o mundo concreto, lançando mão da experiência como fonte de conhecimento. Tudo o que existe no mundo, na realidade e pensamento, decorre de dez categorias, também chamadas de gêneros ou predicados, como por exemplo: substância ou essência (homem, cavalo); quantidade (grande...) qualidade (branco, estudado) etc. Portanto, para Aristóteles, o ser é constituído de duas formas básicas: substância (algo permanente) e acidentes (atributos que lhe agregam).

Porém, foi somente com os filósofos modernos (a partir do século XVII) que a atenção e importância do conhecimento foi considerada essencial para a Filosofia e para as Ciências. Dois pensadores expressam as idéias prevalentes desse período: “Saber é poder”, diz anti-escolasticamente Bacon, e “Penso, logo existo” ensina silogisticamente Descartes.

Em artigo publicado em 1989, PRESTES situa o homem ontem e na modernidade. Ela diz que: Antes do projeto burguês, o homem vivia à margem, nas florestas, sob ameaças e demônios, na modernidade, ele faz o mundo seu objeto e sai para descobrir novos mundos. (12: 25). Ao tratar desta temática, deve-se ter presente que o conhecimento é, acima de tudo, uma atitude de inquietação do homem com o mundo. É preciso “elucidá-lo”,

“desocultá-lo” para melhor viver, pois, à medida que vai descobrindo a realidade, alcança compreensões mais complexas e elaboradas.

Mesmo diante do impacto da tecnologia e da crescente diversidade cultural das sociedades, o conhecimento da realidade é um desafio para o homem. Continuamos a indagar, qual a relação entre saber e conhecer? Entre saber e crer? Como avaliar a validade do conhecimento? Como está sendo construído o conhecimento nas escolas?

Esses cuidados nos remetem ao centro da natureza do conhecimento e são primordiais para discussão do currículo, pois, é a partir do conhecimento, que o homem cria produtos de conhecimentos que são as diferentes ciências (Matemática, Física, Química, Lingüística etc.).

E, ainda, Prestes (1989) quem lembra:

O homem matematiza o mundo, separa o todo em partes e a ciência passa a se desenvolver rapidamente. (12: 25).

Somos capazes de produzir nosso próprio conhecimento. Porém, isso não nos confere igualdade

epistemológica. A escola deve tirar o manto diáfano da fantasia<sup>1</sup>, romper com o senso comum, com a idéia de magia, pois a ciência segundo o entendimento de CHAUI (1994), baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. (1: 251)

Outros estudos recentes, porém, desestimulam o rompimento com o senso comum quando da procura científica. É impossível descartá-lo, posto que o conhecimento “não unificado” — assim chamado por H. Spencer — é fonte evidente, dado imediato formulado no contato dia-a-dia, pronto para ser tomado como hipóteses, em razão da suposta certeza, por sua vez conjecturada pela repetida experiência.

LOPES , em estudo desenvolvido sobre tema semelhante ao deste ensaio, afirma no sentido de que há necessidade de vigilância epistemológica contra as sínteses fáceis, as idéias claras de realismo ingênuo do senso comum. (5: 17)

Devemos, portanto, sem abandonar **ab repto** o conhecimento vulgar, atentar para a necessidade da desvelada atenção epistemológica, divisada pela autora.

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Eça de Queiróz n' a Relíquia (“Sobre a nudez falsa da verdade o manto diáfano da fantasia”).

O senso comum é o conhecimento mais elementar de que o homem dispõe. Surge da necessidade de resolver problemas que se apresentam no cotidiano, na realidade imediata. É, no entanto, insuficiente para responder às exigências maiores que o mundo nos impõe, conquanto seja útil e sirva à causa de outro conhecimento superior a que Spencer denominou de conhecimento parcialmente unificado: o conhecimento científico.

KOSIK (1969) chama a atenção para o fenômeno da “pseudoconcreticidade” que nos leva ao conhecimento do aparente:

O conhecimento se realiza como separação do fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar sua coerência interna e, com isso, o caráter específico da coisa (4: 16).

Através do seu conhecimento e trabalho, o homem age no mundo, dando-lhe sentido. Essa ação revela a realidade na medida em que alcança significados mais complexos e elaborados.

Corpo estruturado de conhecimento, o currículo escolar não tem um fim ou valor em si, nem está imune às raízes históricas que o produziram. Como algo dinâmico que se constrói

a cada momento, deve expressar a apropriação dos conhecimentos pelo homem. Leiamos o que escreveu PRESTES:

Nas cidades, os homens começam a produzir para trocar. A ciência encontra-se em crescimento, surge a indústria e a sociedade passa a exigir a leitura e a escrita para desenvolver as novas formas de relações que se estabelecem. Aparece a escola moderna, que luta contra o folclore, a crença, o dogma (...) se coloca a questão básica do projeto moderno: o homem precisa ter acesso ao conhecimento para ser cidadão do mundo e para agir. (12: 25).

O currículo escolar deve retratar e não congelar as diferentes formas que o homem dispõe de produzir conhecimentos, pois é nesta compreensão que está a possibilidade de mudança social.

Procedimentos tão comuns na escola como decorar fatos, nomes, datas, apreender conhecimentos “empacotados” para o consumo, afastam, cada vez mais, aluno e ensino, ciência e realidade.

O currículo escolar, portanto, deve possibilitar ao aluno recriar seu conhecimento, ensejando aprendizagens significativas, contextualizadas. Desta forma, a ciência e o conhecimento passariam a ser algo vivo, vinculado ao mundo. (Id. Ibidem).

### 5.3 PROBLEMAS CURRICULARES

Quando falamos em problemas curriculares, usualmente, são feitas referências à não adequação dos currículos à realidade dos alunos; ao irrealismo do currículo (memorização substituindo o raciocínio analítico); currículo distanciado da realidade do mercado de trabalho etc.

Esses fatos, de natureza aparentemente simples, têm feito parte do imaginário escolar, consagrando-se no discurso do professor. Embora estas referências não sejam desprovidas de significado, traduzem apenas parte dos problemas. Dar-lhe exclusiva atenção é constituir uma grande significação e conduzir a análises que representam meias-verdades.

Os problemas do currículo inserem-se num quadro mais amplo da realidade brasileira, em cujo contexto têm sido negados, à maioria dos membros da sociedade, os instrumentos básicos de acesso à cidadania.

Como propõe Paulo Freire, nada deve impedir a nossa vocação ontológica de ser mais, pois, freqüentar a escola, direito de todos, não é só apropriar-se de todo o instrumental que os homens produziram como forma de enfrentar os desafios da

realidade, mas, adquirir discernimento amplo das “relações” que os indivíduos estabelecem no mundo.

Os problemas do currículo não se apresentam de forma tão “transparente”, nítida, o quanto gostaríamos; porém, nada deve impedir que sejam feitas algumas reflexões sobre questões centrais (epistemológicas, técnicas, políticas) que dizem respeito ao currículo escolar. E como diz FORMIGA:

Mas as crianças... diariamente estão sendo levadas a um processo de competição, para não só dominar os conteúdos das disciplinas básicas, mas principalmente, para que este conteúdo sirva de ordem prática para evitar o desemprego (3: 58).

Denis Lawton (citado por A. V. Kelly, In: O currículo: teoria e prática, Harper & Row do Brasil, 1981, p.8), lembra-nos que o planejamento de um currículo não se processa num “vazio intelectual”, alheio às necessidades da sociedade e da cultura, o que não implica que o currículo escolar seja levado a reboque dos imediatismos da sociedade. Como toda atividade racional, opera com valores e critérios.

