



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM
PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

**Uma análise da Política Nacional de Educação
segundo as propostas de Skinner**

Natália de Mesquita Matheus
Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira

Trabalho parcialmente financiado pela CAPES

São Paulo
2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP



Natália de Mesquita Matheus

**Uma análise da Política Nacional de Educação
segundo as propostas de Skinner**

MESTRADO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL:
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira.

Trabalho parcialmente financiado pela CAPES

São Paulo

2010

Matheus, N. M. (2010). *Uma análise da política nacional de educação segundo as propostas de Skinner*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. 127 pag. PUC-SP.

Orientadora: Maria Eliza Mazzilli Pereira

ERRATA

Pág. 15, §4 – onde se lê: “Segundo Campos (2009) este dado indica que a agência governamental que formula a lei não atenta para características que tornariam as leis mais efetivas – descrição de **pelo menos mais termo da contingência** além da resposta em um mesmo artigo.”

Leia-se: “**pelo menos mais um termo da contingência**”

Pág. 35, último parágrafo – onde se lê: “É possível identificar que **onze dos 52** Indicadores existentes no Instrumento de Campo (1.2.1, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.1, **1.5.2, 4.1.1**, 4.1.2, 4.1.4, 4.1.5, 4.2.1 e 4.2.2) não foram relacionados com nenhuma Diretriz.”

Leia-se: “**doze** dos 52 ... (1.2.1, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.1, 1.5.2, **3.1.4**, 4.1.1, 4.1.2, 4.1.4, 4.1.5, 4.2.1 e 4.2.2)

Pág. 71, primeiro parágrafo – onde se lê: “(...) Arquitetura atrativa, interiores coloridos, mobília confortável, arranjos sociais convenientes, **naturalmente assuntos interessantes** – esses são todos **reforçados**, mas eles apenas reforçam os comportamentos **que estão subordinados a**. Um prédio da escola atrativo reforça **o desejo de entrar e vê-lo. De grosso modo, esses fatores poderiam ser dito para fortalecer uma atitude positiva em relação a escola**. No entanto, apenas proporcionam o cenário para a **instrução**. Eles não ensinam o que os estudantes estão na escola para aprender. (Skinner, 1968/2003, p. 105-6)”

Leia-se: “(...) ... **assuntos naturalmente interessantes** – esses são todos **reforçadores**, mas eles apenas reforçam os comportamentos **aos quais são contingentes**. Um prédio da escola atrativo reforça **o comportamento de estar diante dele. Falando grosseiramente**, poder-se-ia dizer que esses fatores fortalecem uma atitude positiva em relação a escola. No entanto, apenas proporcionam o cenário para **o ensino**. Eles não ensinam o que os estudantes estão na escola para aprender. (Skinner, 1968/2003, p. 105-6)”

Tabela 1. Relações entre Diretrizes, Indicadores e Questões Pontuais.

Diretriz	Indicador ¹	Questão Pontual ²
I	3.2.1	-
II	3.2.1	-
III	3.2.1 e 3.2.3	-
IV	1.2.2 , 3.2.2 , 3.2.4	-
V	3.2.3	-
VI	1.2.3	1.9 , 12a
VII	1.2.2	-
VIII	4.1.3 , 4.3.1 , 4.3.2 , 4.3.5, 4.3.3	-
IX	2.3.1 , 4.1.6 , 4.3.4	-
X	2.1.1 , 2.1.2 , 2.2.1	-
XI	-	1.5
XII	2	2a1, 2a2, 2a3, 2a4, 2a5, 2b2
XIII	1.1.7 , 1.1.9	-
XIV	1.1.7 , 1.1.9	-
XV	1.1.8	-
XVI	1.1.4, 3.1.2	-
XVII	3.1.1	-
XVIII	1.1.5	-
XIX	1.2.3	-
XX	1.3.3 , 1.1.2	-
XXI	1.1.1 , 1.1.2 , 1.1.3 , 1.1.4	-
XXII	1.1.1 , 1.1.2 , 1.1.3 , 1.1.4	3.4
XXIII	1.1.2 , 1.1.6	-
XXIV	-	-
XXV	1.1.1 , 1.2.3 , 1.3.3 , 4.1.7	-
XXVI	1.3.3 , 1.3.4 , 3.1.3	-
XXVII	1.3.1 , 1.3.2 , 1.3.3	-
XXVIII	1.2.3	-

¹ Cada dígito do número apresentado refere-se aos números da Dimensão, da Área e do Indicador, nesta ordem, separados por ponto. Por exemplo, o número 3.2.1 refere-se à Dimensão 3 (Práticas pedagógicas e avaliação), Área 2 (Avaliação da Aprendizagem dos alunos ...) e Indicador 1 (Formas de avaliação de aprendizagem dos alunos). Quando o número apresentado possui menos de três dígitos, indica que toda a Área da Dimensão ou todos os Indicadores da Área estão relacionados à Diretriz.

² O número apresentado é composto por dois dígitos numéricos, separados por ponto ou por letra, sendo o primeiro correspondente à Dimensão e o segundo ao número da questão que consta no Instrumento.

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

São Paulo, 20 de março de 2010.

Assinatura: _____

Matheus, N. M. (2010). *Uma análise da política nacional de educação segundo as propostas de Skinner*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. 127 pag. PUC-SP.

Orientadora: Maria Eliza Mazzilli Pereira

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento de Tecnologias e Metodologias de Intervenção

RESUMO

B. F. Skinner foi um cientista preocupado com a educação. No presente trabalho, a proposta de Skinner para a educação é utilizada como parâmetro para analisar a política nacional de educação. Da obra de Skinner foram levantados os artigos relacionados a educação, com base no artigo de Andery, Micheletto e Sérió (2004), com a busca, no título das publicações ou no título dos veículos de publicação originais, dos termos *Teach(ing)*, *Learning*, *Education*, *Instruction*, *Student(s)*, *Classroom*, *Teachers*, *School*, *Scholar*. A leitura de 38 dos 40 artigos levantados inicialmente permitiu que se chegasse a um número de 35 artigos utilizados para análise, incluídos os capítulos de *The Technology of Teaching* (1968/2003). A Política Nacional de Educação analisada é representada no presente trabalho pelo “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto n.º 6.094, 2007) e pelos documentos dele derivados, considerados complementares: o Instrumento de Campo (Ministério da Educação, 2007) e o Guia Prático de Ações (Ministério da Educação, s/d). Com base na leitura dos textos de Skinner e dos documentos, quinze temas foram identificados para agrupamento das 28 Diretrizes do Compromisso e análise segundo a perspectiva de Skinner: aprendizagem, objetivos do ensino, planejamento do ensino, avaliação do aluno, ritmo de ensino, inclusão, permanência do aluno na escola, evasão, frequência do aluno, infra-estrutura, auxílio para profissionais do ensino, formação de profissionais do ensino, avaliação do professor, avaliação da política, e controle social. Trechos retirados da obra de Skinner foram utilizados para fundamentar/ilustrar a análise. Dos 15 temas, 9 deles (aprendizagem, objetivos, avaliação do aluno, frequência do aluno, ritmo de ensino, auxílio para profissionais, formação de profissionais, avaliação de profissionais, e avaliação da política) foram considerados como possibilitando uma aproximação entre as propostas de Skinner e as do Compromisso; no entanto, desses 9 temas, dois deles também contêm aspectos de divergência: no Compromisso a avaliação do ensino é desvinculada da avaliação do aluno, e há proposta de planos de salários como parte da avaliação de professores; um terceiro aspecto de divergência refere-se ao papel atribuído ao controle a ser exercido pela comunidade em relação à educação. Dos cinco temas restantes, três foram considerados aspectos que o Compromisso deixa em aberto e nos quais podem se encaixar as propostas de Skinner: planejamento de ensino, permanência do aluno na escola e combate à evasão; os outros dois temas (inclusão e infra-estrutura) foram considerados aspectos do Compromisso que cabem dentro das propostas de Skinner, embora o próprio Skinner não os tenha proposto diretamente. Apontar compatibilidades entre o Compromisso e as propostas de Skinner pode ser o primeiro passo para se supor que a nova prática educacional gerada por ele produzirá os comportamentos relevantes para a melhoria do ensino; é imprescindível o acompanhamento dos resultados de tais práticas no sistema como um todo.

Palavras-chave: Análise do Comportamento, Skinner, Educação, Lei, Decreto 6.094

Matheus, N. M. (2010). *An analysis of Brazilian educational policy based on Skinner's proposals*. Master thesis. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. 127 pag. PUC-SP.

Advisor: Maria Eliza Mazzilli Pereira

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento de Tecnologias e Metodologias de Intervenção

ABSTRACT

B. F. Skinner was a scientist concerned about education. In the present study Skinner's proposals for education are used as a parameter to analyze Brazil's educational policy. Skinner's articles related to education were selected from Andery, Micheletto and Sérgio (2004), by searching one of the following words: *Teach(ing)*, *Learning*, *Education*, *Instruction*, *Student(s)*, *Classroom*, *Teachers*, *School*, *Scholar* either in the article's or in the journal's title. By reading 38 of the 40 articles which were initially identified it was possible to select 35 articles which were used in the analysis, including all chapters of *The Technology of Teaching* (1968/2003). Brazilian educational policy is represented in the present study by "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" ("All committed do education") (Decreto n.º 6.094, 2007) and by the official documents which were produced based on the first one, which were considered complementary to it: Field Guide (Ministério da Educação, 2007) and Practical Guide for Action (Ministério da Educação, s/d). Based on the reading of Skinner's writings and the selected documents, fifteen themes were identified to group the 28 guidelines of "All committed to education" and to analyze them according to Skinner's perspective: learning, educational targets, instruction planning, student's assessment, pace of instruction, inclusion (for special education students), student's permanence at school, drop-out, student's attendance, infrastructure, assistance for teaching professionals, teacher's training, teacher's assessment, policy evaluation and social control. Passages from Skinner's articles were utilized to illustrate/support the analysis. Nine of the 15 themes (learning, educational targets, student's assessment, student's attendance, pace of instruction, assistance for teaching professionals, teacher's training, teacher's assessment, policy evaluation) were considered as possible approaches between Skinner's proposals and those of the policy analyzed; however, two of these nine themes also contain disagreement **as to some** aspects: in the documents analyzed teaching assessment is disconnected from student's assessment, and there is a proposal of paying salaries according to professional performance; a third disagreement point is related to the community role in education. Of the five other themes, three were considered as aspects which the legislation leaves open to more specific proposals, and in which Skinner's proposals could fit: instructional planning, student's permanence at school and anti-drop-out measures; the other two themes (inclusion and infrastructure) were considered as aspects of the legislation which fit in to Skinner's proposals, although Skinner himself has not directly proposed them. To identify possible similarities between the educational policy and Skinner's proposals can be considered as the first step to assume that the new educational practices to be created by the legislation will produce the relevant behaviors that are needed to improve teaching. The monitoring of the results of such practices in the whole system is necessary.

Key-words: Behavior Analysis, Skinner, Education, Law, Decreto 6.094.

Agradecimentos

A sequência em que os nomes aparecem nesta seção de agradecimentos respeita, ao menos parcialmente, a ordem de aparecimento na minha vida... a outra parte pode ser simplesmente por classes de equivalência, controle temático, entre outros...

Agradeço, em primeiro lugar, aos *meus pais*, por terem arranjado as contingências de reforço, criado as condições emocionais e motivacionais que me trouxeram até aqui, me agüentaram durante todo esse percurso, e, sei, me levarão sempre muito mais adiante...

À *Marcela*, que me agüentou por toda a vida – e eu a ela; aos meus *familiares* – tios, primos, companhia (i)limitada – que também me deram apoio e incentivo sempre que eu precisei; e que, com o tempo, aprenderam a respeitar que cada um tem a sua loucura, e que a minha parece ser a de estudar...

Aos meus *professores de escola*, de quem eu talvez nem lembre todos os nomes, mas que, tenho certeza, são parcialmente responsáveis pela minha formação, e de quem eu sempre lembro quando penso em educação.

À *Renata*, uma irmã que eu escolhi, que fez escolhas parecidas com as minhas, que mudou na vida tanto quanto eu, mas continuou sendo a minha amiga de sempre... E à *Deborah*, que se transformou em um membro desta relação.

À “Nuvem” (*Bia, Carla, Cris, Henrique, Helo, Isa, Karen, Marcela, Mi*), que compreendeu a chatice produzida pelo Mestrado, e, ainda assim, continuou lá... Agradeço especialmente à *Cris*, por ter me ajudado, do jeito mais concreto possível, a ter entrado no Mestrado. E à *Michelle*, por ter me acompanhado em momentos de lazer no TUCA, por impagáveis R\$10,00. Espero um dia poder retribuir.

Ao “BOC” (*Ale, Bê, Camila, Iara, Karen, Lu Amaral, Lu Rocha, Marcela, Marina, Mirela*), que me “recebeu” – eu era chata e ainda nem fazia mestrado – que, com diferentes participações, me fez encarar cada etapa da vida de gente grande de um jeito diferente...

À família Kalevala (*Bê, Rafa, Lu, Marianne, Murilo...*), que me deu um lugar onde eu posso ser eu mesma, do jeito mais divertido possível: canto, danço, sapateio, faço graça, pulo na lama, e chamo isso de férias! Agradeço principalmente porque tudo isso me ensinou muito sobre mim mesma...

À *Ana Laura*, que me fez gostar de pesquisar, e sempre me faz crescer – pessoal e profissionalmente. Alguém com quem eu quero contar para sempre.

Aos meus professores de Análise do Comportamento da graduação,

Ziza, que me apresentou a Análise do Comportamento, me convenceu a defender o reforço positivo e a lutar por um mundo menos aversivo; e – preciso dizer – a aluna de doutorado de quem eu mais gosto!; *Marcelo*, que me apresentou ao *Tecnologia do Ensino* durante as reuniões de monitoria na graduação, e me convenceu que o Skinner também sabia falar sobre outras coisas...; *Fátima*, uma das pessoas mais reforçadoras que eu conheço, e, provavelmente, a mais responsável pelo meu interesse por educação; *Monica*, que num momento crucial, mesmo sem saber disso, me fez desistir da

Psicologia Analítica e escolher Análise do Comportamento; e *Maly*, que me incentivou a fazer o Mestrado, e sempre se mostrou disponível.

À *Thais*, que me ensinou muito mais sobre mim, sobre o Mestrado, sobre o mundo, sobre crescer, sobre ir atrás de tudo que parece ser possível, sobre não desistir, sobre não sucumbir, sobre saber esperar, sobre poder me desesperar, sobre saber que sobreviver e viver não são a mesma coisa, sobre aprender, sobre ser...

À *Paola*, em quem descobri um modelo de professora, profissional, amiga, fotógrafa, mãe...

Às companhias impagáveis e imperdíveis do mestrado,

Lygia, que descobriu o homúnculo – e agora eu tenho alguém em quem colocar a culpa quando algo dá errado. Mas muito mais do que isso, me ajudou a crescer. Me ajudou a rir e a chorar em momentos cruciais. Alguém que muitas vezes fez o mestrado valer a pena e morará sempre no meu coração.

Dhay, que me agüentou praticamente todos os dias (sábados, domingos, feriados) nos últimos dois anos, garantiu que eu me alimentasse e que eu não dormisse na rua sempre que o metrô fechava antes d’eu chegar a tempo. Um ambiente verbal propício para a manutenção de reclamações de qualquer tipo, e também, um ambiente garantidamente reforçador. Alguém que fez MUITA falta nos últimos meses...

Tati, um monstrinho que eu criei; uma irmã que me escolheu. Alguém que me ensinou sobre a vida, que me fez, muitas vezes, ver o mundo de outro jeito – às vezes me fez ver outro mundo.