### 5.3.1 DE ORDEM EPISTEMOLÓGICA

Não existe um objeto de estudo autônomo, independente. Assim é o currículo sob esta óptica.

Por conseguinte, as reflexões devem ser operadas em torno da aquisição, processamento e utilização dos conhecimentos pelo indivíduo. Apreender como se dá a dinâmica desses processos é compreender os “vários modos de apropriação do mundo pelos homens.” (4:23)

Diante de desafios e problemas, o homem, historicamente, tem buscado “responder” à realidade e, nesta incansável caminhada revela, muitas vezes, um conhecimento preso à opinião, tornando-se insuficiente quando se trata de dar conta de um maior número de fenômenos. Assim, é o conhecimento do senso comum apresentando uma visão fragmentada da realidade. Este conhecimento não é exclusivo das camadas menos privilegiadas economicamente; adquire dimensões maiores, consagrando-se nos discursos da escola, mais especificamente dos professores, estudiosos etc.; não escolhe cor, posição nem raça para se cristalizar.

As noções (ilusões) do conhecimento no senso comum, sem a necessária vigilância epistemológica, constituem barreiras impeditivas de compreensão mais ampla dos fenômenos sociais, pois, ao mesmo tempo que “projetam” uma determinada realidade, acabam por definí-la (é o caso do professor que, ao definir o “bom” ou “mau” aluno constrói uma representação do estudante).

A própria visão de ciência é distorcida, comparada com magia, uma vez que trata do desconhecido, como observa CHAUI:

Essa imagem de ciência (...) aparece, por exemplo no cinema quando os filmes mostram os laboratórios científicos repletos de objetos incompreensíveis (...) tubos onde saem fumaças coloridas, exatamente como são mostradas as cavernas ocultas dos magos. (1: 249).

Há também a ilusão de progresso e evolução, como mostra a autora distinguindo a visão do cientista e a do não cientista. No primeiro caso, “o progresso é uma vivência subjetiva” e, no segundo, o progresso é uma crença ideológica (Id. Ibid.).

A segunda posição interessa-nos mais de perto, pois aguardamos com ansiedade o resultado prático dos

conhecimentos para melhorar nossa qualidade de vida, aliviando, curando doenças, ora proporcionando mais conforto em nossa vida (através da comunicação, utilização correta do solo etc). A verdade, no entanto, é que, sentimos que estamos em melhores condições que os povos antigos. (Id. Ibid.)

Para o filósofo da ciência, T. Kuhn, a crença no fato científico de forma linear (revelando continuidade) não é verdadeira, pois a ciência opera por saltos ou revoluções.

Uma revolução científica acontece quando o cientista descobre que os paradigmas disponíveis não conseguem explicar um fenômeno ou um fato novo, sendo necessário produzir um novo paradigma até então inexistente... (1:259)

Outros, como Karl Popper, posicionam-se da seguinte forma (apesar das críticas elaboradas pela maioria dos filósofos da ciência, entre os quais Kuhn):

Uma teoria científica é boa (...), quanto mais estiver aberta a fatos novos que possam tornar falsos os princípios e os conceitos em que se baseava. Assim, o valor de uma teoria não se mede por sua verdade, mas pela possibilidade de ser falsa... (1:259)

Louvamo-nos no entendimento de MACHADO para falar da capacidade de representação do conhecimento.

Diante do tratamento dispensado à ciência, encontra-se uma concepção linear de conhecimento em que se apresenta um conhecimento simples (no sentido que não exige muito do indivíduo) e, sucessivamente, por acumulação de conhecimentos, chega-se ao campo privilegiado das abstrações (aqui não precisamos mais nos referir à realidade), pois ele é capaz de representar os objetos concretos naquilo que têm de mais real. (6: 38)

O concreto é reduzido ao palpável explorável; o abstrato, “como o não-concreto” (Id. Ibid.). Então a realidade é simplificada, possível de ser tocada, manipulada, de fácil apreensão.

O discurso pedagógico está pulverizado com estas noções; ao escolher entre o concreto e o abstrato, deve-se privilegiar o primeiro, pois é o que verdadeiramente educa.

Existem, no entanto, segundo MACHADO diferentes níveis de concretude, englobando um concreto bruto, incipientemente pensado, insuficientemente elaborado pelo recurso a abstrações, e concretos pensados, organizados de modo diversos, “realizados” de diferentes formas, visando a diferentes projetos, sempre em consonância com as correspondentes abstrações mediadoras (Id. p. 41).

Assim, não existe um ponto de chegada nem de partida para o conhecimento.

A criança, como qualquer outro sujeito social, obtém conhecimento através da observação das coisas, dos objetos, das pessoas que a rodeiam. Sente a necessidade de agir, explorar, experimentar e, à medida que vai adquirindo conhecimentos e informações, obtém “novas informações” (materiais e simbólicas), reprocessando o conhecimento que possuía.

Assim, as “visões de mundo” que a criança adquire são resultados de operações cognitivas, em que se configura uma seleção de dados (relembrados, observados, manipulados, comunicados).

As ciências, de maneira geral, têm fornecido bases para o conhecimento da realidade. Porém, o diagnóstico que se tem apresentado da educação escolar denuncia a baixa qualidade do ensino. Da maneira como o currículo está estruturado, o aluno não encontra significado para a aprendizagem; os conteúdos apresentados são desprovidos de problemas e, sem estes, não há incentivo para a aprendizagem produtiva.

Eis o que ensina o DOCUMENTO da Secretaria de Educação de Santa Catarina (1991): Quem não sabe problematizar, jamais saberá resolver problemas; ao contrário de uma prática de respostas, o currículo escolar deve ser uma prática de problematização (13: 85).

Neste sentido, cabe referência a Sócrates, o inquieto, o itinerante, o questionador que punha o interlocutor em constante reflexão, não deixando o conhecimento esmorecer.

A fragmentação dos conhecimentos deve ceder à interdisciplinaridade. A contribuição maior desta perspectiva reside no fato de ela invocar um sentido coletivo, na medida que não se constitui uma construção solitária, pois precisamos de “outros conhecimentos” na tentativa de chegar à “síntese da totalidade dos conhecimentos”.

MESQUITA, diz, querendo demonstrar a absoluta necessidade de uma postura interdisciplinar:

... visualizando o ponto gnosiológico e preterindo — mas não desprezando — as sistematizações da didática (...) numa linha do discurso epistemológico, nos é vedado (...) examinar a Química, no seu geral, sem a interveniência dos fenômenos da Física, da Matemática, da Lógica e, também, da Biologia.

Não existe um ‘aqui termina a Matemática’. Tampouco se cogita em... ‘aqui tem início a Física’ (...).

Há... extrema dificuldade em identificar a que área do conhecimento se vinculam algumas questões da vida social dos indivíduos e grupos humanos, se à Etnologia (antropologia cultural), à Sociologia ou a Psicologia Social. (7: 120)

Ao rematar, mostra o autor o surgimento de novos ramos científicos nascidos da interdisciplinaridade:

... O mesmo ocorre com a Física, a Eletrônica e a Biologia na consorciação desses três saberes para o estabelecimento da Biodinâmica (teoria das forças vitais), da Biofísica (processo biológico por meios físicos) ou da Biônica (Biologia + Eletrônica).

Modernamente, todavia, são problemas de somenos. A Didática já se adaptou a esta exigência científica e o busílis não é mais este de limitação disciplinar. (Id. p. 121).

### 5.3.2 DE ORDEM POLÍTICA

Na realidade histórico-brasileira, a classe média, a partir da década de 30, passa a ganhar identidade própria e a desempenhar um papel de mais destaque na sociedade, como se

pode observar através de movimentos, como a “Campanha dos Pioneiros da Escola Nova” pela deselitização do ensino, em conformidade com a pedagogia de Dewey.

O período 50 a 60 reflete um desenvolvimento da educação popular e conquistas significativas para a sociedade brasileira, como a lei de Diretrizes e Bases da Educação /LDB/1961; ampliação do acesso à escola pública gratuita; o programa nacional de alfabetização (método Paulo Freire) e outros.

No final da década de 70 e começo dos anos 80, embora marcadas por uma crise não apenas de ordem econômica, mas também educacional, algumas conquistas são obtidas, tais como: associações de bairro, associações de serviços públicos, centros acadêmicos, além de uma expressiva fertilidade na literatura educacional.

Apesar de significativas conquistas e avanços obtidos pelos diferentes segmentos da sociedade, em especial a classe média, continuamos a carecer de um ensino público de qualidade.

A escola é, para as camadas populares, o lugar onde são depositadas as expectativas de uma vida melhor. Há quem

diga que as camadas populares têm um verdadeiro fascínio pela escola.

Esta posição fica mais fortalecida quando observamos que a classe média foi a que menos ganhou com o plano real (...); a classe média foi obrigada a enfrentar o aumento do custo dos serviços e se adaptar a uma realidade de maior contentação de gastos, como lembra José Roberto Mendonça de Barros, Secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda, (Diário do Nordeste, Fortaleza, 8-12-95).

Neste quadro, a classe média (há anos prevêem sua extinção) se volta para a escola como quem está sedento (...), da qualidade e, sobretudo (nestes tempos de violência, drogas, gangues), de uma saudável convivência social, para seus filhos, diz o prof. Marcondes Rosa (Tribuna do Ceará, Fortaleza, 7-12-95).

Os conhecimentos curriculares adquirem, portanto, expressivo destaque, uma vez que serão instrumentos de ação, transformação, mobilidade social. Diante dessas preocupações, há uma visível convicção, pelo menos no nível do discurso, de que os conteúdos curriculares, para adquirirem significado, devem estar ligados à realidade do aluno, isto é, um currículo apropriado à sua cultura, ao seu grupo social. Realça-se, destarte, a importância do conteúdo curricular.

Diante deste contexto, vale a pena indagar: Será este o caminho para a emancipação, libertação? Discussões têm sido travadas pelos “conteudistas”<sup>2</sup> ( pedagogia crítico-social dos conteúdos) e autores associados à educação popular.

O respeito á chamada “cultura popular” conduz a propostas educacionais que são na maior parte das vezes, utilitaristas e pragmáticas. Propõem um saber escolar que diz respeito especificamente às “vivências” das classes populares, ou seja, ensinar a pesca ao pescador, o plantio ao agricultor — e é possível inferir, embora não fique explicitado, ensinar as “elites condutoras” a dirigir a nação. Preocupam-se em resgatar a chamada cultura do povo, como se o povo fosse uma massa de pobreza única e amorfa e estivesse passiva e estaticamente sofrendo a ação do estado e das classes sociais dominantes sem com elas interagir. Assumem, conseqüentemente, um profundo ranço “ativista” e “utilitarista”. (Silva, apud Moreira, 9: 167-8).

As idéias de Paulo Freire, também, sofrem severas críticas pelos “conteudistas”, como podemos observar:

Acho um absurdo criticar uma cartilha que é usada no Nordeste porque usa a palavra uva para alfabetizar (...), o importante é que a palavra, do ponto de vista da metodologia de alfabetização adotada, seja adequada ao desenvolvimentos lingüístico da criança (...)

---

<sup>2</sup> Termo sem registro ainda em obras de referência da Lingua Portuguesa. É muito usado.

Basta explicar: “Isto aqui é uva, é uma fruta, dá no Sul. É simples resolver.” (Mello, apud Moreira, 9: 168).

FREIRE ressalta: a palavra favela sai da boca do favelado pesando 30 quilos e do intelectual pesando uma (sic) graminha (Freire, apud Moreira, 9: 169).

Independentemente das críticas e discussões acerca das Tendências e Orientações Pedagógicas, o fato é que percebemos o caráter eclético da prática pedagógica: com uma cabeça escolanovista e condições de trabalho tradicionais, o nosso professor era e o é, submetido às exigências oficiais tecnicistas e via-se acusado de reproduzir injustiças e desigualdades sociais (13: 85).

Além deste fato, a participação dos alunos no desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade está cada vez menor, como podemos observar em texto do mesmo DOCUMENTO (1991):

Se partirmos do princípio de que a distribuição de renda na sociedade, da mesma forma como a saúde, os transportes públicos (...) é semelhante à distribuição dos “conteúdos” nas salas de aula, e a distribuição dessa renda e desses serviços é desigual e injusta, também os conhecimentos escolares, que deveriam satisfazer as necessidades educacionais da população, na verdade, são mal distribuídos, porque representam um papel fundamental de forma de manipulação e

repressão, uma vez que respondem aos interesses ideológicos e culturais, provenientes de uma classe social (Id. p. 42).

Os conhecimentos curriculares estão longe de constituir um conjunto de informações desinteressadas, inertes. Na verdade, são produções humanas que decorrem do trabalho de homens concretos (situados historicamente) que, juntamente com os demais, partilham do interesse em transformar a realidade, e nestas relações, manifestam-se relações sociais de poder. (9: 29)

Uma vez que temos uma visão um tanto simplificada de poder, como uma simples relação de forças, e pelo fato de que ele não se materializa num único corpo ou numa única idéia, e pela importância que adquire não só para os grupos, mas na própria história da humanidade, os entendimentos acerca de poder carecem de melhor reflexão.

FOUCAULT nos fornece uma nova óptica: o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (2: 8)

FOUCAULT ressalta a importância do poder como um elemento “produtor”, “transformador”, “capaz”, como algo

dinâmico, está contido em todo o tecido social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.(2:16)

O currículo escolar não está imune a estas manifestações, seja na seleção, organização dos conteúdos, no “filtro” das informações provenientes da sociedade, nos critérios que utiliza nos seus julgamentos. A partir destas comprovações, isto não deverá ser um referencial para “abrandar” a consciência dos educadores. O currículo escolar também deverá promover a humanização das relações entre os homens, fortalecendo a liberdade, peça fundamental para a construção da cidadania.

### 5.3.3 DE ORDEM TÉCNICA

A atividade de planejar, como qualquer outra atividade racional, não é neutra, como nos lembra o professor Luckesi (conforme texto sobre Planejamento Educacional, 2º Seminário Estatal de Tecnologia, Fortaleza, 1983). É ideológica; o homem é um ser de escolhas (sensatas ou não), toma posição, analisa, avalia; como alguém que se impõe no mundo em que vive, necessita ordená-lo racionalmente e, nesta tentativa lança mão do planejamento, como forma de intervir na realidade, antecipando o que pretende atingir e os meios para obter os resultados desejados.

O planejamento, não tem um sentido tão “nobre” o quanto parece, podendo se tornar instrumento de opressão, quando “convida” a todos para participar dos mesmos objetivos, valores e idéias.

Compreender o homem é percebê-lo dialeticamente e o planejamento, ao não levar em conta este princípio, busca “apreender” o movimento (da sociedade, do homem) e congelá-lo num plano ou projeto, tornando-o significativo.

O DOCUMENTO da Secretaria de Educação de Santa Catarina assim exprime:

A própria lei nº 5692/71 (...) esfacelou as disciplinas científicas dando-lhes um caráter muito mais de instrumento “profissionalizante” que educativo e/ou mesmo “qualificador para o trabalho” ou “ao preparo para o exercício consciente da cidadania” (3: 41). Assim, é importante realçar que o planejamento curricular não é um ato neutro; é ideológico, tem um significado e um sentido ao qual serve.