A turma mais divertida que eu poderia ter tido: *Bruno* (que ocupou o laboratório nos dias mais solitários), *Claudia* (“você brincou com esse brinquedo?”), *Dumas* (“o que nós vamos fazer hoje?”), *Mari* (“pois sim”, *Mari*), *Juliana* (uma aventureira da variabilidade), *Monica* (“você acha?”), *Nelson* (bom humor e falta de noção garantidos), *Tati Bri* (e sua lista de esquisitices), *Virginia* (o melhor jeito mineiro do laboratório); todos foram, sem dúvida, companheiros de todas as horas, no laboratório, em festas, bares, durante as VLs, noites de insônia, ansiedade, gráficos e tudo o mais... Muitos outros amigos que fiz no PEX, também contribuíram para que cada dia dos últimos dois anos tenha sido tão reforçador quanto foi: *Adriana*, *Felipe*, *Flávia*, *Juliana*, *Luiz*, *Mari*, a vez de vocês vai chegar também!! Os veteranos, *Paulinha*, *Gabriel*, *Clarissa*, *Ligia*, *Diana C.*, *Ângelo*, *Mateus*... além do Grupo de Cultura, LeHac, ...

À *Neusa*, *Conceição* e *Maurício*, por me receberem com um sorriso, todos os dias, não importava o horário. À *Dinalva*, que foi uma verdadeira santa, e dispensa qualquer comentário adicional – não tem ninguém dentro daquele laboratório que nunca foi ajudado por ela...

Aos meus professores de Análise do Comportamento do Mestrado, modelos que quero continuar seguindo,

Amália, que sempre tem um comentário importante (e eu aprendi – na marra – que a função é mais importante do que a forma), e uma solução para qualquer tipo de problema; alguém que me deu apoio também na hora de decidir sobre o futuro pós-mestrado;

Téia, que me ensinou a ler Skinner com outro controle de estímulos – muitíssimo importante para essa dissertação –; alguém que me disse que sou abençoada por deus, até prometeu ler meus e-mails no futuro, e que sempre será um modelo a ser seguido;

Nilza, que, além de ter sido minha professora na graduação, e, portanto, diretamente responsável pela minha escolha pela Análise do Comportamento, sempre se mostrou disponível para me ajudar, e me deu acesso ao centro de referências de Skinner, de onde pude retirar todo o material utilizado para esta dissertação;

Roberto, também um responsável direto pela minha escolha por este Mestrado, alguém que me aceitou como monitora de Conceitos Básicos, e que me ensinou muito mais do que imagina; meu professor-terapeuta, para quem eu sempre pude me queixar sobre o mundo e fazer comentários inapropriados;

Maria do Carmo, a quem tive o prazer de conhecer durante a disciplina de Pesquisa Supervisionada, e gentilmente me convidou para passar mais do que um semestre ao seu lado; que me ensinou sobre História da AC como nunca poderia imaginar, e me permitiu viver parte dela no LEHAC,

Paula Gióia, também importante na minha decisão pelo Mestrado por ter me dado aula na graduação, e de quem fui monitora de laboratório; alguém que não me deixaria dizer que foi como uma mãe pra mim durante o Mestrado, sem que eu também dissesse que me ensinou muito sobre Análise do Comportamento em Conceitos Básicos – e que tornou a disciplina um prazer para mim –; que também me deu dicas importantes durante a disciplina de Educação – toda a Introdução dessa Dissertação é fruto do que aprendi ali. Alguém com quem quero ter a oportunidade de trabalhar junto no futuro, não só pelo interesse comum, mas pela competência profissional que tem e pelo bom humor garantido. Nem sempre intimidade estraga.

Maria Eliza, minha orientadora. Alguém que cumpriu, durante os 18 longos meses, o papel de orientadora exatamente como eu precisava que fosse. Me ajudou, em prazo recorde, a escolher meu problema de pesquisa, e, mais importante, concordou com o que escolhi. Semanalmente me fez contribuições precisas e preciosas. A cada leitura (com pontos e vírgulas exaustivamente corrigidos), me dava a segurança de que poderíamos ter, no final, um bom trabalho. No meio do caminho apostamos quem enlouqueceria primeiro – ela ou eu – com tantos textos do Skinner para ler (e traduzir), tantos documentos, indicadores e ações para analisar, tantas páginas para serem escritas, e depois tantas páginas para serem corrigidas e reescritas, sem mencionar o prazo, já apertado, que eu insistia em encolher. Sobrevivemos as duas, com a sanidade mental razoavelmente preservada (a Banca dirá quão insanas ficamos). Posso dizer que termino essa dissertação e o Mestrado com orgulho de ter sido sua orientanda.

Agradeço aos membros da Banca Examinadora, Prof.^a *Maria Regina Cavalcante* e Prof. *Sérgio Luna*; os dois juntos formaram o que chamo de uma “banca-mãe”, aquela que diz tudo o que deve ser dito, mas preserva um amor incondicional. Me fez contribuições importantes na Qualificação, e me deu a segurança de que o esforço valeria a pena e nem tudo estava perdido. Aguardo ansiosamente pela Defesa...

Agradeço a CAPES pelo financiamento concedido (meu pai também agradece).

*“(...) Colocar um homem na Lua é realmente
mais fácil do que melhorar a educação em
nossas escolas públicas? (...)”
(Skinner, *O Mito da Liberdade*, p. 10)*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Contribuições de Skinner para a Educação	1
A inserção da Análise do Comportamento no sistema educacional vigente	2
Análise do Comportamento e Políticas Públicas.....	5
<i>Estudos sobre Legislação e Políticas Públicas.....</i>	<i>5</i>
O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007) .	16
MÉTODO	20
Seleção de Documentos como fontes de dados	20
Levantamento da bibliografia de Skinner a ser utilizada para a análise do Compromisso	20
Procedimento de coleta e Análise	21
<i>a. Identificação de palavras-chave com base nas Diretrizes para guiar a seleção de trechos de Skinner</i>	<i>22</i>
<i>b. Levantamento de informações adicionais sobre as Diretrizes nos documentos oficiais complementares</i>	<i>23</i>
<i>c. Estabelecimento de relações entre Diretrizes e trechos de Skinner selecionados, a partir das palavras-chave.....</i>	<i>24</i>
<i>d. Definição da seqüência de apresentação da análise</i>	<i>25</i>
RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
Caracterização dos documentos e de suas inter-relações.....	26
<i>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – (Ministério da Educação, 2007).....</i>	<i>26</i>
<i>Instrumento de Campo.....</i>	<i>30</i>
<i>Guia Prático de Ações.....</i>	<i>38</i>
<i>Plano de Desenvolvimento da Educação.....</i>	<i>40</i>
Análise das Diretrizes segundo Skinner	42
<i>a. Aprendizagem</i>	<i>42</i>
<i>b. Avaliação do aluno</i>	<i>44</i>
<i>c. Objetivos de ensino</i>	<i>47</i>
<i>d. Ritmo de ensino.....</i>	<i>50</i>
<i>e. Inclusão.....</i>	<i>54</i>
<i>f. Permanência do aluno na escola.....</i>	<i>56</i>
<i>g. Evasão</i>	<i>58</i>
<i>h. Frequência do aluno</i>	<i>60</i>
<i>i. Planejamento do ensino.....</i>	<i>62</i>
<i>j. Auxílio a profissionais da educação</i>	<i>63</i>
<i>k. Formação de profissionais da educação</i>	<i>64</i>
<i>l. Avaliação de profissionais da educação</i>	<i>67</i>
<i>m. Infraestrutura</i>	<i>70</i>
<i>n. Avaliação da Política</i>	<i>71</i>
<i>o. Controle Social.....</i>	<i>73</i>
CONCLUSÃO.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Diretrizes distribuídas de acordo com o tipo de ação indicada.	27
Tabela 2. Número de Áreas, Indicadores e Questões Pontuais por Dimensão do Instrumento de Campo.	31
Tabela 3. Relações entre Diretrizes, Indicadores e Questões Pontuais.	37
Tabela 4. Ação, subações e estratégias de implantação sugeridas pelo Guia de Ações (Ministério da Educação, s/d) para o Indicador 1.1.2.....	39

Contribuições de Skinner para a Educação

B. F. Skinner foi um cientista preocupado com a Educação. Em 1948, apresentou em *Walden Two* um modelo de sociedade utópica, embasada em princípios comportamentais, no qual o sistema educacional como um todo era parte do planejamento cultural que formava os indivíduos para conviver em sociedade. Essa concepção de Educação é explicitada em *The Technology of Teaching* (1968/2003¹), quando Skinner afirma que o papel da Educação é a transmissão da cultura, de modo a “(...) maximizar as oportunidades da cultura, não só de lidar com seus problemas, mas de aumentar constantemente sua capacidade de fazê-lo (...)”² (p. 232).

Antes disso, Skinner já havia identificado o problema da Educação vigente em seu país. Em 1965³, apontou o método de ensino utilizado pelos professores como a variável mais relevante para o foco de qualquer reforma educacional. Segundo sua concepção, a Pedagogia poderia se beneficiar das tecnologias de ensino produzidas pela análise científica do comportamento. Ao elaborar uma proposta para a Educação, Skinner centrou-se no que considerava ser o mais importante, e com o que a análise do comportamento poderia contribuir: o método.

O ensinar, para Skinner (1968/2003), “(...) é o arranjo das contingências de reforçamento sob as quais os alunos aprendem”⁴ (p. 64), isto é, o comportamento dos alunos muda na direção desejada. Preocupar-se com o método de ensino é, então, focar no arranjo dessas contingências; para Skinner, a melhor maneira de arranjar contingências é através do planejamento do material de ensino. O método proposto por Skinner, a instrução programada, partia desse pressuposto (Skinner, 1968/2003^{5 6}). Consistia em um material programado cuidadosamente (por um professor ou planejador), que apresentava o conteúdo dividido em pequenas unidades, com grau de dificuldade crescente, que favorecia o acerto

¹ Sempre que aparecerem duas datas, a primeira refere-se à data da publicação original e a segunda, à data da edição consultada.

² “(...) maximize the chances that the culture will not only cope with its problems but steadily increases its capacity to do so”.

³ “Why Teachers Fail?” (1965). *The Saturday Review*, October 16. Republicado em *The Technology of Teaching* (1968/2003), 93-113.

⁴ “(...) is the arrangement of contingencies of reinforcement under which students learn”.

⁵ “The Science of Learning and the Art of Teaching” (1954). *Current Trends in Psychology and the Behavioral Sciences*. Pittsburg: University of Pittsburg Press. Republicado em *The Technology of Teaching* (1968/2003), 9-28.

⁶ “Teaching Machines” (1958). *Science*, 128, 969-977. Republicado em *The Technology of Teaching* (1968/2003), 29-58.

dos alunos e facilitava a aprendizagem; os alunos deveriam completar pequenas sentenças e prosseguir em cada etapa do material. A mudança de unidade exigia domínio completo do conteúdo apresentado, ou seja, cem por cento de acerto.

A apresentação do material poderia utilizar máquinas de ensinar, um recurso que permitia ao aluno verificar e corrigir suas respostas imediatamente depois de escrevê-las, fornecendo assim *feedback* imediato sobre seu desempenho, sem ser necessário esperar que o professor corrigisse todo o material. Dada a alta probabilidade de acerto do aluno diante do material cuidadosamente planejado, no qual uma unidade se aproxima muito da anterior, na qual o aluno já se desempenhou corretamente, os *feedbacks* eram na maioria das vezes reforçadores positivos, pois indicavam acerto. Dessa forma, o aluno prosseguia no seu próprio ritmo de aprendizagem, e nenhum sinal de ansiedade era observado, dada a redução da punição. O papel do professor nessa proposta é fundamental, pois, além de poder planejar e programar todo o material, poderia também acompanhar o progresso de cada aluno, sem precisar desperdiçar tempo corrigindo o material.

A proposta trazia para a sala de aula a aplicação de conceitos e procedimentos que vinham sendo estudados no laboratório, tais como o uso do reforçamento positivo na modelagem do comportamento (reforçamento diferencial de aproximações sucessivas ao comportamento final desejado), a eliminação da punição como método de ensino e a ênfase na aprendizagem sem erro.

O potencial da proposta era incalculável: sua utilização promoveria alunos cada vez melhores, com o máximo de conhecimento sobre Ciências, Matemática e Línguas, mais preparados para contribuir com a resolução de problemas da cultura. Entretanto, a reforma educacional antevista por Skinner não aconteceu.

A inserção da Análise do Comportamento no sistema educacional vigente

Em 1984⁷, já depois de ter reunido suas obras sobre Educação em *The Technology of Teaching* (1968/2003) e de ter publicado outros artigos sobre o tema⁸, Skinner continuava

⁷ “The Shame of American Education” (1984). *American Psychologist*, 39, 947-954. Republicado em *Upon further reflection* (1987), p. 113-131.

⁸ Andery, Micheletto & Sérgio (2004) compilaram diferentes listas das publicações de Skinner entre 1930 e 2004, totalizando 295 entradas. Uma análise das entradas permite encontrar 35 relacionadas à Educação (ver procedimento de seleção no Método; a lista completa destas encontra-se no Anexo 1). Oito dos 35 textos foram publicados após *The Technology of Teaching*, em 1968.

afirmando que um redesenho educacional era necessário; e dizia que as reformas educacionais realizadas até aquele momento não tinham produzido resultados efetivos porque não tinham tido como foco da intervenção o método de ensino.

A principal razão levantada por Skinner (1984/1987) para justificar a não utilização da sua proposta de tecnologia de ensino eram as concepções de homem e de aprendizagem que estavam inseridas no contexto educacional; segundo o autor, essa concepção julgaria como ameaçadora a possibilidade de intervir na vida das pessoas com uma tecnologia, e, por isso, qualquer proposta de se utilizar ou desenvolver uma tecnologia de ensino seria rejeitada⁹.

Outros autores também discutiram o pouco impacto das propostas da Análise do Comportamento na Educação – não só da instrução programada e das máquinas de ensinar, mas também outras propostas posteriores, como o Sistema Personalizado de Ensino (PSI), o Ensino Direto (DI), entre outros – e levantaram outros argumentos.

Axelrod (1992), por exemplo, concorda com Skinner a respeito das concepções de homem e de aprendizagem socialmente vigentes, pois apresenta a linguagem do analista do comportamento como sendo um problema:

A linguagem e as práticas da análise aplicada do comportamento vão contra a linguagem e as práticas observadas na cultura americana. A linguagem da nossa cultura é de liberdade, independência e psicanálise. (...) Deste modo, quando usamos termos como consequências, controle, reforçamento e punição, nós somos vistos como coercitivos e controladores (...) (p. 31)¹⁰.

Além da linguagem, questões relativas a (a) implantação das propostas – que se mostram eficientes em contexto especial, com os “alunos difíceis”, mas cuja situação difere substancialmente do ambiente de sala de aula regular, em termos do número de alunos por grupo, dos recursos financeiros destinados e da formação especializada do professor; (b) pouco ensino de análise do comportamento nas universidades para futuros professores; e (c) um provável aumento do custo da resposta do professor para utilizar as propostas comportamentais são identificados como fatores que desfavorecem a presença da

⁹ A este respeito, Nico (2001), ao comparar as primeiras publicações de Skinner relacionadas à educação – nas décadas de 1950 e 1960 –, com as últimas – da década de 1980 –, afirma que Skinner, em seus últimos textos, responsabiliza a presença marcante das teorias cognitivistas nos ambientes educacionais.