O currículo escolar sofre pressões (de ordens diferentes) da sociedade. Uma das mais evidentes é de ordem econômica; a sociedade investe na educação (através de pagamento de impostos e aguarda o retorno de tal investimento);

grande parte das vezes, o “retorno” é precário, insuficiente (profissionais que não respondem satisfatoriamente às exigências (conhecimentos, habilidades) para que a sociedade necessita para se desenvolver. Mudar este quadro é tarefa da educação como um todo, que se deve utilizar do planejamento (no sentido de previsibilidade), evitando que situações como essa venha a ocorrer; assume, assim, o planejamento, uma visão antecipada das situações vivenciadas na realidade, corrigindo, estabelecendo ações que alcancem os objetivos propostos.

Planejamento curricular com ênfase nos objetivos, estratégias de aprendizagem e na avaliação, na maioria das vezes, soa como vazio, irreal, ahistórico, principalmente para segmentos inclinados a enfatizar as abordagens “críticas”, que, pelo próprio contexto em que surgiram (década de 80 e 90), têm mais intenção em “denunciar” as “faltas” do sistema capitalista vigente.

É necessário reconhecer que o currículo, por melhor intencionado que possa parecer, precisa se concretizar num plano ou projeto como forma de expressão de intenções, ações de um grupo ou órgão; necessita tornar “coletivas” suas intenções, elaboradas a partir das necessidades de homens concretos.

Diferentemente de outras décadas, nos anos 70, no campo educacional, houve uma acentuada preocupação com pareceres, leis, portarias etc.; era toda uma legislação de ensino que afluía, refletindo-se no currículo, caracterizando o “currículo-grade” — o conteúdo de uma disciplina não podia invadir o campo de outra. Assim, o conhecimento curricular não é o centro destas discussões, como podemos observar na expressão esponsada por MOREIRA :

A preocupação com o conhecimento curricular restringe-se aos princípios de relação e organização lógicas (...) não há qualquer referência nem aos aspectos ideológicos subjacentes àqueles princípios nem à conexão entre conhecimento e poder (8: 139).

TYLER, no famoso livro **Princípios básicos de currículo e ensino**, que fornece os procedimentos necessários para planejar, organizar e avaliar o currículo, tem sido acentuadamente criticado como autor de uma obra essencialmente técnica, pois o uso de técnicas, neste sentido, é visto como controle.

MOREIRA , redimensiona esta análise, identificando outras abordagens, como:

Em relação as experiências de aprendizagem Tyler enfatiza a importância de examinarmos questões sociais (Id. p. 63)

... princípios progressistas encontram-se na preocupação de Tyler com a integração das experiências curriculares... (Id. Ibid.)

Tyler combina propósitos de desenvolvimento individual, competência social democrática e mudança social que correspondem à tendência progressista do pensamento curricular... (Id. p. 67)

Assim, o que propõem MOREIRA ao examinar diferentes teorias rotuladas de técnicas (controle social ) é que devemos ter cautela a fim de não emitirmos juízos apressados, geralmente, quando se analisa a educação e o currículo, o fazemos utilizando apenas a crítica vazia, não construtiva.

O debate, atualmente acerca da forma como tem sido organizado o currículo é um dos mais significativos. A forma linear é amplamente criticada, como podemos observar em MACHADO :

A forma de organização linear é amplamente predominante (...) comprometendo-se muitas vezes, desnecessariamente com uma fixação relativamente arbitrária de pré-requisitos e com uma seriação excessivamente rígida, que corresponde em grande parte pelos números inaceitáveis associados à repetência e à evasão escolar (6: 188)

Esta abordagem de conhecimento está centrada no fato de que alguns “passos iniciais” (conhecimentos) são necessários de cumprimento antes que outros advenham; porém, a naturalidade desta questão não pode ser usada por professores, especialistas, como forma de condicionar (algo não refletido) os programas e práticas curriculares.

MACHADO reconhece que, por exemplo, sem ter estudado funções, não se pode estudar cinemática; sem saber o que é derivada, não se pode compreender a velocidade ou a reta tangente (Id. p. 190). Porém, solicita cautela no exame destas questões, uma vez que, na forma como a linearidade é tratada parece haver algo dogmático, indiscutível.

O autor propõe a idéia de que conhecer é cada vez mais conhecer o significado, de que o significado de A constrói-se através das múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre A e B, C, D, E, X, I, G, K, etc., estejam ou não as fontes de relações no âmbito da disciplina que se estuda (Id. p. 190). Assim, possivelmente, não só formas de organização curricular seriam diferentes, como também o planejamento das atividades escolares, os processos de avaliação, enfim, a organização do trabalho escolar como um todo.

Sob este novo enfoque, as disciplinas não perderiam importância, pois continuariam a fornecer as diretrizes e orientações a seguir, não significando dizer que o conhecimento se esgotaria no conjunto destas ordenações.

Independentemente da perspectiva que o planejamento curricular assuma, o importante é que considere o homem no seu meio físico e social concreto e democratize o acesso aos conhecimentos escolares.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar não é uma realidade abstrata, que está à disposição dos alunos para ser tomado como produto pronto para o consumo. Como qualquer aspecto da vida social, é um processo dinâmico, refletindo as diversas formas ideológicas na cultura de uma sociedade.

Desta forma, os conhecimentos que, pelo currículo, são selecionados, classificados, enfim tratados, derivam de uma cultura concreta, transmitindo um modo de ser e ver o mundo.

Torna-se cada vez mais urgente pensar o currículo escolar como uma construção que não se esgota nos ordenamentos jurídicos (leis, pareceres etc.), mas em algo que vai

além, se reconstruindo num processo onde estão inseridos a **escola**, os **professores** e os **alunos**, pois o conhecimento é um processo dialético no qual estão presentes fatores de ordem cultural, psicológica, social e política, ou seja, é uma construção histórica e social empreendida por sujeitos, os quais conferem significado ao mundo e as coisas do mundo.

Por via de conseqüência, o currículo, um dos elementos mais significativos do processo ensino-aprendizagem, deve ter como ponto de partida uma visão interdisciplinar do conhecimento, como forma de melhor compreender os desafios da realidade.

## 5.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 CHAUI, Marilena, Convite à Filosofia, São Paulo, Ática, 1994.
- 2 FOUCAULT, Michel, Microfísica do Poder, Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- 3 FORMIGA, Mário, Anais do Seminário Latino-Americano de Institutos de Pesquisa em Educação Brasileira, INEP, 1988.
- 4 KOSIK, Karel, Dialética do Concreto, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969.

- 5 LOPES, Alice R. Cassimiro, Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar, EM ABERTO, Brasília, ano 12, nº 58, abr./jun, 1993.
- 6 MACHADO, Nilson José, Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente, São Paulo, Cortez, 1995.
- 7 MESQUITA, Vianney, Impressões, estudos de literatura e comunicação, Fortaleza, Agora, 1989. 176 p.
- 8 MOREIRA, Antônio Flávio B, Currículos e Programa no Brasil, Campinas, São Paulo, Papyrus, 1990.
- 9 MOREIRA, Antônio Flávio B e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.): Currículo, Cultura e Sociedade, São Paulo, Cortez, 1994.
- 10 PEDRA, José Alberto, Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo: In: EM ABERTO, Brasília, ano 12, nº 58, abr./jun, 1993.
- 11 PENHA, João da, Períodos Filosóficos. São Paulo, Ática, 1991.

12 PRESTES, Nadja Mara Hermann, O conhecimento e a escola,  
In: Tecnologia Educacional, Educação, Rio de Janeiro, v.  
18, p. 24-26, mar/jun, 1989.

13 SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA  
CATARINA, Uma Contribuição para a Escola Pública do  
Pré-escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos,  
Florianópolis, 1991.

## 6 PROBLEMAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

**Brendan Coleman Mc Donald<sup>1</sup>**

Quando se trata de avaliação escolar hoje em dia, há dois extremos a serem evitados. São justamente os fanáticos pela avaliação e aqueles que querem abolir avaliação escolar completamente.

Incrível como parece, há pessoas bem intencionadas, acreditamos, que levantam suas vozes em favor de um ensino sem provas ou exames, onde o aluno vai prosseguir com seus estudos, independentemente dos resultados obtidos. Como qualquer ato que se pratique está sujeito a imperfeições, tais pessoas, indo muito além das críticas oferecidas por peritos no assunto como Holt,<sup>1</sup> Glasser<sup>2</sup> e Hoffman<sup>3</sup> em relação à avaliação escolar, notam as deficiências dos tipos de medida do rendimento escolar e, ao invés de trabalhar no sentido de aperfeiçoar as técnicas e os instrumentos de medida, preferem propor um “sistema de ensino isento de provas e exames, no qual o aluno, sem barreiras, prossiga na escola, e percorra currículos e programas, independentemente dos resultados que foram

---

<sup>1</sup> O autor é Licenciado em Filosofia Pura, Letras Modernas e Pedagogia. É Especializado em Administração, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Mestre em Educação e Doutor (Ph.D.) em Educação. Mestre em Psicologia e Doutor (Ph.D.) em Psicologia.

alcançados<sup>3,4</sup>. O raciocínio aqui é o seguinte: se não sabemos realmente medir corretamente, para que medir?

Igualmente condenável são os professores fanáticos pela medida. Professores que são mais interessados em verificar do que ensinar. É lamentável a atitude ridícula e absurda de reprovar alunos por frações de grau, como se nossos instrumentos de medida fossem capazes de discriminar aquelas frações, ou o conjunto de provas aplicado durante o ano estabeleceu fielmente que este aluno dominou o essencial do programa se obteve a média 5 (cinco) e não dominou, se a média obtida foi 4,9 (quatro vírgula nove). No processo da aprendizagem é impossível medir com tanta precisão. Alguns anos atrás este autor e alguns colegas convidaram três engenheiros formados para medir o comprimento numa sala de aula. Cada engenheiro recebeu uma fita métrica (todas as três idênticas) para realizar a tarefa. Exigimos grande precisão nas respostas. Na primeira tentativa os três engenheiros nos forneceram três respostas diferentes, admitindo que as diferenças eram mínimas. A mesma coisa aconteceu na segunda e terceira tentativas! Agora, se é tão difícil medir com grande precisão a distância entre dois pontos estáticos, imagine como é difícil medir com precisão exatamente onde o aluno anda no seu processo de aprendizagem!

Em 1978, este autor tinha dois colegas, professores de segundo grau. Ambos eram homens seríssimos, esforçados no cumprimento de seus deveres. Um era professor de português e o outro de história. Os dois garantiam que tinham condições de medir a aprendizagem de seus alunos com altíssimo grau de precisão. Foi resolvido testá-los. Os dois foram convidados para corrigir suas provas de fim de ano, mas anotando as notas não na própria folha da prova, mas num caderno especial providenciado para a ocasião. Isto eles fizeram com sua costumeira seriedade. As provas ficaram com a supervisão do colégio, junto com as notas. Dois meses depois, os dois foram convidados para corrigir as mesmas provas, usando exatamente os mesmos critérios. Como eles ficaram surpresos com os resultados! O professor de português tinha corrigido 42% de suas provas duma maneira diferente, e o professor de história 36% das suas, diferentemente! Embora as diferenças não fossem grandes, no primeiro caso, quatro alunos foram reprovados apesar de serem aprovados a primeira vez, e no segundo caso, seis alunos foram aprovados apesar de serem reprovados a primeira vez. Em outras palavras, a revisão das provas fez a diferença entre aprovação e reprovação para dez alunos!

Hoje em dia, talvez mais do que em qualquer época, os educadores têm voltado a sua atenção para realização individual.

Estão cada vez mais preocupados com o fato de que cada indivíduo deveria atingir o máximo possível de sua capacidade, qualquer que esta possa ser. O interesse profissional na realização, em termos de capacidade, tem sido confrontado com um interesse leigo na realização, não em termos de capacidade, mas da comparação de um estudante com o outro. Isto tem se manifestado por uma preocupação com notas, lugares e classificações em percentis.<sup>5</sup>

Este autor duvida que haja fundamento científico para uso das atuais medidas de rendimento escolar como são aplicadas.

Alguns estabelecimentos de ensino adotam sistemas numéricos, outros preferem critérios menos rígidos, como o de letras ou conceitos. Nestes estabelecimentos de ensino, os regimentos internos costumam estabelecer o sistema de avaliação do rendimento escolar, os graus de aprovação, assim como as aproximações de notas que são permitidas. Pode ser, embora este autor duvide que os sistemas numéricos sejam mais precisos, mas não há dúvida de que criam situações bastante delicadas, quando os professores reprovam por frações de ponto. Dificilmente os alunos aceitam essa reprovação por diferenças freqüentemente insignificantes.

O uso da escala de dez pontos para fins de avaliação pode ser questionado seriamente. Uma classificação nesta escala pode

significar quase qualquer coisa. Por exemplo, no caso de um aluno tirar uma nota cinco no seu boletim, quando a nota seis é exigida para aprovação, essa nota cinco significa o quê? Os pais ou responsáveis pela educação, ao receberem um boletim com esta nota cinco, podem inferir seguramente o quê? Que o aluno não dá para matemática? Que o aluno é inteligente mas que não estudou? Que o aluno é de pouca inteligência e capacidade, mas, apesar de um grande e sustentado esforço, somente conseguiu esta nota? Que no dia da prova o aluno estava enfermo, irrequieto e perturbado e se saiu mal nas respostas? Que o professor não conseguiu ensinar? Que o professor corrigiu a prova com mais rigor do que é normal naquele dia? Ao ler o seu boletim, o aluno é capaz de imaginar a quantas anda sua aprendizagem em qualquer matéria? Fica ele informado em que nível de aprendizagem foi examinado, ou a direção e intensidade em que a aprendizagem se procedeu?

Segundo o Dr. Pinto,<sup>6</sup> alguns tentam esconder uma justificativa para notas e reprovações, argumentando com o histórico escolar e a tendência, no Brasil moderno, à sua utilização nas seleções e concursos para o emprego. Convenhamos que só uma crença preconceituosa no determinismo e uma ignorância ingênua, quanto ao processo de desenvolvimento da aprendizagem humana, pode fundamentar

semelhante tendência burocrática. Aliás, nem os boletins do 1º Grau nem do 2º Grau servem a essa finalidade. E os que servem para isso, igualmente serviriam, se usássemos outras escalas que não as atuais.

Muitos colégios e escolas usam o sistema alfabético. Esse adota faixas igualando alunos de rendimento aproximado. Um exemplo comum seria assim: a letra A vai de 8,75 a 10,00; B de 6,00 a 8,74; C de 4,00 a 5,90; D de 2,00 a 3,90 e finalmente E de 0,00 a 1,90. Este sistema também não é satisfatório, porque reprova por diferenças mínimas. Por exemplo, o aluno com nota 6,00 recebe a letra B, sendo assim aprovado, enquanto o aluno que recebe a nota 5,90 recebe a letra C que indica normalmente a reprovação. A diferença entre duas notas é de um décimo. Pode ser afirmado também que o uso do sistema alfabético envolve problemas de uma natureza prática. No caso em que o aluno é obrigado a transferir-se de uma escola para outra, a secretaria desta última criará dificuldades, exigindo explicações do critério e, até freqüentemente, pedindo sua conversão numérica. No sistema alfabético falta uniformidade de critério.