¹⁰ “The language and practices of applied behavior analysis run counter to the language and perceived practices of American culture. The language of our culture is one of freedom, independence, and psychoanalysis. (...) Thus, when we use terms like consequences, control, reinforcement, and punishment, we are seen as coercive and controlling. (...)”.

Análise do Comportamento nas escolas. Para o autor, a solução desse problema deveria ser vista como uma estratégia de marketing, em que o analista do comportamento saiba avaliar a necessidade dos educadores, desenvolver tecnologia apropriada a tais necessidades e utilizar uma linguagem acessível ao público ao descrever evidências da efetividade da proposta, enfatizando seu caráter comportamental.

Deitz (1994) declara que as únicas propostas que se preocuparam com os métodos de ensino foram feitas por analistas do comportamento. Em seu artigo, o autor afirma que não são necessários mais dados para demonstrar o baixo impacto da Análise do Comportamento na Educação, e aponta algumas evidências que indicariam possíveis razões para tal fenômeno.

Assim como Axelrod (1992), Deitz (1994) aponta como barreiras significativas, entre os analistas do comportamento e o sistema educacional, a linguagem da Análise do Comportamento e até mesmo os bons resultados obtidos com alunos de classes especiais – que se tornam um problema para os analistas do comportamento que procuram intervir nas salas de ensino regular, em vez de constituírem um modelo a ser seguido, dadas as diferenças entre as duas situações.

O autor afirma que os analistas do comportamento deveriam demonstrar que seus procedimentos são efetivos para a escola como um todo, e não apenas para um aluno ou uma sala de aula. Em sua opinião, os analistas do comportamento deveriam se preocupar em demonstrar como seus procedimentos favorecem a conquista de objetivos educacionais apresentados por programas governamentais. Deitz (1994) ainda apresenta a falta de preocupação dos analistas do comportamento diante de fatores externos à escola que têm sido considerados relevantes pelos profissionais de ensino como outro aspecto que desfavorece a inserção da Análise do Comportamento na Educação, tais como questões de segurança, diversidade cultural, fome, falta de moradia, prostituição, homicídios, entre outros.

Como solução em longo prazo, o autor propõe aos analistas do comportamento a inserção em organizações de profissionais da Educação e de pais, além de órgãos que estabelecem a política educacional, preocupando-se, em todos os níveis, em tornar a linguagem da Análise do Comportamento o mais comunicável possível.

É na aproximação dos analistas do comportamento à política educacional que se insere este trabalho.

Análise do Comportamento e Políticas Públicas

A lei é um “(...) enunciado de uma contingência de reforço mantida por uma agência governamental” (Skinner, 1953/2000, p. 370). Agências governamentais são, segundo Skinner (1953/2000), agências de controle – grupos organizados que possuem o poder de manipular variáveis que afetam o comportamento de outros indivíduos.

Quando uma lei se refere à Educação (outra agência de controle, na concepção de Skinner, 1953/2000), pode-se dizer que a agência governamental determina quais variáveis a agência educacional poderá manipular.

Questões como “quais variáveis controlam o comportamento do legislador?”, “quais os efeitos produzidos pela implantação de uma lei?”, “como a lei controla o comportamento das pessoas?”, entre outras, têm sido levantadas por analistas do comportamento em diferentes áreas, incluindo a educacional.

Estudos sobre Legislação e Políticas Públicas

A revisão de literatura que aqui se expõe tem como objetivo apresentar ao leitor a variedade de aproximações que analistas do comportamento têm feito em relação a políticas públicas e legislação; a ênfase da apresentação está no procedimento utilizado pelos autores para produzir sua análise, visto que o interesse comum entre os autores citados e o presente trabalho está na análise de documentos oficiais.

Macedo (2004) dedicou-se ao estudo dos projetos de lei municipais sobre violência da cidade de São Paulo enviados à Câmara Municipal de São Paulo (CMSP) entre 1991 e 2003. O objetivo do trabalho era a caracterização comportamental dos projetos, tomando-os como instrumentos de controle social produzidos por esta agência de controle governamental.

Os documentos para análise foram selecionados a partir da base de dados da CMSP, tendo como indexadores para busca as palavras-chave “violência” (Seleção I) e “segurança” (Seleção II).

Foram lidos e analisados apenas os projetos da Seleção I, por motivo de tempo. Cada projeto de lei foi lido, juntamente com as justificativas de sua proposição, e aspectos do

texto considerados importantes foram destacados. Quatro grupos de informações foram considerados para a análise e classificação dos projetos.

O primeiro grupo refere-se a aspectos institucionais do projeto, tais como data de submissão, autoria do projeto, partido ao qual está vinculado, além das condições do projeto na tramitação da CMSP e o título do projeto.

O segundo grupo refere-se à descrição da violência a ser evitada; para isso, foram transcritos do texto do projeto os trechos em que apareciam: (a) o evento violento a ser evitado (p. ex. violência contra mulher); (b) a definição da violência tratada no documento (p. ex. violência doméstica, sexual e demais atos de violência de gênero); (c) os participantes da violência (p. ex. mulheres); e (d) o local onde a violência ocorre (p. ex. no lar). Uma vez identificados estes aspectos, Macedo (2004) pôde agrupá-los em categorias, que permitiram a análise do conjunto de projetos de lei selecionados.

As categorias criadas para a caracterização da violência a ser evitada foram: crimes e infrações, comportamentos sociais perigosos, contextos especiais em que ocorre violência, arma, efeitos da violência e violência em geral. Para os participantes da violência, as categorias eram: comunidade escolar, mulheres “vítimas de violência”, mulheres “outros”, crianças e adolescentes “vítimas de violência”, crianças e adolescentes “armados”, idosos, usuários e população em geral “vítima de violência”, “armada”, e “outros”. Os locais da violência a ser evitada foram agrupados em: indefinido, no lar/familiar/doméstica, espaços de propriedade privada, espaços do governo municipal (instituições ou vias e parques) e ginásios de eventos.

O terceiro grupo se refere às ações propostas pelo projeto de lei, levando-se em consideração para análise: (a) a ação principal proposta; (b) um detalhamento dessas ações; (c) os agentes dessas ações (agentes de mudança); (d) os agentes supervisores dos agentes de mudança; (e) as consequências previstas para o (não) cumprimento da lei; e (f) a quem se dirige a punição.

As categorias criadas por Macedo (2004) para analisar os dados do terceiro grupo que se referiam à ação proposta pela lei compreendiam: criação de “políticas”, criação de serviços, promoção de “intervenções tópicas”, normatização de espaços publicitários, normatização de atividades comerciais, implantação de equipamentos ou procedimentos de segurança, e outros. Para os agentes de mudança, as categorias criadas incluíram dois níveis: o primeiro refere-se ao nível de organização do agente – agência governamental,

iniciativa privada, indivíduos – e o segundo, ao segmento da comunidade ao qual o agente pertence – polícia, saúde, ensino, comércio, comércio e porte de armas, transporte, telefonia, lazer/esporte, assistência social, obras, outros, e não identificado. No que se refere às consequências para o (não) cumprimento, foram criadas as seguintes categorias: sanção em dinheiro (multa ou custo de retirada do material), corte ou não fornecimento (alvará ou convênio), retirada (de material ou do infrator), prestação de serviço comunitário, advertência, indefinido (“sanções penais cabíveis”), nenhuma sanção ou consequência ao cumprimento.

O último grupo se refere aos resultados esperados em médio prazo pelos proponentes dos projetos, incluindo tanto os resultados explícitos no texto do projeto quanto às interpretações da autora da pesquisa. As categorias criadas para os resultados esperados foram: promoção de atendimento emergencial, promoção de novos repertórios, informar, reduzir a exposição ao ambiente agressor, reduzir comportamentos sociais perigosos, desarmar, melhorar a ação do governo e reduzir a criminalidade.

A organização desses dados permitiu a Macedo (2004) descrever as contingências propostas nos projetos de lei, com base na identificação da situação antecedente, da resposta e das consequências. De acordo com a análise realizada por Macedo (2004), os projetos de lei poderiam apresentar como situação antecedente aspectos descritivos da violência a ser evitada (tais como o local onde a violência ocorre); como resposta poderia ser a própria violência a ser evitada ou a ação proposta para evitar a violência (por exemplo, porte de armas ou o combate ao porte de armas), e como consequência, os resultados esperados.

Macedo (2004) apresenta seus resultados como um indicativo dos aspectos que certos agentes sociais (vereadores autores dos projetos) consideraram relevantes diante da violência e, ainda, quais seriam as contingências capazes de produzir novos comportamentos que, supostamente, reduziriam os comportamentos violentos.

A análise dos dados obtidos – referentes ao tipo de ação proposta e consequência prevista para os comportamentos a serem modificados pela lei – levou a autora a uma análise sobre as agências de controle. Foi discutido que o fato de a CMSP ser uma agência de controle submetida a outras agências superiores (estaduais e federais), com maior poder, seria uma variável relevante para a compreensão do tipo de ação e consequências propostas

pelos projetos analisados: ações voltadas principalmente para as vítimas da violência e ausência de consequências punitivas (penais) para o não cumprimento da lei.

Por fim, Macedo (2004) sugere que novos trabalhos analisem como interagem os projetos, após terem se tornado lei, com outras práticas culturais já estabelecidas. Uma análise como a sugerida por Macedo (2004) ao final de seu trabalho só poderia ser realizada com a análise de leis já em vigor, ao invés de projetos. Prudêncio (2006) teve seu trabalho desenvolvido nessa direção, pois se voltou para a análise de como as leis, uma vez formuladas, determinam outros controles.

Prudêncio (2006) dedicou-se ao estudo do controle que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) exerce sobre agentes que atuam nos Processos de Infração de Adolescentes. Seu objetivo era averiguar a adequação da aplicação de medidas socioeducativas segundo o previsto pelo ECA. A proposição do problema pela autora se insere dentro de uma concepção de que a lei em vigor tem como principal função enunciar contingências e metacontingências a serem cumpridas, e, ao identificar falhas e/ou fragilidades nos processos infracionais, seria possível verificar se as leis estavam, de fato, exercendo tal controle.

Para realizar a análise, Prudêncio (2006) utilizou documentos de Processos Infracionais de Adolescentes (PIAs) arquivados, registrados na Vara da Infância do Distrito Federal no ano de 2000, e comparou-os aos artigos do Estatuto, classificando-os como regulares ou irregulares; os documentos que estavam de acordo com as descrições do ECA (isto é, que atendiam aos critérios descritos pelos artigos do ECA sobre a elaboração de documentos dos processos de infração de adolescentes – Estatuto de infração de adolescente) foram considerados regulares, enquanto aqueles que continham violações de um ou mais artigos do ECA foram considerados irregulares. Um processo seria considerado como regular apenas se todos os seus documentos tivessem sido classificados dessa maneira.

Ao analisar o ECA, Prudêncio (2006) identificou 15 procedimentos envolvidos nos processos de apuração de ato infracional (celeridade; cumprimento de determinação judicial; existência de assinatura; registro correto de data; existência de autorização judicial; documento elaborado a partir de autorização judicial; envio de documento; fundamentação legal; existência de rasura; legibilidade do documento; elaboração da repetição ou não repetição; clareza do conteúdo do documento; completo ou incompleto;

interação entre órgãos; presença da assinatura dos membros da Ordem dos Advogados do Brasil, Defensoria Pública e Ministério Público nas Folhas de Inspeção) e os utilizou como critérios para a avaliação dos PIAs.

No total, 100 PIAs e seus respectivos documentos – em média, 11 documentos para cada processo – foram analisados por Prudêncio (2006); os dados levantados para cada documento era o tipo de irregularidade (qual(is) dos 15 critérios não foi(ram) atendido(s)), e o artigo do ECA que tal irregularidade violava. Dos 100 processos analisados, 93 apresentaram algum tipo de irregularidade. Entretanto, em cada processo, o número de documentos regulares era maior do que o número de documentos irregulares.

Na seção de resultados, foram apresentados os tipos de documentos com maior frequência de irregularidades, o tipo de irregularidade mais frequente, os órgãos e agentes responsáveis pelas irregularidades e os artigos do ECA violados. A autora também faz um levantamento da relação entre artigos violados, documentos nos quais tais violações ocorrem e os órgãos responsáveis por tais violações.

Em sua análise, Prudêncio (2006) afirma que as irregularidades encontradas apontam para uma fragilidade do sistema cultural da justiça da infância e da juventude, e que tal fragilidade contribui para a degradação do sistema como um todo. Um dos exemplos trazidos pela autora refere-se aos atrasos na aplicação das medidas socioeducativas, que, segundo outras pesquisas, aumentam a probabilidade de o adolescente cometer outro crime, quando comparados com medidas aplicadas dentro do prazo previsto pelo ECA.

Um exemplo de estudo dos efeitos de uma lei educacional é o trabalho de Ellis & Magee (2007), que analisam a lei *No Child Left Behind* (NCLB), com base em alguns resultados de sua implantação. A NCLB tem como objetivo a melhoria educacional nos Estados Unidos, e, para isso, estabelece que os estados americanos devem fazer progressos contínuos e substanciais em direção à excelência acadêmica, para que em 12 anos (de 2001-02 a 2013-14) todos os alunos passem nos testes estaduais de conhecimento (*achievement tests*).

A NCLB estabelece quatro alvos para atuação que promoverão a melhoria educacional desejada: (1) o aumento da responsabilidade dos estados, distritos e escolas pelo desempenho acadêmico de seus alunos; (2) o aumento do controle local, por dar flexibilidade aos estados, distritos e escolas nas decisões sobre como atingir as metas estabelecidas; (3) o estabelecimento de programas que dêem oportunidades iguais aos

estudantes, permitindo que aqueles que freqüentam escolas com baixo índice de desempenho se transfiram para escolas com melhores desempenhos, desde que dentro do mesmo distrito; e (4) a implantação de programas educacionais que tenham se demonstrado efetivos através de pesquisa científica rigorosa.

O artigo descreve contingências educacionais problemáticas decorrentes da aplicação dos quatro alvos da NCLB, tendo em vista a maneira como tal aplicação afeta as contingências mantidas pela escola e seu produto – os repertórios acadêmicos dos alunos –, e identifica efeitos cumulativos dessas práticas. Para a discussão dos alvos e das conseqüências produzidas, as autoras utilizaram relatórios públicos federais e estaduais, além de outros dados de acompanhamento da implantação da lei.

No primeiro alvo, *Aumento da responsabilidade dos estados, distritos e escolas pelo desempenho acadêmico de seus alunos*, Ellis & Magee (2007) iniciam a análise afirmando que o termo “responsabilidade” implica atender a uma exigência para evitar uma punição. Por essa razão, o reforçamento negativo é a base da análise.

O primeiro alvo prevê o uso de incentivos financeiros por atender os objetivos e sanções por falhar em alcançá-los. As autoras afirmam que a exigência – 100% de aproveitamento nos testes – está muito longe da realidade educacional, e isso condena a maioria das escolas ao fracasso.

Segundo a conclusão das autoras sobre esse primeiro alvo, o uso de incentivos financeiros por atender aos objetivos acompanhados de sanções por falhar em atendê-los tem, pelo menos, três conseqüências possíveis: (1) condução à meta acadêmica através de melhorias na tecnologia de ensino; (2) implantação de táticas impróprias para aumentar as pontuações dos alunos nos testes – independentes do repertório acadêmico dos alunos; ou (3) evasão do programa NCLB.