Há também avaliação através do conceito. Infelizmente os conceitos são freqüentemente baseados na famosa escala dos dez pontos com todos os problemas inerentes nessa. Conceitos positivos como Excelente, Muito Bom, Bom ou Satisfatório são

facilmente aceitáveis. Porém, em hipótese nenhuma podemos aceitar conceitos de cunho condenatório ou julgatório. Conceitos como Mau, Ruim, Péssimo, Fraco, Insuficiente, Deficiente ou (a jóia da minha coleção) Insuportável, são nitidamente condenatórios e estigmatizantes, provocando bastante constrangimento na pessoa do aluno. Além disso é prejudicial ao autoconceito do aluno que sente-se ameaçado e depreciado com as conotações deste tipo de conceito.

O conceito Regular também não é aceitável, porque nas palavras do Prof. Pinto<sup>7</sup> ele significa “comum, vulgar, hesitante, superficial: o que o aluno sabe não é bastante, não é o essencial, não importa muito e há sempre a ameaça de ser julgado insuficiente à medida que o ensino se vai tornando mais complexo”. Lamentavelmente foi descoberto, numa pesquisa realizada aqui em Fortaleza cinco anos atrás, que o conceito “Regular” é um que os professores facilmente atribuem ao aluno. E é um conceito que o aluno brioso e esforçado dificilmente aceita. E mais uma vez é muito negativo para auto-imagem do aluno e tudo isso implica psicologicamente. Também não diz onde exatamente o aluno anda no seu processo de aprendizagem.

Por que nós professores temos que comparar o aluno com seus colegas de turma, ou as notas do aluno com a média, a moda ou a mediana de sua turma? É uma prática freqüentemente hostil

e odiosa. Popham<sup>8</sup> chama nossa atenção a uma distinção de grande importância para avaliadores educacionais. É aquela que se faz entre os enfoques mais clássicos de medida com *referência a normas* e os recentemente enfatizados com *referência a critério*. Como nós sabemos, os instrumentos de medida com referência a normas são planejados para estimar o *status* de um indivíduo em relação a outros indivíduos medidos pelo mesmo instrumento. Os testes de rendimento e de aptidão, nos quais os educadores têm-se apoiado durante décadas, são exemplos de testes com referência a normas, porque seus objetivos são os de revelar de que forma os escores de uma pessoa se relacionam com o desempenho de algum grupo normativo (daí o nome “com referência a normas”).

Agora, os instrumentos de medida com referência a critério são planejados para estimar o *status* de um indivíduo em relação a algum critério, isto é, algum padrão de desempenho. Talvez um bom exemplo de teste com relação a critério seria o Teste para seleção de Salvavidas, pelo qual se está interessado em saber se as habilidades de um nadador salvavidas atingem um nível específico de competência, sem levar em consideração que outros tenham atingido o mesmo nível de proficiência. Não nego que há certas situações em que os professores têm necessidade de usar testes com referência a normas. Sempre que for necessário

selecionar apenas alguns alunos para determinada oportunidade educacional (por exemplo, um número de vagas limitadas no colégio ou na universidade) será importante saber como os alunos ou candidatos comparam entre si. Quais os mais qualificados para admissão. Numa palavra, sempre que precisamos saber quem é o melhor ou o pior, as medidas com referências a normas são necessárias. Mas será que é tão importante saber disso numa sala de aula? A que finalidade importante esta informação serve? Também segundo vários peritos no assunto, para a maior parte dos objetivos da avaliação educacional as medidas com referência a normas são inadequadas.

A importância deste ponto não pode deixar de ser valorizada, porque muitas pessoas que se envolvem na condução de avaliações educacionais erradamente se apóiam em instrumentos de medida cuja forma de planejamento e de aperfeiçoamento lhes fornecerão informações inapropriadas aos objetivos de avaliação. Vejamos por quê.

Uma causa de inadequação de medidas com referência a normas é que elas *devem produzir escores variantes*. Se a variabilidade não estiver presente nas respostas daqueles que se submetem ao teste, então aquelas respostas não podem ser contrastadas. E convém lembrar que o *propósito* de testes com referência a normas é permitir comparação entre pessoas. Daí a

maior motivação para a construção e revisão de testes com referência a normas ser a produção de variabilidade. Especialistas em ensino freqüentemente estão trabalhando na direção oposta. O bom professor gostaria que todos os seus alunos evidenciassem um determinado nível de excelência. É claro que haverá diferença entre alunos,mas, com respeito aos objetivos fundamentais em vamos dizer leitura, pode-se esperar que todos atinjam 100% de competência. Em outras palavras, o avaliador educacional deve estar interessado em quantos alunos podem atingir um objetivo educacional e não da forma pela qual esses alunos podem ser comparados uns com os outros. Quando o professor está usando avaliação com referência a critério, ele pode comparar o desempenho do aluno com o desempenho deste no passado. Experiências realizadas na Universidade de Michigan recentemente sugerem que o aluno fraco responda melhor a este tipo de avaliação do que o tipo com referência a normas.

Outro problema que a gente encontra é a variação da nota para aprovação nos vários colégios. Em alguns colégios a nota de aprovação é seis, em outros é cinco, em outros ainda é quatro e às vezes, mais raramente é sete. Qual é o critério adotado nos vários colégios para escolher esta nota de aprovação? Alguns anos atrás, este conferencista visitou vários estabelecimentos de ensino aqui na cidade de Fortaleza e perguntou aos diretores como eles

tinham chegado à nota de aprovação usada nos seus colégios? Incrível que pareça, nenhum dos diretores questionados pôde oferecer uma explicação científica. Ouvimos respostas como: “Estava sendo usada aqui quando cheguei”, ou “A maioria dos colégios adotam a nota cinco”. Houve até casos interessantes aqui em Fortaleza, por causa desta anomalia. Por exemplo, um aluno reprovado com a nota cinco, quando seis era exigida para aprovação nas provas do 1º e 2º bimestre, transferindo-se para um colégio onde a média era cinco e assim foi aprovado para aquela parte do ano letivo!

O problema de preconceitos da parte do professor também influencia negativamente no processo de avaliação escolar. Este é um ponto bastante delicado. Ninguém quer ser chamado de preconceituoso! Mas é realmente surpreendente o número de preconceitos que um professor pode ter adquirido inconscientemente. Vamos apresentar alguns dos preconceitos mais comuns encontrados em nossos professores:

a) *Preconceito de comportamento*. Aqui o aluno bem comportado é preferido ao aluno mal comportado e conseqüentemente tira nota maior com o professor, este sendo parcial na sua avaliação. b) *Preconceito de raça*. Neste caso o professor pode ter uma preferência para alunos da raça branca,

preferência esta que deixa ele ser parcial em favor de alunos de cor branca e contra alunos de pele escura. c) *A estética dos exercícios.* Aqui o professor pode ser encontrado sendo influenciado pela ordem ou limpeza dum exercício de pouco conteúdo, de tal maneira que este exercício pode receber uma nota ou um conceito mais alto do que um exercício de pouca ordem e limpeza, mas com um excelente grau de conteúdo, ou um exercício datilografado e não por causa do teor do exercício. d) *Preconceito caligráfico.* Aqui a letra boa e bonita é preferida à letra ruim e mal feita, e este fator influi indevidamente na avaliação. e) *Preconceito por causa de cansaço.* Neste caso o professor marca os exercícios corrigidos no início do seu trabalho com mais generosidade do que os exercícios corrigidos no fim do trabalho, quando ele está cansado e mal disposto a corrigir mais exercícios. f) *Conhecimento pessoal do aluno da parte do professor.* Este preconceito é exemplificado com um parente, amigo ou namorado recebendo notas ou conceitos que objetivamente não mereceu. g) *As expectativas do professor.* Neste caso, um professor sabendo que tal aluno possui um excelente histórico escolar, esperará bons resultados dele na prova e às vezes (talvez sem perceber), facilita isso. Temos ainda os preconceitos religiosos e sociais. Os fatores já mencionados

influem com bastante freqüência na avaliação imparcial do aluno.<sup>9</sup>

Hoje falamos muito sobre motivação. Talvez alguns fiquem surpresos em saber que a própria avaliação em si pode ser uma fonte de motivação. Ficou comprovado por Feldmesser<sup>10</sup> nos Estados Unidos que o aluno cujo desempenho é comparado com seu próprio desempenho anterior é mais motivado em termos de aprendizagem do seu colega cujo desempenho é comparado com aquele de seus colegas de turma. Este último tipo de comparação freqüentemente deixa o aluno desanimado e desmotivado especialmente quando seus colegas são superiores a ele academicamente falando. Mas, se uma nota ou conceito é para motivar, então um alto conceito nunca deve ser garantido, mas sempre possível, e um baixo conceito nunca deve ser inevitável, mas contudo mais uma vez, sempre possível. Quantos professores “bonzinhos e compreensíveis” só dão notas altas? E quantos professores “durões” só dão notas baixas? Talvez por isso podemos dizer que aqui no Nordeste do Brasil a motivação intrinsecamente contida na própria avaliação escolar é raramente aproveitada ao máximo.

Outro problema seríssimo ligado à avaliação contemporânea e um que deixa um bom profissional triste e chocado, é quando a avaliação é usada como ameaça para

controlar uma sala de aula indisciplinada ou obrigar um aluno a estudar. Às vezes, quando a sala de aula fica tumultuada, o professor costuma dizer “Preste bem atenção, porque o que estou fazendo agora vai cair na próxima prova”! O resultado da ameaça pode ser um imediato melhoramento no comportamento, mas a função da avaliação para não falar sobre a função do professor, tem sido totalmente deturpada. O mestre tem que ser, por força de sua missão, uma figura querida, aceita e amada. Ameaçando alunos com uma prova difícil ou pior ainda, prometendo rebaixar a nota, além de abusar seriamente a função da avaliação, apresenta a figura dum mestre hostil, oponente e inimigo, que pouco entende de avaliação. É enormemente triste ver a avaliação sendo apresentada como um controle disciplinar, mais do que uma apreciação acadêmica de um processo que consiste em fazer determinações qualitativas.

Outro defeito na avaliação escolar contemporânea é o pouco uso da avaliação informal dum maneira adequada, como suplemento à avaliação formal. A avaliação informal abrange aspectos da aprendizagem como seriedade no estudo, trabalhos escolares muito bem feitos, entusiasmo pelo estudo, interesse no estudo fora do comum, a expressão facial, tom de voz, postura, dedicação, uma mão levantada rapidamente, agitação, falta de interesse, exercícios não realizados, ausências inexplicadas da

sala de aula etc. Às vezes, isto é chamado de avaliação não planejada, embora ofereça possibilidades apesar de sua espontaneidade, de ser captada e colocada em ordem. Tudo isso é realmente parte duma avaliação formativa dentro do processo da aprendizagem. Junto com os exemplos já citados, o professor pode observar seus estudantes para descobrir certos hábitos e espécies de aptidões operacionais. A entrevista pode ser usada para detectar nos estudantes mudanças de atitudes, interesses etc. Um breve olhar na ficha do estudante na biblioteca indicará, através dos livros retirados por ele, muita coisa sobre seus interesses, empenho no seu trabalho etc. Estas observações do professor anotadas sistematicamente numa capacidade complementar, podem ser altamente úteis no processo da avaliação da aprendizagem. Mas, mais uma vez, temos que lamentar o fato, que são poucos os professores que as usem ou que sabem usá-las.

É seríssimo também o pouco uso da avaliação formativa e diagnóstica. Todos nós somos obrigados a usar a avaliação somativa, mas quantos usam a avaliação formativa ou diagnóstica? Como nós sabemos, a avaliação formativa não tem como seu objetivo dar a nota ou conceito ao aluno, mas descobrir e identificar dificuldades ou erros, dentro do andamento do próprio processo da aprendizagem. É um *feedback* necessária

para corrigir falhas no processo da aprendizagem. Lamentamos seu pouco uso aqui em Fortaleza antes do início dos cursos ou do período de instrução. Talvez convém lembrar aqui, também, que às vezes o professor vai precisar de ajuda do orientador educacional ou do psicólogo educacional quando se trata de avaliação diagnóstica. Vale a pena ler o *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar* escrita por Bloom, Hastings e Madaus.<sup>11</sup>

Flanders,<sup>12</sup> um perito americano de vastíssima experiência na área de aprendizagem, nos diz que aproximadamente 90% da interação entre Prof. e o aluno na sala de aula é cognitiva e somente 10% fica na área afetiva! Se até a metade disso for verídica, temos que incluir a dimensão afetiva em nossas avaliações e não somente a dimensão cognitiva. Qualquer educador humanista deve estar muito preocupado com a dimensão afetiva na sala de aula. Esta dimensão abrange coisas importantes como: sentimentos, alegria, ódio, amizade, tristeza etc. e suas influências na aprendizagem e conseqüentemente na avaliação. Às vezes, a aprendizagem é estultificada, por causa duma violência psicológica no relacionamento interpessoal entre o aluno e o professor, e a avaliação deve abordar este problema. Podemos talvez afirmar que a educação afetiva e cognitiva são entrelaçadas, mas na maioria das escolas brasileiras somente a

cognitiva é levada em consideração. Também o bom professor humanista com qualidades como: empatia, respeito pelo aluno, um ótimo nível de relacionamento interpessoal com o aluno, terá condições de levar em conta a auto-avaliação do aluno, auto-avaliação essa que pode ser levada em consideração junto à avaliação formal. Quando o aluno é treinado para fazer uma auto-avaliação honesta e científica, o professor humanista terá um valioso instrumento em mãos quando se trata de avaliação complementar.

Outra área problemática na avaliação escolar é a qualidade dos objetivos educacionais. Refere-se aqui tanto aos objetivos gerais quanto aos objetivos específicos. É absolutamente vital lembrar que todos os objetivos devem reunir condições para serem medidas em termos de avaliação. É comum encontrar belos planos de cursos, cujos objetivos não podem, ou dificilmente podem ser medidos. Hoje em dia, segundo Vianna,<sup>13</sup> a experiência dos que se dedicam à mensuração educacional, associada à inúmera pesquisas, e trabalhos teóricos, permitiu estabelecer certos princípios que orientam atualmente a construção dos instrumentos de medida de desempenho escolar. Entre estes princípios, há um que é muito importante. É o seguinte: “Todos os objetivos educacionais importantes podem ser mensurados.”