As escolas que se encaixam no primeiro item, segundo Ellis & Magee (2007), provavelmente produziram melhorias a despeito das conseqüências programadas pela lei; o segundo item já possui exemplos reais de táticas de contra-controle por parte de professores em salas de aula – que ensinam somente o conteúdo dos testes –, e também de administradores de escolas e dos distritos educacionais – que têm produzido relatórios com dados que não conferem com os dos relatórios federais, mas que apontam o atendimento às exigências da lei; e a terceira conseqüência possível, abandonar o programa, prevista na lei,

tem já exemplos em alguns estados; outros estados têm estudado como eliminar as consequências financeiras previstas pela NCLB.

Em suma, o primeiro alvo da NCLB, segundo a análise das autoras, não promove as consequências que supostamente deveria produzir – melhoria do comportamento acadêmico dos alunos – uma vez que as escolas que assim o fazem, provavelmente fariam o mesmo sem o incentivo da lei.

O segundo alvo, *flexibilidade e aumento do controle local*, é discutido pelas autoras junto com os outros três alvos da lei, pois a possibilidade de decisão de cada estado sobre os alvos a serem atingidos anualmente, sobre o que utilizar como medida de progresso dos alunos, entre outros, está, segundo as autoras, intimamente relacionado às consequências dos outros alvos.

O terceiro alvo, *estabelecimento de programas que dêem oportunidades iguais aos estudantes*, é apontado por Ellis & Magee (2007) como um fenômeno que ocorre apenas sob condições restritas: a criança não pode ser transferida para outro distrito; o distrito da escola deverá arcar com os gastos de transporte do aluno, além do fato de que poucas escolas possuem desempenho baixo o suficiente para que tais medidas sejam colocadas em prática.

Segundo as autoras, mesmo quando a transferência poderia ser realizada, a escola nova, para a qual o aluno será transferido, teria razões para a recusa da transferência, por exemplo, o fato de que um aluno proveniente de uma escola com baixo rendimento poderia diminuir a pontuação da nova escola no ano seguinte – e isso acarreta consequências punitivas para a própria escola –, o número de alunos da turma aumentaria, e um número maior de alunos poderia precisar de serviços auxiliares – como horas extras de aula de reforço escolar. Os interesses do aluno e da escola parecem ser incompatíveis.

O quarto e último alvo da NCLB, *a implantação de programas educacionais que tenham se mostrado efetivos através de pesquisa científica rigorosa*, na opinião das autoras, parece benéfico inicialmente, mas é reconhecido como problemático depois de uma análise aprofundada. Segundo a NCLB, pesquisas cientificamente embasadas exigem “(...) a aplicação de procedimentos rigorosos, sistemáticos e objetivos para obter

conhecimento confiável e válido, relevante para as atividades e programas educacionais”¹¹. Ellis & Magee (2007) afirmam que o termo “cientificamente embasado” se aplica apenas a determinadas partes do currículo. Como exemplo, as autoras afirmam que embasamento científico deixou de ser regra para a aquisição de softwares educativos, que são inseridos nos currículos escolares sempre que se mostrem efetivos em fases de teste, sem passar por todas as etapas de avaliação. Além dessa questão, as autoras discutem os critérios de pesquisa cientificamente embasada para a NCLB: amostras grandes são necessárias, além de delineamento de grupo randômico, o que significa excluir pesquisas de sujeito único.

A discussão desse último alvo, segundo as autoras, não é recente. Há resistência por parte dos administradores das escolas e dos distritos em adotar determinados programas, mesmo quando há demonstrações empíricas de sua superioridade em relação a outros programas. Os dados apresentados por Ellis & Magee (2007) sugerem não ter havido qualquer mudança nesse cenário, mesmo com a NCLB.

Observa-se no trabalho de Ellis & Magee (2007) que o relato de diferentes agências educacionais em documentos que têm como objetivo descrever resultados de suas ações forneceu dados suficientes para a análise e a interpretação dos efeitos da NCLB em diferentes âmbitos.

Guimarães (2008), diferentemente dos autores dos trabalhos discutidos até agora, não se voltou para a análise de leis, mas desenvolveu um estudo em que analisa documentos oficiais não legislativos sobre programas de reintegração social de presidiários do Estado de São Paulo. O objetivo do trabalho era a caracterização da política pública de São Paulo quanto à reintegração social de presidiários, sob a ótica da Análise do Comportamento.

Para atingir tal objetivo, a autora realizou, em primeiro lugar, um levantamento da literatura analítico comportamental sobre comportamento criminoso e programas de reintegração social. A análise dos trabalhos encontrados culminou em uma série de perguntas que serviram como base para análise dos projetos de reintegração social do Estado de São Paulo. As questões se referiam a população-alvo dos programas, comportamentos da população priorizados, objetivos das intervenções propostas, procedimentos empregados para instalar comportamentos, relações entre ações empregadas no programa de intervenção e situações que o indivíduo provavelmente enfrentaria quando

¹¹ “(...) the application of rigorous, systematic and objective procedures to obtain reliable and valid knowledge relevant to education activities and programs” (NCLB, 2002, *apud* Ellis & Magee, 2007, p. 18)

saísse do encarceramento, e avaliação do programa. Uma última questão levantada pela autora referia-se a uma síntese da política de reintegração social do Estado.

A segunda etapa do trabalho incluiu uma caracterização da estrutura prisional do Estado de São Paulo e a busca por documentos oficiais que descrevessem os projetos e programas de reintegração social de presidiários. Foram utilizados para análise três documentos: o Manual de Projetos de Reintegração Social do Estado de São Paulo (MPRS), um documento oficial que contém instruções para elaboração de projetos de reintegração social e exemplos de projetos já elaborados; o Roteiro para Projetos de Reintegração Social, um documento elaborado por técnicos do sistema carcerário, com base no MPRS; e o Relatório de Acompanhamento Mensal do Programa de Reintegração Social de 2006, que deveria ser preenchido pela equipe de cada projeto de reintegração social; este último foi utilizado como documento secundário para análise, uma vez que os relatórios não incluíam a descrição do programa nem seus objetivos.

O MPRS continha 56 projetos e 8 programas de reintegração social, além de outros três projetos, elaborados por uma instituição específica e descritos em formato diferente, e, por essa razão, não analisados por Guimarães (2008). A análise realizada procurou identificar nos projetos e programas alguns quesitos que deveriam fazer parte de um projeto de reintegração social com base em uma literatura analítico-comportamental; tal análise derivou-se da aplicação das questões levantadas na primeira etapa do trabalho.

As questões levantadas por Guimarães (2008) na primeira etapa não puderam ser respondidas pelos documentos analisados, dada a precariedade de informações presentes nos mesmos. Desse modo, a primeira etapa pôde sistematizar elementos que deveriam estar presentes em projetos de reintegração social, e, ainda, apontar as lacunas nas informações contidas nos projetos e programas, que, por exemplo, não descrevem seu público-alvo, objetivos, procedimentos, nem a relação entre tais objetivos e as situações que o indivíduo enfrentará quando sair do cárcere – o que, para a Análise do Comportamento, seria o princípio de qualquer intervenção.

A autora avalia o Roteiro para Projetos de Reintegração Social como uma das variáveis relevantes para tais lacunas, pois o documento fornece modelos precários, que não favorecem a elaboração de projetos completos.

Por fim, Guimarães (2008) afirma que a Análise do Comportamento possui princípios que permitem a análise e a compreensão de fenômenos complexos, como a

reintegração social e, com base na literatura analítico-comportamental, identificou elementos que devem estar presentes em roteiros para a elaboração de projetos de reintegração social, bem como nos próprios projetos. Tais elementos poderiam oferecer às agências controladoras responsáveis pela política pública de reintegração social grandes contribuições para a melhoria das ações governamentais.

Campos (2009) analisou leis referentes aos direitos das pessoas com necessidades especiais do ponto de vista do controle exercido pela lei no comportamento de reivindicar dos membros da sociedade civil.

Para realizar tal análise, Campos (2009), em primeiro lugar, localizou 108 documentos oficiais (leis, decretos, portarias, declarações, entre outros), nacionais e internacionais, de 1948 a 2006, relativos à garantia de direitos das pessoas com necessidades especiais. Todas as informações contidas nos documentos foram organizadas e classificadas de acordo com o nome do documento, um resumo, e o tema abordado pelo documento; os seis temas utilizados pela autora para classificação dos documentos foram¹²: trabalho, educação, acessibilidade, saúde, isenções e geral.

Diante dos documentos classificados, Campos (2009) selecionou aqueles relacionados a educação e acessibilidade (os dois temas com maior número de documentos, com exceção do tema Geral); 18 documentos sobre acessibilidade e 21 sobre educação. A análise dos artigos diretamente relacionados às pessoas com necessidades especiais presentes nos documentos foi realizada com base numa perspectiva sobre o controle exercido pelo comportamento verbal. A perspectiva adotada por Campos (2009) é a de que o comportamento verbal exercerá maior controle quanto mais completa for a descrição da contingência.

Os artigos foram classificados de acordo com os aspectos contemplados por eles: artigos que apresentam o comportamento verbal do legislador (por exemplo, aqueles que definem termos utilizados no documento); artigos que são regras (que descrevem, pelo menos, dois elementos da contingência); artigos que descrevem respostas específicas (com um sujeito claro e uma descrição de ação objetiva); artigos que descrevem respostas genéricas (resposta pouco clara ou sem sujeito específico); e, por último, artigos que descrevem um ambiente a ser produzido (efeito de uma ação, sem sujeito definido). A

¹² Os temas foram adaptados por Campos (2009) com base na lista de temas tratados pelo Guia dos Direitos das Pessoas com Deficiência

classificação dos artigos serviu para caracterizar as leis; essa análise permitiria que se relacionassem características da lei com o controle por ela exercido sobre a resposta de reivindicar.

Para analisar o controle exercido pela lei, Campos (2009) levantou informações sobre as reivindicações da sociedade civil junto ao Grupo de Atuação Especial de Proteção às Pessoas com Deficiência (Pró-PD) do Ministério Público, órgão responsável por fiscalizar e propor ações em defesa das pessoas com deficiência. Tal levantamento foi realizado a partir do livro de registros de procedimentos investigatórios do Pró-PD, de 1998 a agosto de 2009.

Nos onze anos de funcionamento do Pró-PD, foram registradas cerca de 900 reivindicações. Todas elas foram classificadas dentro dos seis temas utilizados para classificar os artigos dos documentos. O tema com maior número de reivindicações foi acessibilidade, seguido por geral, saúde, educação, trabalho e isenções, nessa ordem.

Nos resultados apresentados por Campos (2009) é possível observar que o número de reivindicações não corresponde ao número de documentos produzidos em relação ao tema, isto é, o tema com maior número de documentos produzidos (educação) não é o tema com maior número de reivindicações (acessibilidade). Campos (2009) faz, então, uma análise buscando identificar se as características dos documentos relativos aos temas educação e acessibilidade (isto é, se os Artigos são descrições completas de regras – com pelo menos dois termos da contingência) possuíam relações diretas com características das reivindicações.

Tanto no que se refere à acessibilidade quanto à educação, a classificação dos 469 e 287 artigos, respectivamente, revelou que eram, na sua maioria, artigos com respostas específicas, seguidos de ambiente a ser produzido, na sequência seguidos por regras. Segundo Campos (2009) este dado indica que a agência governamental que formula a lei não atenta para características que tornariam as leis mais efetivas – descrição de pelo menos mais termo da contingência além da resposta em um mesmo artigo.

Campos (2009) afirma não ter conseguido estabelecer uma relação direta entre reivindicações e legislação, e destaca a necessidade de estudos que identifiquem contingências de suporte que atuem como variáveis complementares ao controle exercido pela lei – como, por exemplo, a mídia.

Os cinco trabalhos apresentados abordaram de maneiras diferentes a formulação e/ou a implantação de políticas públicas tendo como referencial teórico a Análise do Comportamento.

Em Macedo (2004) e Ellis & Magee (2007), há a preocupação em identificar as (macro e meta) contingências propostas pela lei; em Prudêncio (2006), Ellis & Magee (2007) e Campos (2009), a análise se estende para a identificação dos efeitos produzidos pela lei (no primeiro, o comportamento de agentes sociais envolvidos com a aplicação do ECA; no segundo, o comportamento de pessoas envolvidas no sistema educacional americano; e no terceiro, o comportamento de reivindicar da sociedade civil). Já em Guimarães (2008), a Análise do Comportamento aparece como o referencial teórico a partir do qual foram levantados os critérios de análise das propostas de reintegração social.

O objetivo do presente trabalho é analisar as propostas das 28 Diretrizes do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (Ministério da Educação, 2008) de acordo com as propostas de Skinner para a educação.

As Diretrizes são aqui entendidas como aspectos valorizados pela agência governamental, o MEC, que determinam quais devem ser as ações das demais agências educacionais. Analisar as Diretrizes segundo a perspectiva proposta por Skinner deverá permitir identificar como a Análise do Comportamento pode contribuir para a consecução de tais aspectos e, ainda, auxiliar na identificação de outros aspectos que, segundo a Análise do Comportamento, poderiam contribuir para a melhoria da educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007)

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Ministério da Educação, 2008 – daqui para frente chamado de Compromisso) é a mais recente política de

educação¹³, em âmbito nacional, que normatiza ações educacionais especialmente voltadas para a educação básica (o texto integral do Compromisso encontra-se no Anexo 2).

O Compromisso é composto por 28 diretrizes, elaboradas com base em dois estudos, que tinham como objetivo identificar práticas que poderiam ser responsáveis pelo bom índice de desempenho de determinadas escolas e redes de ensino na Prova Brasil de 2005¹⁴ (Ministério da Educação, 2008).

A adesão ao Compromisso foi voluntária, e a decisão coube aos administradores das redes públicas de educação básica dos estados, dos municípios e do Distrito Federal¹⁵. Uma vez consolidado o compromisso, tais redes recebem apoio técnico e financeiro complementar da União para atingir as metas, seguindo as diretrizes. Tal apoio é condicional à elaboração, por parte da rede, de um plano de ações (Plano de Ações Articuladas, PAR), embasado no diagnóstico das suas necessidades particulares, para que a meta de desenvolvimento da Educação – média nacional do IDEB deve subir de 3,8, aferida em 2005, para 6,0, em 2021 – seja atingida (Ministério da Educação, 2008).

Para a realização do diagnóstico da situação educacional das redes de ensino, o MEC desenvolveu e disponibilizou documentos, como o Instrumento de Campo e o Guia Prático de Ações, que apontam quais aspectos devem ser considerados na elaboração do Plano de Ações, tanto para a avaliação da situação atual, quanto para a elaboração de propostas que deveriam ser implantadas para sanar os problemas identificados.

O principal índice utilizado para avaliação do cumprimento das metas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep /MEC)¹⁶. O cálculo do IDEB reúne os dados sobre fluxo (aprovação, reprovação, evasão) e rendimento escolar (proficiência), através do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica

¹³ Entende-se como Política Nacional de Educação todo planejamento e execução de ações de agências governamentais – MEC, Secretarias Municipais e/ou Estaduais – em relação à Educação.

¹⁴ A Prova Brasil foi criada em 2005 e avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Todos os alunos de 4ª e 8ª séries, de escolas urbanas com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova, que é realizada a cada dois anos. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, para as diferentes regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes. (informações retiradas em 16/01/2009, do site <http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98>).

¹⁵ Em 2009, todos os municípios do país haviam aderido à proposta.

¹⁶ Os cálculos que deram origem ao IDEB e as metas de cada escola e de cada município estão disponíveis no site do IDEB: <<http://portalideb.inep.gov.br>>

(SAEB), sendo possível identificar se determinada etapa do ensino está sendo cumprida no tempo previsto (por exemplo, um ano por série) e com aproveitamento adequado.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um documento que tem sido considerado como a estratégia fundamental do Plano de Desenvolvimento da Educação (UNESCO, 2008).

Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) não possui um caráter legislativo. Trata-se de um plano político lançado em 2007 (publicado em forma de livro em 2008 pelo Ministério da Educação), que descreve e articula os chamados “programas de ação”¹⁷ que visam atingir as metas apresentadas, principalmente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE); algumas dessas ações já estavam em andamento quando o PDE foi publicado, dentre elas, o próprio Compromisso, e outras são apresentadas como próximos objetivos a serem alcançados. Os programas de ação são apresentados em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. A formulação do PDE foi decorrente da publicação do Plano Nacional de Educação, em 2001, pelo Ministério da Educação.

Plano Nacional de Educação - PNE (aprovado pela Lei n.º 10.172, de 09 de Janeiro de 2001)

O principal objetivo do PNE, em síntese, é a elevação global do nível de escolaridade da população e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; marca também presente em todos os documentos educacionais que o sucedem. Para atingir este e outros objetivos que são decorrência dele, o Plano estabeleceu

(...) as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos [seguintes à sua publicação] (Lei nº 10.172, 2001, p. 7).

Tais diretrizes, segundo o próprio PNE, estão de acordo com a Constituição Federal (especialmente o artigo 214, que prevê a erradicação do analfabetismo e a melhoria da

¹⁷ Todos os programas de ação do PDE podem ser consultados no portal do MEC na internet.

qualidade de ensino) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinou a elaboração e as funções do PNE (Ministério da Educação/INEP, 2001).

A previsão de duração do PNE é de 10 anos, o que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), caracteriza o PNE como um plano de Estado, e não de governo, como vinham sendo as decisões políticas sobre Educação no país até então.

O PNE aborda a educação do país separada por níveis de ensino (educação básica e superior), por modalidades de ensino (educação de jovens e adultos; educação à distância e tecnologias educacionais; educação tecnológica e formação profissional; educação especial; e educação indígena); há ainda uma seção destinada ao magistério da educação básica (formação dos professores e valorização do magistério), outra a financiamento e gestão e, por último, acompanhamento e avaliação do Plano. Para cada um desses aspectos mencionados, exceto o último, são apresentados no PNE um Diagnóstico, Diretrizes político-pedagógicas e Objetivos e Metas.

Nas seções Diagnóstico são apresentadas informações sobre a situação educacional referentes ao aspecto em pauta; dados estatísticos, demográficos e/ou financeiros são apresentados para complementar a descrição. Em geral, são apontados fatores críticos que necessitam de planejamento e intervenção. As seções Diretrizes Político-Pedagógicas contêm justificativas para a escolha dos itens que se apresentarão nas Seções de Objetivos e Metas, que, por sua vez, apontam focos para futuros planejamentos e intervenções. Os documentos já mencionados (PDE e Compromisso) estão apoiados, em grande parte, nos dados apresentados pelo PNE, e procuram realizar e/ou atingir tais objetivos e metas.

MÉTODO

Seleção de Documentos como fontes de dados

Dentre os documentos oficiais sobre a educação nacional apresentados na Introdução, foi escolhido como fonte principal de dados o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* (Ministério da Educação, 2007 - Decreto n.º 6.094), por se tratar de um documento legislativo recente, que apresenta propostas concretas nas Diretrizes, que permitem comparação e análise com base nas propostas de Skinner.

Foram utilizados como fontes de dados complementares os seguintes documentos: (a) o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE – Ministério da Educação, 2008), por se tratar do documento mais recente, que contém a concepção de Educação do atual governo e possíveis esclarecimentos a respeito da proposição de algumas das diretrizes; e (b) outros documentos derivados do Compromisso, tais como o “Instrumento de Campo” (Ministério da Educação, 2008) e o “Guia Prático de Ações” (Ministério da Educação, s/d), que se propõem a fornecer aspectos que devem ser considerados na avaliação da situação educacional em relação ao cumprimento das Diretrizes, e ações que deveriam ser implantadas para solucionar os problemas identificados.

Levantamento da bibliografia de Skinner a ser utilizada para a análise do Compromisso

O levantamento da bibliografia de Skinner relacionada à educação foi feito com base no artigo de Andery, Micheletto e Sérgio (2004), que compilaram diferentes listas das publicações de Skinner entre 1930 e 2004.

A primeira etapa do levantamento foi identificar, no artigo, publicações relacionadas à educação, utilizando como ferramenta de busca as palavras-chave *Teach(ing)*, *Learning*, *Education*, *Instruction*, *Student(s)*, *Classroom*, *Teachers*, *School*, *Scholar* no título do artigo ou no título da obra em que o artigo foi originalmente publicado. Esse primeiro levantamento resultou em 40 publicações.

Uma segunda etapa realizada consistiu na leitura de 38¹⁸ das 40 publicações, em ordem cronológica, a fim de se identificar quais eram, de fato, publicações voltadas para a educação¹⁹. Com esse procedimento, 35 publicações de Skinner foram selecionadas por serem relacionadas à educação (ver Anexo 1).

Para fins de análise, foram selecionados todos os artigos de Skinner relacionados à educação publicados a partir de 1968, incluindo os textos originalmente publicados antes dessa data, mas republicados em *The Technology of Teaching* (1968/2003). O livro foi tomado como marca da preocupação de Skinner com a educação, e reúne os principais argumentos do autor até o momento de sua publicação; eventuais “atualizações” desses argumentos poderiam ser identificadas nos textos publicados posteriormente. O número total de publicações finalmente selecionadas como base para análise das Diretrizes foi de 20 artigos.

Procedimento de coleta e análise

As obras de Skinner selecionadas serviram como base para análise das 28 Diretrizes do Compromisso. Uma primeira leitura de tais textos serviu para a apropriação pela pesquisadora dos temas abordados pelo autor.

Inicialmente foi feita uma leitura de metade dos capítulos de *The Technology of Teaching* (1968/2003) e a seleção de trechos representativos da posição do autor. Durante essa leitura, foi feito um agrupamento dos trechos selecionados, dentro de quatro categorias: “Concepção de Educação”, “Proposta educacional”, “Objetivos de ensino” e “Método de ensino”. Entretanto, tal agrupamento não se mostrou útil para a apropriação da obra de Skinner, tendo em vista o objetivo final de tal apropriação – a análise das Diretrizes do Compromisso; por essa razão, um novo procedimento de seleção e agrupamento de trechos foi realizado.

¹⁸ Não foram encontrados dois dos 40 artigos listados (1 e 15), que não puderam ser diretamente verificados, mas eles permaneceram na lista final.

¹⁹ Como um exemplo de publicação retirada da lista após a revisão, pode-se citar o texto de Skinner (1981) intitulado “*How to discover what you have to say: a talk to students*”; o cerne do artigo refere-se ao planejamento de contingências para promover a emissão de comportamento verbal importante para alunos – como, por exemplo, a produção de textos –, não tendo sido considerado, portanto, um artigo sobre educação;

a. Identificação de palavras-chave com base nas Diretrizes para guiar a seleção de trechos de Skinner

A decisão tomada nesse momento foi de que a seleção dos trechos de Skinner deveria ser controlada pelas Diretrizes, uma vez que o objetivo era analisá-las com base nas propostas de Skinner. Para isto, as 28 Diretrizes foram classificadas de acordo com temas que permitissem agrupá-las para análise; tal agrupamento, entretanto, não foi controlado somente pelo texto da Diretriz – a nomeação dos temas e o estabelecimento de relações entre Diretrizes foram, em parte, controlados pela leitura prévia da obra de Skinner, ou seja, o agrupamento e os temas foram escolhidos de modo a possibilitar uma análise segundo Skinner.

A identificação de tais temas teria como função, nesse momento, servir como “elo” entre as Diretrizes e os trechos de Skinner. No total, 15 temas foram identificados: aprendizagem, objetivos do ensino, planejamento do ensino, avaliação do aluno, ritmo de ensino, inclusão, tempo que o aluno permanece na escola, evasão, frequência do aluno, infra-estrutura, auxílio para profissionais do ensino, formação de profissionais do ensino, avaliação do professor, avaliação da política, e controle social. Os temas levantados para cada Diretriz, daqui por diante chamados de palavras-chave, encontram-se no Anexo 3.

Após o levantamento dos temas presentes nas Diretrizes, foram lidas as publicações de Skinner selecionadas, e, durante a leitura, trechos representativos da posição do autor sobre os quinze temas encontrados foram selecionados.

Antes de iniciar a leitura de um capítulo e/ou artigo, eram lidas as quinze palavras-chave; durante a leitura dos textos de Skinner, cada trecho considerado relevante era transcrito, em inglês, para uma planilha, contendo as seguintes informações: número do trecho, transcrição do trecho, página(s), referência da obra consultada e ano da publicação original; sempre que houvesse dúvida da adequação e/ou relevância de um determinado trecho, ele era incluído na planilha com os demais, para garantir que nenhum trecho potencialmente relevante seria excluído da seleção.

Primeiramente foram lidos os 11 capítulos que compõem *The Tecnology of Teaching* (1968/2003). Os trechos selecionados foram numerados de 1 a 205. A segunda etapa da leitura foi composta pelos textos publicados após 1968, e uma segunda planilha, contendo as mesmas informações da anterior, foi criada; a numeração dos trechos nesta planilha foi

de 206 a 353. A numeração dos trechos teve como objetivo sua a localização rápida na(s) planilha(s).

Diante dos 353 trechos selecionados, estabeleceram-se relações entre os trechos de Skinner e os quinze temas levantados a partir das Diretrizes. Cada trecho era lido individualmente, e a lista de palavras-chave estava disponível para ser revisada; a cada trecho poderia ser atribuída mais de uma palavra-chave, e alguns trechos poderiam não ser relacionados a nenhuma das palavras-chave. Nesse caso, o procedimento de classificação serviu como uma primeira revisão dos trechos selecionados, dado que alguns trechos não foram relacionados a nenhuma palavra-chave e foram, portanto, excluídos da análise.

Depois de todos os trechos terem sido classificados, foram criadas planilhas separadas para cada palavra-chave, e foi feita uma nova revisão da seleção inicial, na qual os trechos de cada palavra-chave foram relidos e se decidiu se o trecho permaneceria ou não associado àquela palavra-chave.

b. Levantamento de informações adicionais sobre as Diretrizes nos documentos oficiais complementares

Durante a etapa de atribuição de palavras-chave às Diretrizes, foi identificada pela pesquisadora a necessidade de informações complementares ao texto de algumas Diretrizes para que elas fossem adequadamente interpretadas. Para isso, foram criadas 28 planilhas, uma para cada Diretriz, que continham informações adicionais sobre as Diretrizes, coletadas no Instrumento de Campo (Ministério da Educação, 2007) – Indicadores, Questões Pontuais, critérios de avaliação –, no Guia prático de Ações (Ministério da Educação, s/d) – soluções propostas para indicadores cuja avaliação foi baixa –, e também no Plano de Desenvolvimento da Educação (Ministério da Educação, 2008) – informações com caráter de justificativa para a existência da Diretriz.

Esse procedimento mostrou-se útil não só para melhor apropriação dos documentos por parte da pesquisadora, mas também para a realização de uma análise geral dos documentos e de suas inter-relações, presente na seção de Resultados – Caracterização Geral dos Documentos.

c. Estabelecimento de relações entre Diretrizes e trechos de Skinner selecionados, a partir das palavras-chave

Quinze planilhas foram produzidas, de acordo com as palavras-chave, para reunir as Diretrizes e os trechos de Skinner a elas relacionados. Uma nova revisão dos trechos selecionados para cada palavra-chave foi feita, tendo em vista o potencial de contribuição de cada trecho para a análise do conjunto de Diretrizes agrupado sob a mesma palavra-chave, e na tentativa de evitar repetições de trechos nas diferentes palavras-chave.

Em um segundo momento, procurou-se separar os trechos de Skinner associados a cada palavra-chave para cada Diretriz individualmente. Essa separação serviria como um primeiro esboço da análise proposta para esta dissertação – análise das Diretrizes segundo Skinner. Nem sempre foi possível separar um trecho para cada Diretriz de um agrupamento, de modo que alguns trechos se mantiveram relacionados ao agrupamento das Diretrizes que se relacionavam à palavra-chave.

Uma nota sobre “Interpretação”

Neste trabalho, interpretar fez parte do procedimento adotado. Interpretar é comportar-se verbalmente (Skinner, 1957); e, neste caso, sob controle de estímulos verbais – os textos de Skinner e os documentos oficiais.

Micheletto (1995), ao analisar a proposta metodológica de Skinner, aponta que esse autor apresenta a interpretação como um dos procedimentos possíveis de serem adotados por um cientista, assim como a observação e a experimentação. A interpretação seria adotada quando não existissem dados disponíveis que permitissem ao cientista fazer uma descrição precisa, prever ou controlar um fenômeno.

(...) Skinner propõe que a ciência do comportamento a partir dos resultados do laboratório, interprete o comportamento fora dele, onde, possivelmente, a previsão exata ainda não é possível.
(Micheletto, 1995, p. 212)

Reconhece-se que o procedimento de interpretação adotado neste trabalho, não só para falar sobre os dados, mas também para produzi-los, torna-o, ao menos parcialmente, um produto idiossincrático, pois tem embutido nele a história de vida da pesquisadora. Nas palavras de Skinner (1982/1987) “(...) a maior parte do que as pessoas falam a si mesmas

sobre o mundo no qual elas vivem é um produto da história pessoal e está fora de nosso alcance (...)” (p.10)

Ainda assim, Skinner (1974/2006, p.21) não nega sua importância:

Grande parte da argumentação vai além dos fatos estabelecidos. Estou mais preocupado com interpretação do que com previsão e controle. Cada campo científico tem uma fronteira além da qual a discussão, embora necessária, não pode ser tão precisa quanto se desejaria. Um autor disse recentemente: ‘A mera especulação, que não pode ser submetida à prova da verificação experimental, não faz parte da Ciência’; se isso fosse verdade, porém, grande parte da Astronomia ou da Física Atômica, por exemplo, não seria ciência. A especulação é de fato necessária para a ideação de métodos capazes de proporcionar melhor controle de um determinado assunto.

d. Definição da seqüência de apresentação da análise

A organização final da seleção de trechos para os conjuntos de Diretrizes, agrupados de acordo com as palavras-chave, permitiu que fosse elaborada uma seqüência de apresentação da análise segundo Skinner, como se verá na seção de Resultados – Análise segundo Skinner, que fornece a análise das Diretrizes dentro da perspectiva de Skinner.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização dos documentos e de suas inter-relações

Os documentos aqui apresentados, exceto o Compromisso, não serão, em si, objetos de análise desta dissertação; entretanto, sua caracterização é pertinente, dado que algumas informações presentes neles contribuíram para o esclarecimento das Diretrizes que compõem o Compromisso, objeto de análise desta dissertação.

Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – (Ministério da Educação, 2007)

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é um documento oficial cujo objetivo final é a melhoria da educação básica no Brasil. Ele integra o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), que tem o mesmo objetivo e apresenta as ações mais recentes do Ministério da Educação (MEC) relativas à educação brasileira.

O Compromisso é composto por quatro capítulos, em que são apresentadas Diretrizes que, segundo a proposta, devem produzir as melhorias no ensino; o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é proposto como o Indicador que avalia a melhoria do ensino; além de serem apresentados o procedimento de adesão ao Compromisso e informações sobre os tipos de auxílio oferecidos pelo MEC (ver Anexo 2, com o texto integral do Compromisso). Cada capítulo será detalhado a seguir.

Capítulo I - Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

O primeiro capítulo apresenta as 28 Diretrizes que devem ser realizadas por todos que aderirem ao Compromisso – Estados, Municípios e o Distrito Federal. Segundo o MEC (2008), essas Diretrizes foram elaboradas após pesquisas com escolas cujas pontuações no IDEB estavam acima da média geral do país. A proposta de adoção de tais Diretrizes como política do MEC reflete a suposição de que sejam elas as possíveis responsáveis pelos bons índices de tais escolas:

(...) O objetivo central dos estudos era identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 Diretrizes que

orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (...) (Ministério da Educação, 2008, p.24)

Entretanto, uma análise pormenorizada das propostas das Diretrizes aponta para uma possível inconsistência dessa proposta, como se verá a seguir.

A que se referem as Diretrizes do Compromisso?

Uma proposta de sistematização das Diretrizes do Compromisso é apresentada na Tabela 1, em que se apresentam os dados de distribuição das Diretrizes segundo o tipo de ação indicada.

Tabela 1. Diretrizes distribuídas de acordo com o tipo de ação indicada.

Tipo de ação indicada	Diretriz(es)	N
Práticas que devem ser desenvolvidas pela escola	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e XVI	10
Ações que devem ser realizadas pelas agências educacionais ²⁰ , que alteram, direta ou indiretamente, práticas da escola.	X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVII, XVIII, XIX, XX, XXIII, XXIV, XXVI e XXVII	14
Organização de instâncias de controle externo à escola, para monitorar as práticas desenvolvidas pela rede de ensino e os resultados alcançados	XXI, XXII, XXV e XXVIII	4
Total		28

Das 28 Diretrizes que compõem o Compromisso, dez se referem especificamente a práticas que devem ser desenvolvidas pela escola (I a IX e XVI), tais como alfabetizar, combater a evasão e a repetência, realizar atividades no contra-turno, elaborar projeto político pedagógico da escola, entre outras.

Outras quatorze Diretrizes (X a XV, XVII a XX, XXIII, XXIV, XXVI e XXVII) se referem a ações que devem ser realizadas pelas agências educacionais, que alteram, direta ou indiretamente, práticas da escola. Exemplos dessas ações são: promoção da educação

²⁰ Estão sendo considerados como agências educacionais neste trabalho os órgãos governamentais responsáveis por algum âmbito da educação, a saber, o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais de Educação, as Secretarias Municipais de Educação, entre outros.

infantil, alfabetização de jovens e adultos, implantação de plano de carreira para profissionais da educação, incorporação de coordenadores pedagógicos, instauração de regras para nomeação e exoneração de diretor de escola, divulgação dos dados do IDEB, acompanhamento das políticas públicas na área da educação, entre outras.

As outras quatro Diretrizes (XXI, XXII, XXV e XXVIII) se referem especificamente à organização de instâncias de controle externo à escola para monitorar as práticas desenvolvidas pela rede de ensino e os resultados alcançados. Ainda que tal organização possa ser desenvolvida pela escola ou pelas agências educacionais – o que produziria um agrupamento diferente das Diretrizes, dentro das outras duas categorias – optou-se pela elaboração de uma terceira categoria para deixar clara a ênfase da política em relação a esses órgãos de controle. São exemplos de ações nessa categoria: apoiar conselhos escolares, zelar pela transparência da gestão pública na educação, organizar um comitê para acompanhar as metas de evolução do IDEB, etc.

É importante notar que algumas Diretrizes poderiam estar em mais de uma das categorias e, quando foi o caso, optou-se por identificar o aspecto central e mais importante, de modo a enquadrá-la em um único tipo de ação. Na terceira categoria, de organização de instâncias de controle, esse era o aspecto mais importante.

Capítulo II - Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O segundo capítulo do Compromisso propõe o IDEB como o indicador objetivo através do qual se verificará a possível melhora do ensino. O índice é calculado com base nos dados de rendimento escolar (fluxo) e desempenho dos alunos; tais dados são extraídos do Censo Escolar e da Prova Brasil, respectivamente.

Relação entre as Diretrizes e o IDEB

Considerando a proposta das Diretrizes como sendo um caminho possível para a produção de melhorias no ensino, e o IDEB como o indicador que avaliará quanto o ensino melhorou, cabe uma análise sobre a relação entre as ações propostas pelas Diretrizes e as medidas utilizadas pelo IDEB.

Das 28 Diretrizes do Compromisso, nove são potencialmente produtoras de modificações nos índices de fluxo e desempenho dos alunos – aspectos considerados pelo

IDEB; seis delas (I a V e VII) referem-se a práticas pedagógicas da escola; e as outras três (VI, X e XII) referem-se a ações das agências que afetam práticas da escola.

As 28 Diretrizes foram propostas como sendo potencialmente responsáveis por boas pontuações no IDEB – um índice que é tomado como o Indicador objetivo da melhoria do ensino; no entanto, apenas um terço das Diretrizes parece ser capaz de produzir alterações significativas em tal pontuação. Levantam-se aqui dois possíveis problemas: um deles é que a medida – IDEB – não é suficiente para avaliar a melhoria do ensino, dado que negligencia possíveis resultados da implantação das outras 19 Diretrizes; o outro é que, uma vez que se assume que o IDEB é a melhor medida para avaliar melhorias no ensino, descartam-se as propostas que constam das outras Diretrizes.

A ocorrência desses problemas leva à pergunta sobre o procedimento para a proposição de tais Diretrizes. É possível supor que o procedimento de levantamento das práticas realizadas pelas escolas que obtiveram altas pontuações no IDEB não foi capaz de diferenciar fenômenos apenas correlacionados com os bons índices daqueles responsáveis pela sua produção. Possíveis efeitos a longo prazo podem ser a adoção apenas das Diretrizes que afetam diretamente o IDEB ou o “descompromisso” com a proposta, dado que a maioria de suas ações não produz o resultado esperado – a melhoria no ensino.

Capítulo III - Da adesão ao Compromisso

O terceiro Capítulo do Compromisso descreve o procedimento geral para aderir ao Compromisso: a adesão é voluntária, qualquer ente federativo da União (Municípios, Estados e Distrito Federal) pode aderir, e, uma vez “comprometido”, deveria trabalhar para a melhoria da educação, visando o cumprimento das Diretrizes e das metas estabelecidas pelo MEC para o IDEB²¹.

Capítulo IV - Da assistência técnica e financeira da União

O quarto, e último, Capítulo do Compromisso está dividido em duas seções. Na primeira, são descritos os dois tipos de auxílio (técnico e financeiro) que o MEC poderá oferecer para apoiar as redes de ensino que aderiram ao Compromisso; e estipula-se que o

²¹ A média do IDEB nacional deve subir de 3,8, aferida em 2005, para 6,0, em 2021 (Ministério da Educação, 2008).

atendimento será dado, prioritariamente, para a implantação das Diretrizes nas redes de ensino cujo IDEB é baixo.

Quatro eixos de ação orientam o apoio do MEC (gestão educacional, formação de professores e profissionais da educação, recursos pedagógicos e infra-estrutura física) e, para receber o apoio, a rede de ensino deverá, quando couber, elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR).

A segunda seção trata do Plano de Ações Articuladas, que uma vez elaborado reunirá ações que visam o cumprimento das metas de evolução do IDEB e das Diretrizes. O MEC pode providenciar apoio técnico para elaboração do diagnóstico que consta no PAR e também acompanha a evolução dos dados da situação educacional.

Instrumento de Campo

Trata-se de um documento desenvolvido pela equipe técnica do MEC envolvida com o Compromisso, cujo objetivo é instrumentar aqueles que aderiram ao Compromisso a realizar um diagnóstico da situação educacional de sua rede de ensino, que servirá como base para a elaboração do PAR. O Instrumento é dividido em três partes²², que estão descritas a seguir.

Parte I: Elementos pré-qualificados

A primeira parte do Instrumento, *Elementos pré-qualificados*, traz dados demográficos sobre a rede de ensino que aderir ao Compromisso (por exemplo, dados populacionais, Índice de Desenvolvimento Humano, entre outros) e suas condições de ensino (número de estabelecimentos de ensino, número de alunos matriculados, notas da Prova Brasil, etc.); tais dados são extraídos de relatórios do IBGE, de censos escolares anteriores, além de informações de diagnóstico elaboradas pelo Município no momento da adesão ao Compromisso.

Parte II: Instrumento para coleta de informações qualitativas

A segunda parte, *Instrumento para coleta de informações qualitativas*, é, em si, o instrumento para coleta de informações sobre a situação educacional. É composto por quatro dimensões, que correspondem aos eixos de orientação de apoio do MEC: Gestão

²² O documento consultado para a elaboração desta Dissertação (Ministério da Educação, 2007) não continha dados sobre nenhum município, por tratar-se de um documento modelo.

educacional; Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; Práticas pedagógicas; e, por último, Avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos.

Cada Dimensão é composta por Áreas, que, por sua vez, têm alguns Indicadores específicos, que são avaliados de acordo com critérios de pontuação descritos no Instrumento. As pontuações variam de um a quatro, sendo quatro a melhor pontuação possível, que aponta para uma situação positiva, que não demanda intervenções; a pontuação três aponta para uma situação satisfatória, sem necessidade de intervenções, ainda que nem todas as ações que favorecem o desempenho previsto no Indicador estejam sendo executadas; a pontuação dois aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, que demandam ações imediatas; e a pontuação um aponta para uma situação crítica, sem aspectos positivos, que também demanda intervenção imediata.

A não aplicabilidade desses critérios de avaliação a alguns aspectos da realidade educacional levantou a necessidade de criação das Questões Pontuais – perguntas abertas que abordam aspectos relevantes para a caracterização da realidade educacional que não podem ser avaliados segundo os critérios utilizados nas avaliações dos Indicadores (Ministério da Educação, 2007).

A Tabela 2 traz uma síntese quantitativa da divisão do Instrumento de Campo em suas Dimensões, Áreas, Indicadores e Questões Pontuais (as Questões Pontuais de cada Dimensão encontram-se no Anexo 4; uma tabela contendo todas as Dimensões, Áreas e Indicadores relacionados encontra-se no Anexo 5).

Tabela 2. Número de Áreas, Indicadores e Questões Pontuais por Dimensão do Instrumento de Campo.

Dimensão	Áreas	Indicadores	Questões Pontuais
1	5	20	14
2	5	10	7
3	2	8	4
4	3	14	-
Total	15	52	25

A Dimensão 1, *Gestão educacional*, é composta por cinco áreas, que se subdividem em 20 Indicadores, além de 14 Questões Pontuais. As áreas e o respectivo número de Indicadores são:

1. *Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino*, com nove Indicadores, sendo três deles relacionados à existência e atuação de Conselhos, quatro relacionados à carreira de profissionais da educação, e dois sobre planejamento ou plano de ensino;
2. *Desenvolvimento da educação básica: ações que visem sua universalização, a melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada*, com três Indicadores, dois deles diretamente relacionados ao tempo que o aluno permanece na escola, e um terceiro Indicador (divulgação e análise das avaliações do MEC) cujo produto deve ser a proposição de ações que favoreçam a melhoria da educação;
3. *Comunicação com a sociedade*, com quatro Indicadores. No geral, os Indicadores apontam a relação com a comunidade como uma possível fonte de parcerias para o desenvolvimento da escola, através da adoção de metodologias específicas, ou como forma de integração com a comunidade escolar, através da promoção de atividades que utilizem a escola ou outros espaços comunitários;
4. *Suficiência e estabilidade da equipe escolar*, com dois Indicadores, que se referem unicamente à quantidade suficiente e à estabilidade dos professores;
5. *Gestão de finanças*, com dois Indicadores sobre recursos públicos repassados para a educação.

As Questões Pontuais abordam temas como as ações da Secretaria Municipal de Ensino e a participação da rede de ensino em Programas do Governo Federal que têm como objetivo a melhoria da educação; a articulação dos sistemas governamentais e sociais de acompanhamento e avaliação da educação; atividades da própria rede de ensino, como, por exemplo, a existência de programas de alfabetização de jovens e adultos; identificação de fatores relacionados à frequência e ausência das crianças na escola; além de tipos de apoio que o Município recebe do Estado e da União para a execução de ações relacionadas à educação.

A Dimensão 2, *Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho*, também é composta por cinco áreas, que se subdividem em 10 Indicadores, além de sete Questões Pontuais. As áreas e o respectivo número de Indicadores são:

1. *Formação inicial de professores da educação básica*, com quatro Indicadores que se referem à mesma ação – qualificar os profissionais – sendo diferentes somente no nível de atuação desses profissionais (creche, pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental e anos finais do ensino fundamental);
2. *Formação continuada de professores da educação básica*, com três Indicadores que, de maneira similar aos da área anterior, se referem todos à existência e implantação de políticas para a formação continuada dos professores – sendo diferentes, também, somente no nível de atuação desses profissionais (pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental);
3. *Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas de campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas*, com um Indicador, cuja ação proposta repete o nome da própria área (formação sendo substituída por qualificação);
4. *Formação inicial e continuada de professores da educação básica para o cumprimento da Lei 10.639/03*²³, com um Indicador, que, semelhante ao da área anterior, tem como proposta a existência de políticas para a formação desses profissionais;
5. *Formação do profissional de serviços e apoio escolar*, também com um Indicador, que se refere ao grau de participação dos profissionais em programas de qualificação específicos.

As Questões Pontuais da segunda Dimensão dividem-se em dois tópicos: o primeiro refere-se ao quadro de professores (com cinco questões) e o segundo ao quadro de profissionais de serviço e apoio escolar (com duas questões). Das cinco questões sobre professores, quatro referem-se à existência de políticas de formação de professores, que já foram contempladas em três das cinco Áreas dessa Dimensão – que se referem a formação

²³ A Lei Nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nos Ensinos Fundamental e Médio.

inicial, formação continuada, formação para atuação em educação especial e formação para atuação com diversidade étnico-racial; a outra questão específica a formação de professor para a atuação com educação ambiental. Das duas questões sobre profissionais de serviço e apoio escolar, uma refere-se à existência e atuação de um nutricionista, enquanto a outra questão refere-se à existência de programas de formação para todos os profissionais de serviço e apoio escolar, também já contemplada pela quinta Área (*Formação do profissional de serviços e apoio escolar*).

É importante ressaltar que nessa Dimensão especificamente, os aspectos abordados pelas Questões Pontuais já estavam contemplados pelos Indicadores e não produzem dados novos que favoreçam o diagnóstico da realidade educacional.

A terceira Dimensão, *Práticas pedagógicas e avaliação*, é composta por duas áreas e oito Indicadores, além de quatro Questões Pontuais, sendo, assim, a dimensão com menor número de áreas e de Indicadores do Instrumento. Esta constatação sugere uma diferença importante entre as propostas de Skinner para a educação e o que está sendo enfatizado pelo Compromisso: para Skinner (1968/2003) o aspecto contemplado pela terceira dimensão – práticas pedagógicas e avaliação – seria, de longe, o mais relevante para a produção de melhorias no ensino e, portanto, possivelmente, aquele que deveria apresentar o maior número de critérios de avaliação e de estratégias de melhoria.

As áreas e o respectivo número de Indicadores da terceira dimensão, *Práticas pedagógicas e avaliação*, são:

1. *Elaboração e organização de práticas pedagógicas*, com quatro Indicadores, que apontam para a necessidade de um coordenador ou supervisor pedagógico, de reuniões e horários de trabalho para a discussão de metodologias de ensino e conteúdo, de práticas pedagógicas fora do espaço escolar e de incentivo à leitura;
2. *Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem*, também com quatro Indicadores. Um deles aponta para a necessidade de formas de avaliação da aprendizagem; outro para a necessidade de tempo extra para dar apoio a alunos com dificuldade de aprendizagem; um terceiro para políticas para correção de fluxo (que envolve evasão e repetência); o último Indicador refere-se ao registro da frequência do aluno.