A avaliação sofre também seríssimos problemas com a elaboração não científica de testes, que são justamente os instrumentos que a avaliação usa. Por exemplo, é comum encontrar testes onde não houve a inclusão de toda a matéria a ser examinada. Vamos supor que há dez unidades a serem examinadas e a prova contém somente perguntas sobre seis destas unidades, com possibilidade de duas ou mais perguntas sobre uma ou outra unidade, então a validade da prova pode ser questionada. E uma avaliação que não é válida é perda de tempo, eminentemente injusta ao aluno e prejudicial ao processo da aprendizagem. O problema da validade de testes aqui no Nordeste do Brasil é sério. Talvez não seria fora de lugar chamar atenção para o fato de que a validade tem graus e não é uma questão de ser válido ou não válido. Por exemplo, um teste em matemática pode ter um alto grau de validade para indicar capacidade computacional ou de fazer computação, um baixo grau de validade para detectar raciocínio em aritmética, e um grau moderado de validade para indicar a capacidade de o aluno futuramente ser um bom matemático. Validade significa que o teste realmente mediu o que afirmou que ia medir. Os seguintes fatores contribuem freqüentemente para invalidar testes: direções nebulosas; ambigüidade; nível demasiadamente alto ou baixo para o aluno; uma amostra aleatória que é pequena demais;

perguntas mal elaboradas indicando a resposta certa; linguagem complicada demais para o aluno; professores dando dicas antes da prova; tempo inadequado para realização da prova; cola; medo; o fator de sorte em provas a serem respondidas com "X" do tipo múltipla escolha etc.

Quantas provas elaboradas hoje em dia faltam fidedignidade? Isto significa que o mesmo teste, sendo julgado por vários professores, usando os mesmos critérios, deve dar o mesmo resultado. Parece-nos que há uma preparação inadequada da parte dos professores na elaboração de testes.

Não deve ser subestimada a influência do tipo de avaliação sobre a aprendizagem. A avaliação exerce uma poderosa influência sobre a aprendizagem. O aluno vai estudar a matéria que ele acha que encontrará na prova. Se ele achar que isso somente vai exigir o uso da memória, concentrar-se-á nisso. Se ele achar que a prova vai exigir uma compreensão inteligente do assunto, então tentará compreendê-lo inteligentemente. Se ele achar que a prova vai exigir novas idéias, criatividade ou uma capacidade específica, então a probabilidade é que ele esforçar-se-á para adquirir estas qualidades. E não são somente os alunos que são influenciados pelo tipo de avaliação, os professores também são enormemente influenciados, e dão ênfase à matéria que acham vai aparecer nas provas. Vejam bem a influência do

exame vestibular no ensino aqui no Brasil. O vestibular tem influenciado não somente no tipo e conteúdo do ensino que os professores ministram, mas até no estilo das provas que os professores elaboram. Não é por nada que tantos professores elaboram provas do tipo múltipla escolha!

Mas apesar de todas as dificuldades, hoje em dia pode ser verificado um progresso na área das funções da avaliação. Embora lamentavelmente haja ainda professores que vêem a avaliação com funções ameaçadoras, como: controle de classe, classificar o aluno, comparar o aluno com os outros, julgar o aluno, indicar o futuro do aluno etc. a maioria dos peritos e uma grande parte do professorado hoje estão vendo na avaliação oportunidades para exercer a reflexão, compreensão, assegurar o domínio da aprendizagem, indicar os resultados da atuação dos professores, indicar os efeitos da metodologia, ajudar na análise dos objetivos do ensino etc.<sup>14</sup> Assim a avaliação vai transformar-se, de uma arma ameaçadora e temida, para um instrumento super útil e muito desejado.

Antes de terminar esta artigo é conveniente uma palavra sobre avaliação em programas e currículos. É vital controlar os resultados dos programas de ensino, se nós queremos manter a qualidade e a eficiência destes mesmos programas. Frequentemente os programas alcançam somente uma parte de

seus objetivos originais, e outros resultados, não incluídos inicialmente como objetivos são alcançados. Isto não deve ser interpretado como ineficiência por parte dos programadores, mas visto como uma contingência natural de sistemas organizacionais abertos, nos quais os *inputs*, quando bem consideradas, podem levar, através da correta operacionalização, a um “ir além”, redundando em uma produtividade maior do que a inicialmente esperada segundo Marques<sup>15</sup> nos diz. A avaliação pode mostrar também, de vez em quando, que os objetivos eram ambiciosos demais, algo importante a guardar em mente.

Avaliação também é usada para avaliar a coerência entre fins, objetivos, conteúdo<sup>5</sup>, experiências de aprendizagem, segundo Sperrb.<sup>16</sup> E a organização de experiências de aprendizagem é uma das principais preocupações de todos os responsáveis por currículos educacionais. Se o currículo é mal elaborado, com problemas na área de coerência entre fins, objetivos, conteúdos etc., evidentemente isto vai refletir na avaliação do próprio aluno. Para avaliar o alcance dos objetivos propostos, o professor tem que indicar os instrumentos que utilizará e o sistema de avaliação que adotará no seu plano de curso. Dentro deste último, haverá o plano de unidade, que se caracteriza, principalmente, pelo relacionamento que objetivos e meios empregados para seu alcance, mantêm como foco ou tema

central da unidade. A natureza dos temas ou unidades, dentro de um curso, determinam as relações que se destacam e aquelas que se desvanecem. Sua natureza determina o alcance do estudo. A menos que os temas representem uma boa amostra do conteúdo, o estudo será sumamente limitado. A eleição dos temas determina também as possíveis maneiras de organizar o conteúdo e as experiências de aprendizagem, segundo Taba<sup>17</sup> nos diz. De qualquer forma, o mero fato de que estamos conscientes dos problemas envolvendo avaliação escolar já é em si um grande passo para a frente.

#### BIBLIOGRAFIA

- 1 HOLT, J., How Children Fail (Pitman, New York), 1968.
- 2 GLASSER, W., Schools without failure, (Harper & Row, New York), 1969.
- 3 HOFFMAN, B., The tyranny of testing, (Crowell-Collier & Macmillan, New York), 1964.

- 4 CARVALHO, I. M., O Processo Didático, (Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2ª ed.), 1978.
- 5 SHIPLEY, C. M. et al., Síntese de Métodos Didáticos, (Editora Globo. Porto Alegre), 1973.
- 6 PINTO, L. C., Psicologia em Novos Temas, (CEPA, Rio de Janeiro), 1978.
- 7 PINTO, L. C., op cit.
- 8 POPHAM, W. J., Manual de Avaliação, (Editora Vozes Ltda., Petrópolis), 1977.
- 9 FLANDERS, N. A., Analyzing Teaching Behaviour, (Addison-Wesley Co. Reading, Mass.), 1970.
- 10 FELDMESSER, R. A., "The positive function of grades", in Readings in measurement, evaluation and psychology, (W. A. Nehrens Ed.) (Holt, Rinehart and Winston, New York), 1979.

BCH-UFC

11 BLOOM, HASTING e MADAUS. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar, (Livraria Pioneira Editora, São Paulo), 1983.

12 FLANDERS, N. A., op cit.

13 VIANNA, H. M., Testes em Educação, (IBRASA, S. A., São Paulo), 1978.

14 McDONALD, B. C., The Pinto Scale, A New Perspective on Learning Assessment, (Tese de Ph.D., Universidade Nacional da Irlanda), 1984.

15 MARQUES, J., Paradigma para Análise do Ensino, (Editora Globo, Porto Alegre), 1977.

16 SPERB, D. C., Problemas Gerais do Currículo, (Editora Globo, Porto Alegre), 1976.

17 TABA, H., Elaboración del Currículo, (Edicione Troquel, Buenos Aires), 1976.



Impresso na Imprensa Universitária  
da Universidade Federal do Ceará  
Av. da Universidade, 2932, Caixa Postal 2600  
Fortaleza - Ceará - Brasil

DEPARTAMENTO DE  
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

---

22