Das quatro Questões Pontuais que compõem a terceira Dimensão, três delas referem-se a evasão (informações quantitativas, possíveis causas e resultados produzidos por medidas adotadas); a última questão refere-se à participação dos alunos no planejamento das atividades desenvolvidas na escola.

A quarta e última Dimensão, *Infraestrutura física e recursos pedagógicos*, contém três áreas, com 14 Indicadores, e nenhuma Questão Pontual. As áreas são:

1. *Instalações físicas gerais*, com sete Indicadores, que se referem a espaços físicos (biblioteca, quadras, entre outros), acesso para pessoas com deficiência e conservação de instalações e equipamentos de forma geral;
2. *Integração e expansão do uso de tecnologias da informação e comunicação na educação pública*, com dois Indicadores, que apontam para a necessidade de existência de equipamentos de informática e recursos audiovisuais, para a realização de pesquisas e atualização de conteúdos;
3. *Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais*, com cinco Indicadores. Três deles apontam tipos de recursos pedagógicos que deveriam existir (mapas, jogos, acervo bibliográfico, entre outros); um especifica a diversidade das demandas educacionais; e um aponta a confecção de materiais como uma prática a ser instituída.

Relação entre Indicadores e o Compromisso

Segundo consta no Instrumento, os Indicadores representam algum aspecto da realidade educacional que precisa ser avaliado e foram elaborados com base nas Diretrizes que compõem o Compromisso: “(...) Neste Instrumento, os Indicadores foram construídos a partir das Diretrizes estabelecidas no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007” (Ministério da Educação, 2007, p. 12). No entanto, nenhum trecho do Instrumento estabelece uma relação explícita entre cada Indicador e as Diretrizes. Na tentativa de estabelecer tal relação, procurou-se identificar quais Indicadores poderiam fornecer informações a respeito da execução das ações propostas pelas Diretrizes; os resultados obtidos encontram-se na Tabela 3.

É possível identificar que onze dos 52 Indicadores existentes no Instrumento de Campo (1.2.1, 1.4.1, 1.4.2, 1.5.1, 1.5.2, 4.1.1, 4.1.2, 4.1.4, 4.1.5, 4.2.1 e 4.2.2) não foram

relacionados com nenhuma Diretriz. E ainda que, dentre as 28 Diretrizes, duas delas (XI e XXIV) não foram relacionadas com nenhum Indicador (destas duas, apenas a XI foi contemplada por uma Questão Pontual).

As Questões Pontuais, assim como os Indicadores, originaram-se das Diretrizes do Compromisso, e sua especificidade está em contemplar aspectos da realidade educacional que não poderiam ser submetidos aos critérios de avaliação com as pontuações de um a quatro, como os Indicadores. No entanto, os resultados indicam que a relação entre Questões Pontuais e Diretrizes é menor do que entre Indicadores e Diretrizes, visto que das 25 questões que compõem o documento, apenas cinco estão relacionadas com as Diretrizes

Se os Indicadores “(...) Expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e Analisada (...)” e foram elaborados a partir das Diretrizes (Ministério da Educação, 2007, p.9), a não correspondência entre Diretrizes e Indicadores sugere, pelo menos, dois problemas. O primeiro – quando são identificados Indicadores que não se referem a qualquer Diretriz – refere-se à ausência de razões que justifiquem a existência/proposição dos Indicadores²⁴. O segundo, quando existem Diretrizes sem Indicadores, refere-se à não avaliação de determinados aspectos da realidade educacional considerados relevantes no momento da elaboração das Diretrizes, como é o caso do fortalecimento da identidade do educando com sua escola que, segundo a Diretriz XXIV, seria obtido através da integração de programas da área da educação com os de outras áreas.

²⁴ É pouco provável que isso se dê em razão do aparecimento de novos critérios no Instrumento devido a uma revisão pelo MEC dos aspectos considerados importantes para avaliação, ainda que não presentes no Compromisso, uma vez que ambos os documentos, Instrumento de Campo e Compromisso, datam de abril de 2007, embora o ano de publicação do Compromisso seja 2008.

Tabela 3. Relações entre Diretrizes, Indicadores e Questões Pontuais.

Diretriz	Indicador ²⁵	Questão Pontual ²⁶
I	3.2.1	-
II	3.2.1	-
III	3.2.1 e 3.2.3	-
IV	1.2.2 , 3.2.2 , 3.2.4	-
V	3.2.3	-
VI	1.2.3	1.9 , 12a
VII	1.2.2	-
VIII	4.1.3 , 4.3.1 , 4.3.2 , 4.3.5, 4.3.3	-
IX	2.3.1 , 4.1.6 , 4.3.4	-
X	2.1.1 , 2.1.2 , 2.2.1	-
XI	-	1.5
XII	2	2a1, 2a2, 2a3, 2a4, 2a5, 2b2
XIII	1.1.7 , 1.1.9	-
XIV	1.1.7 , 1.1.9	-
XV	1.1.8	-
XVI	1.1.4	-
XVII	3.1.1	-
XVIII	1.1.5	-
XIX	1.2.3	-
XX	1.3.3 , 1.1.2	-
XXI	1.1.1 , 1.1.2 , 1.1.3 , 1.1.4	-
XXII	1.1.1 , 1.1.2 , 1.1.3 , 1.1.4	3.4
XXIII	1.1.2 , 1.1.6	-
XXIV	-	-
XXV	1.1.1 , 1.2.3 , 1.3.3 , 4.1.7	-
XXVI	1.3.3 , 1.3.4 , 3.1.3	-
XXVII	1.3.1 , 1.3.3	-
XXVIII	1.2.3	-

²⁵ Cada dígito do número apresentado refere-se aos números da Dimensão, da Área e do Indicador, nesta ordem, separados por ponto. Por exemplo, o número 3.2.1 refere-se à Dimensão 3 (Práticas pedagógicas e avaliação), Área 2 (Avaliação da Aprendizagem dos alunos ...) e Indicador 1 (Formas de avaliação de aprendizagem dos alunos). Quando o número apresentado possui menos de três dígitos, indica que toda a Área da Dimensão ou todos os Indicadores da Área estão relacionados à Diretriz.

²⁶ O número apresentado é composto por dois dígitos numéricos, separados por ponto ou por letra, sendo o primeiro correspondente à Dimensão e o segundo ao número da questão que consta no Instrumento.

Parte III: *Sistematização da Pontuação*

A terceira parte do Instrumento de Campo, *Sistematização da Pontuação*, dedica-se à sistematização das pontuações atribuídas na Parte II; no entanto, não há um local específico para se organizarem os dados levantados com base nas Questões Pontuais. Uma possível justificativa para essa lacuna, presente no Instrumento de Campo, é que as Questões Pontuais auxiliam no diagnóstico, mas não necessariamente geram ações (Ministério da Educação, 2007).

Com a sistematização da pontuação, espera-se concluir qual(is) Área(s), Dimensão(ões) e Indicador(es) precisa(m) de maior atenção por parte das agências educacionais (no caso, o MEC ou as Secretarias de Ensino) e quais ações corretivas deverão ser propostas na elaboração do PAR para melhorar a educação local.

Guia Prático de Ações

No Guia Prático de Ações (Ministério da Educação, s/d), propõe-se uma ação corretiva para cada um dos Indicadores do Instrumento de Campo, sempre que a pontuação indicar situação insuficiente ou crítica (ver, no Anexo 6, os critérios de pontuação para os Indicadores). Para cada ação proposta, há uma ou mais subação(ões) e as respectivas estratégias de implantação.

A rede de ensino, ao elaborar o PAR, deveria consultar o Guia Prático de Ações, identificando as Ações a serem implantadas – segundo os critérios de pontuação identificados através do Instrumento de Campo – e selecionar as subações que considerar relevantes/pertinentes para melhorar a avaliação daquele Indicador.

Tipos de ações e subações propostas

A especificidade da avaliação sugerida pelo Instrumento, com critérios diferentes para a atribuição de quatro níveis de pontuação (sendo o quatro correspondente a uma situação positiva, que não demanda intervenções, e o um, a situação crítica, sem ações positivas, que demanda intervenção imediata), “perde-se” no Guia de Ações. Uma breve análise permitiu identificar que, em trinta dos 52 pares de ações propostos (52 é o número de Indicadores; e um par de ações corresponde às ações sugeridas para cada nível de pontuação – 1 e 2 – de cada Indicador), as ações propostas para o nível 1 são idênticas às ações propostas para o nível 2.

A diferença encontrada nos outros 22 pares de ações pode ser caracterizada pelos verbos utilizados. No nível 1 aparecem os verbos *Implantar/implementar*, *Estruturar*, *Formular*, entre outros; enquanto no nível 2, aparecem *Incentivar*, *Promover*, *Reestruturar*, *Expandir*, etc.

As diferenças encontradas nas ações propostas, entretanto, não se mantêm nas subações propostas: todas as subações, e suas respectivas estratégias de implantação, são idênticas nos dois níveis de avaliação de cada Indicador.

A Tabela 4 traz, como exemplo, as ações presentes no Guia de Ações para o Indicador 1.1.2 (Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação, CME), e ilustra a diferença encontrada entre os dois níveis de pontuação.

Tabela 4. Ação, subações e estratégias de implantação sugeridas pelo Guia de Ações (Ministério da Educação, s/d) para o Indicador 1.1.2.

Pontuação 2	Ação	Subações	Estratégia de Implantação
Quando existe um CME implementado; com regimento interno; a escolha dos conselheiros é feita por indicação e os diversos segmentos não estão representados; zela, em parte, pelo cumprimento das normas; não auxilia no planejamento municipal de educação, na distribuição de recursos, no acompanhamento e avaliação das ações educacionais, apenas valida o plano da SME.	Incentivar a atuação do CME	1. Elaborar Projeto de Lei com critérios claros e procedimentos democráticos para escolha e atuação dos conselheiros municipais de educação	Reuniões com representantes do Legislativo, do Executivo e da comunidade escolar.
		2. Qualificar os conselheiros que serão os multiplicadores da formação de conselheiros municipais de educação	Curso de aperfeiçoamento pelo Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho.
		3. Qualificar conselheiros municipais de educação.	Estudo do material instrucional disponibilizado pelo Pró-conselho.
Pontuação 1	Ação	Subações	Estratégia de Implantação
Quando não existe um CME implementado. Ou quando o CME existente é apenas formal.	Implantar CME	1. Elaborar Projeto de Lei com critérios claros e procedimentos democráticos para escolha e atuação dos conselheiros municipais de educação	Reuniões com representantes do Legislativo, do Executivo e da comunidade escolar.
		2. Qualificar os conselheiros que serão os multiplicadores da formação de conselheiros municipais de educação	Curso de aperfeiçoamento pelo Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho.
		3. Qualificar conselheiros municipais de educação.	Estudo do material instrucional disponibilizado pelo Pró-conselho.

Plano de Desenvolvimento da Educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação é um livro que expõe “(...) os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e o passo-a-passo administrativo (...)” do Ministério da Educação, especialmente durante a gestão do ministro Fernando Haddad (Ministério da Educação, 2008, p. 3).

O PDE está dividido em três partes: (1) Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação; (2) O Plano de Desenvolvimento da Educação como Programa de Ação; (3) O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre sistema nacional de educação.

Parte I - Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação

Na primeira parte, *Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação*, a educação pública é apresentada como sendo a parte da responsabilidade do Estado na formação de indivíduos críticos e criativos:

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (...) reconhece na educação uma face da individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (...) (Ministério da Educação, 2008, p.5)

É na primeira parte também que é apresentada a função do PDE, um programa de ações que pretende solucionar os problemas educacionais apontados pelo Plano Nacional de Educação (Ministério da Educação/INEP, 2001). Tais problemas são descritos como produtos da história da educação no Brasil, caracterizada, segundo o PDE, por “falsas oposições” (Ministério da Educação, 2008, p.8), entre educação básica e educação superior; entre os níveis de ensino da educação básica – fundamental e infantil e médio –; entre ensino médio e educação profissional; entre alfabetização e educação de jovens e adultos; e, por último, entre educação regular e educação especial.

Parte II - O Plano de Desenvolvimento da Educação como Programa de Ação

Na segunda parte, *O Plano de Desenvolvimento da Educação como Programa de Ação*, o PDE é descrito como um plano executivo, e são apresentados alguns dos programas de ação do MEC e sua relação com a concepção de educação apresentada na primeira parte. Os programas de ação são apresentados em torno de quatro eixos: Educação

Básica; Educação Superior; Educação profissional e tecnológica; e, por último, Alfabetização, educação continuada e diversidade.

No eixo *Educação Básica*, estão organizados os seguintes programas de ação: (1) Formação de professores e piso salarial nacional; (2) Financiamento: salário-educação e FUNDEB; (3) Avaliação e responsabilização: o IDEB; e (4) O Plano de Metas: planejamento e gestão educacional. De principal interesse para este trabalho é a apresentação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação como um dos programas de ação dentro do eixo Educação Básica; no entanto, ao longo de todo o eixo Educação Básica foram identificadas informações consideradas importantes para maior compreensão das Diretrizes do Compromisso, utilizadas para garantir maior precisão da interpretação das Diretrizes e que serão apresentadas, sempre que pertinentes, na seção de análise das Diretrizes segundo Skinner.

O eixo *Educação Superior* é composto pelos seguintes programas de ação: (1) Reestruturação e expansão das Universidades Federais: REUNI e PNAES; (2) Democratização do acesso: PROUNI e FIES; e (3) Avaliação como base da regulação: SINAES.

O eixo *Educação profissional e tecnológica* conta com três programas de ação: (1) Educação profissional e educação científica: o IFET; (2) Normatização; e (3) EJA profissionalizante.

O último eixo, *Alfabetização, educação continuada e diversidade*, não está dividido em programas de ação, mas menciona como ações adotadas o Programa de formação continuada de professores na educação especial; o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; o Programa Incluir: acessibilidade na educação superior; o Programa de ações afirmativas para a população negra nas instituições públicas de educação superior, entre outros.

Parte III - *O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre sistema nacional de educação*

Na terceira e última parte do PDE, *O Plano de Desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre sistema nacional de educação*, são retomadas a concepção de educação que embasa o PDE, a sua articulação com as ações apresentadas, e o que se espera como resultado do conjunto proposto: a melhoria da qualidade da educação.

Análise das Diretrizes segundo Skinner

As Diretrizes do Compromisso estão apresentadas de acordo com sua relação com temas identificados no texto da Diretriz que permitirem análise segundo Skinner. Quinze temas gerais, chamados de palavras-chave, foram identificados nas Diretrizes (aprendizagem, objetivos do ensino, planejamento do ensino, avaliação do aluno, ritmo de ensino, inclusão, permanência, evasão, frequência do aluno, infra-estrutura, auxílio a profissionais da educação, formação de profissionais da educação, avaliação de profissionais da educação, avaliação da política, e controle social).

Diferentes Diretrizes que abordam o mesmo tema foram agrupadas. A escolha por esta forma de apresentação da análise foi feita para evitar a repetição dos mesmos argumentos e trechos de Skinner quando fossem tratadas diferentes Diretrizes que abordam o mesmo tema. Uma mesma Diretriz pode se relacionar a mais de uma palavra-chave; assim, cada Diretriz poderá aparecer em mais de um agrupamento, com diferentes aspectos sendo analisados em cada um deles.

Na análise a seguir, as palavras-chave estão identificadas por letras e as Diretrizes, por algarismos romanos.

a. Aprendizagem

(I) Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir

A primeira Diretriz do Compromisso parece apontar a aprendizagem como o norte da ação de todos os envolvidos nas agências educacionais, nas suas mais variadas instâncias – desde o MEC até a escola e os professores.

O termo aprendizagem, segundo Skinner (1950), é frequentemente utilizado para descrever mudanças no comportamento. Entretanto, a utilização do termo é criticada pelo autor principalmente por não permitir que se identifique, justamente, qual(is) a(s) mudança(s) ocorrida(s) ou esperada(s), e, neste caso, o que se deve fazer para obtê-la(s).

Um primeiro passo importante ao procurar por melhores formas de educar é definir nossos termos. **O que acontece quando um aluno aprende?** Teorias tradicionais de educação quase sempre respondem a essa questão de maneiras mentalistas. (...) O aluno deve adquirir conceitos, enxergar relações e ter ideias. (...) Declarações da política educacional estão repletas de expressões

desse tipo. Seria um erro subestimar seu poder, visto que elas são sustentadas por antigos sistemas da psicologia embutidos em nossa linguagem e por vestígios de teorias cognitivas. É, no entanto, difícil de entender que elas são metáforas que inadequadamente representam as mudanças que ocorrem no comportamento do aluno ou ficções explanatórias que, na verdade, não explicam. **A mais grave falha é que elas não dizem ao professor o que fazer para produzir mudanças no comportamento de seus alunos ou dar a ele qualquer indício de que ele o fez. (...)** ²⁷ (Skinner, 1968/1972, p. 216, grifo pessoal²⁸)

Se, por um lado, ao se estabelecer como foco a aprendizagem, sugere-se que os envolvidos nas agências educacionais deveriam atuar sob controle da mudança (ou não) no comportamento do aluno – o que, como se verá adiante, é um importante aspecto da proposta de Skinner para o ensino –, por outro lado, a Diretriz não favorece a obtenção de melhorias no sistema educacional, uma vez que o termo “aprendizagem” não indica o que deve mudar no comportamento do aluno e, conseqüentemente, o que precisa ser feito para produzir tal mudança.

Entretanto, esse problema parece poder ser parcialmente superado com base na continuação do texto da própria Diretriz, no qual consta que a aprendizagem deve ser avaliada por resultados concretos. Isso pode ser assumido como uma forma de superação, uma vez que apontar “resultados concretos a atingir” implica a identificação do que se espera que o aluno faça depois de ser ensinado, como afirma Skinner (1968/1972):

Uma abordagem muito mais promissora é a de olhar para o comportamento do aluno – comportamento do qual estados e processos mentais são inferidos e que eles inadequadamente descrevem e explicam. A questão básica, na sua forma mais crua, é a seguinte: **o que queremos que o aluno faça como resultado de ter sido ensinado?** (...) ²⁹ (p. 216)

²⁷ An important first step in searching for better ways of teaching is to define our terms. What is happening when a student learns? Traditional theories of education almost always answer that question in mentalistic ways. (...) The student must acquire concepts, come to see relations, and have ideas. (...) Statements of educational policy are replete with expressions of this sort. It would be a mistake to underestimate their power, for they are supported by ancient systems of psychology imbedded in our language and by vestigial cognitive theories. It is therefore hard to realize that they are either metaphors which inadequately represent the changes taking place in the student's behavior or explanatory fictions which really explain nothing. Their most serious shortcoming is that they do not tell the teacher what to do in order to bring about changes in his students or give him any satisfactory way of knowing whether he has done so. (...) (Skinner, 1968/1972, p. 216)

²⁸ Estão destacados em **negrito** os aspectos dos trechos de Skinner ou de outros documentos que forem considerados especialmente importantes para a análise das Diretrizes nesta dissertação. A expressão “grifo pessoal” será omitida em todos os casos daqui por diante.

²⁹ A much more promising approach is to look at the student's behavior – the behavior from which mentalistic states and processes are inferred and which they so inadequately describe and explain. The basic

b. Avaliação do aluno

*(I) Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir*³⁰

(II) Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados concretos por exame periódico específico

(III) Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro de sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente

A preocupação com a avaliação dos alunos aparece nas três primeiras Diretrizes, o que permitiria afirmar ser este um aspecto valorizado pelo Compromisso. Este é um aspecto importante também para Skinner (1972), que afirma que evidência de quanto o aluno aprendeu, ou de que teve seu comportamento modificado pelo ensino, são necessárias tanto para o professor quanto para o aluno.

É sem dúvida mais fácil medir alguns efeitos do ensino do que outros. Quão bem um aluno aprendeu a ler é mais óbvio do que o que ele aprendeu em, por exemplo, estudos sociais. Mas a educação estaria com sérios problemas se nós não pudéssemos dizer se o aluno aprendeu alguma coisa em estudos sociais. Ambos, o professor e o aluno, precisam de evidências do progresso. Uma fonte de problemas é a prática tradicional de definir os objetivos educacionais em termos de processos mentais. Se o professor deve “transmitir conhecimento”, “cultivar habilidades”, “evocar ideias”, ou “mudar atitudes”, nem ele nem o aluno provavelmente terão evidências claras de que uma mudança ocorreu. (...) ³¹ (Skinner, 1972, p. 450)

Na primeira e na segunda Diretrizes, a menção à avaliação se dá através da expressão “resultados concretos”. Apontar tais resultados parece tornar menos vago o termo “aprendizagem”, uma vez que indica a existência de alguma mudança identificável

question, in its crudest form, is this: what do we want the student to do as the result of having been taught? (...) (p. 216)

³⁰ Quando houver a necessidade de destacar aspectos da Diretriz relevantes para a análise em pauta os mesmos serão destacados com grifo. Na ausência de grifos, a Diretriz será analisada como um todo.

³¹ It is no doubt easier to measure some effects of teaching than others. How well a student has learned to read is more obvious than what he has learned in, say, social studies. But education would be in serious trouble if we could not tell whether a student has learned anything in social studies. Both the teacher and the student need evidence of progress. One source of trouble is the traditional practice of defining the goals of education in terms of mental processes. If the teacher is to “transmit knowledge”, “cultivate skills”, “evoke ideas”, or “change attitudes”, neither he nor the student is likely to have any clear evidence that a change has occurred. (...) (Skinner, 1972, p. 450)

(“concreta”) no comportamento do aluno; entretanto, não há evidências no Compromisso ou nos outros documentos dele derivados sobre qual o tipo de “resultado concreto” que está sendo esperado³².

As segunda e a terceira Diretrizes têm como característica comum a menção à necessidade de exames periódicos. Skinner (1972) tem uma posição marcada quanto à periodicidade ideal para a realização de avaliações que permitam acompanhar o progresso do aluno: tão freqüente quanto possível, de preferência durante todo o processo de ensino-aprendizagem:

Exames iminentes tem efeitos bem conhecidos devido, em parte, ao temido risco da imprecisão da amostragem. Administradores e professores também, diante da responsabilidade, estão agora começando a demonstrar esses efeitos pelas mesmas razões. Mas um curso com ensino bem planejado resolve o problema para alunos e professores. O curso é, em si mesmo, o exame. (...) ³³ (p. 454)

A posição de Skinner quanto à avaliação (e também quanto a muitos outros aspectos) é claramente ditada pela sua proposta de método de ensino, que adota o ensino programado e as máquinas de ensinar, em que há condições para o aluno aprender todo o material ensinado, com excelência. É provavelmente somente nesta proposta que o curso é, em si, a avaliação do aluno, uma vez que o aluno responde às questões do material e recebe *feedback* imediato para cada resposta emitida. Entretanto, isso não significa que não se pode abstrair de sua proposta que a avaliação do aluno é importante e deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, tão frequentemente quanto possível, a despeito do método adotado.

Segundo Skinner, a importância da avaliação frequente, no que diz respeito ao aluno, estaria em que, em se detectando que as condições oferecidas não foram suficientes para gerar as mudanças comportamentais relevantes/esperados em um aluno, novas condições deveriam ser oferecidas, de modo que todos os alunos atingissem cada um dos objetivos de ensino propostos. Desse modo, para Skinner (1974/1978, p. 157) submeter o(s) aluno(s) à avaliação constante teria como função, também, avaliar o próprio material de ensino, a fim

³² O desempenho dos alunos na Prova Brasil não poderia ser tomado como o resultado concreto, ao menos da Diretriz II, pois ocorre somente na 4ª série, e espera-se alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, segunda série, no máximo.

³³ Impending examinations have well-known effects due, in part, to the feared risk of inaccurate sampling. Administrators and teachers also, faced with accountability, are now beginning to show these effects and for the same reasons. But a well designed course of instruction solves the problem for both students and teachers. The course itself is the examination. (...) (p. 454).

de promover melhorias: “Um curso como esse [PSI³⁴] poderia ser constantemente melhorado, uma vez que, assim como em outros tipos de ensino programado e em contraste com textos e palestras tradicionais, pontos fracos poderiam ser facilmente identificados e corrigidos (...)”³⁵. Isso seria possível dentro da proposta de Skinner, pois o material de ensino teria sido programado de modo que cada pergunta poderia ser respondida com o conteúdo que o aluno já teria aprendido, favorecendo assim alta probabilidade de acerto. Uma análise dos erros do(s) aluno(s) no material poderia indicar em quais pontos a programação não foi boa o suficiente para prevenir a ocorrência de erros.

Neste sentido, dentro da concepção de Skinner, a avaliação do aluno seria também uma fonte de dados para a avaliação do ensino, e, quanto a esse aspecto, o Compromisso parece estar muito afastado das propostas de Skinner. Um trecho do Plano de Desenvolvimento da Educação (Ministério da Educação, 2008) indica que a avaliação do aluno pode ser descolada da avaliação da instituição de ensino:

Como indivíduos mudam mais celeremente que instituições, a periodicidade da avaliação de alunos e de instituições de ensino não precisa necessariamente coincidir no tempo, **nem precisa ser a mesma**. O desempenho do aluno pode se alterar num bimestre, enquanto o desempenho de uma instituição de ensino raramente se altera num biênio. (...) (p. 19)

Se considerarmos que aquilo que o professor faz, ao ensinar, é parte do “desempenho de uma instituição de ensino”, então o desempenho da instituição deveria, sim, alterar-se não num biênio, mas a cada dia, com base nos comportamentos dos alunos.

A menção repetida às avaliações de desempenho dos alunos no Compromisso parece indicar que este é um aspecto valorizado nas Diretrizes; entretanto, a análise feita indica que a avaliação considerada aqui pode ter pouco efeito na melhoria do ensino, por não ser tão freqüente quanto necessário e por produzir pouco, se algum, efeito na avaliação do próprio ensino.

³⁴ Neste momento do texto Skinner está se referindo ao Sistema Personalizado de Ensino, como uma proposta que se baseou na Instrução Programada.

³⁵ “Such a course [PSI] may be constantly improved, since, as in other kinds of instructional programs and in contrast with traditional texts and lectures, weak points can be easily spotted and corrected (...)”.

c. Objetivos de ensino

(II) Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados concretos por exame periódico específico

(VIII) Valorizar a formação ética, artística e a educação física

As Diretrizes II e VIII apresentam objetivos de ensino propostos pelo Compromisso. Skinner (1968/2003) afirma que uma ciência do comportamento não definiria objetivos de ensino, mas produziria tecnologia para ensinar os comportamentos relacionados aos problemas da cultura identificados por uma agência de controle:

(...) Idealmente, um sistema educacional deveria maximizar as oportunidades da cultura não só de lidar com seus problemas, mas de aumentar constantemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema como esse nós deveríamos saber (1) quais problemas a cultura irá enfrentar, (2) que tipos de comportamento humano contribuirão para sua solução, (3) que tipos de ensino irão produzir esse comportamento. **Uma tecnologia do ensino está preocupada com o ultimo destes três, e o segundo cabe à análise experimental do comportamento. O primeiro, entretanto, é de ordem inteiramente diversa.** (...) ³⁶ (Skinner, 1968/2003, p. 232)

Isso não significa, entretanto, que Skinner não tenha se posicionado a respeito de objetivos de ensino. Skinner apresenta em sua obra critérios de avaliação de objetivos de ensino e, até mesmo, alguns objetivos de ensino.

Para Skinner (1968/2003), os objetivos do ensino deveriam ter como critério de seleção sua relevância para a sobrevivência da cultura, isto é, a maximização das chances de uma cultura lidar cada vez melhor com seus problemas, o que implica a seleção de comportamentos que serão relevantes no futuro: “(...) O que é aprendido não precisa ser

³⁶ (...) Ideally a system of education should maximize the chances that the culture will not only cope with its problems but steadily increases its capacity to do so. To design such a system we should have to know (1) what problems the culture will face, (2) what kinds of human behavior will contribute to their solution, (3) what kinds of teaching will generate that behavior. A technology of teaching is concerned with the last of these, and the second falls within the range of an experimental analysis of behavior. The first, however, is of an entirely different order. (...) (Skinner, 1968/2003, p. 232)

relevante para sua vida [do aluno] atual; pode ser selecionado, portanto, por ser relevante para seu futuro. (...)”³⁷ (Skinner, 1974/1978, p. 156).

Os objetivos de ensino apresentados pelas Diretrizes II e VIII – alfabetizar, formação ética, formação artística e educação física – podem ser considerados relevantes tanto para a sobrevivência da cultura quanto para a vida dos alunos; isso significa que eles estão na direção dos critérios propostos por Skinner.

“Alfabetizar” parece ser um objetivo educacional adequado quando se considera que os comportamentos ensinados – ler e escrever – favorecem a transmissão da cultura para novos membros, e essa transmissão é que garante sua sobrevivência:

(...) Uma cultura não é mais forte do que sua capacidade de se transmitir. Ela deve comunicar o acúmulo de habilidades, conhecimento e práticas sociais e éticas para seus novos membros. A instituição educacional foi planejada para atender a este objetivo. (...)”³⁸ (Skinner, 1968/2003, p. 79-80)

Especificamente sobre a formação ética³⁹, Skinner (1968/2003) tem um posicionamento claro em sua obra sobre a relevância desse objetivo educacional:

Cedo ou tarde a discussão dos objetivos da educação se volta para ética e moral (...) A parte da cultura que inquestionavelmente demanda transmissão são as práticas éticas e morais. As pessoas não são éticas ou morais por natureza nem simplesmente crescem éticas e morais. (...) Deixar a ética e a moral para o ambiente natural do indivíduo e para o processo natural de crescimento é promover caos ético e moral. Nós precisamos aceitar que uma cultura impõe seus padrões éticos e morais aos seus membros. (...)”⁴⁰ (Skinner, 1974/1978, p.158)

³⁷ (...)” “(...) What is learned need not to be relevant to their [student’s] current life; it can therefore be selected to be relevant to their futures. (...)” (Skinner, 1974/1978, p. 156).

³⁸ (...) A culture is no stronger than its capacity to transmit itself. It must impart accumulation of skills, knowledge, and social and ethical practices to its new members. The institution of education is designed to serve this purpose. (...) (Skinner, 1968/2003, p. 79-80)

³⁹ Para ler mais sobre a formação ética na concepção de Skinner, consultar Gianfaldoni (2005). *A educação como prática cultural ética: uma leitura possível das propostas de B. F. Skinner*. Tese de Doutorado, Psicologia da Educação, PUC-SP.

⁴⁰ Sooner or later a discussion of the goals of education turns to ethics and morals, (...). That part of a culture which unquestionably demands transmission is ethical and moral practices. People are not ethical or moral by nature, nor do they simply grow ethical or moral. (...) To leave ethical and moral behavior to the natural endowment of the individual and a natural process of growth is to promote ethical and moral chaos. We must accept that a culture imposes its ethical and moral standards upon its members. (...) (Skinner, 1974/1978, p. 158)

Além da formação ética, Skinner (1968/2003) também defende, por exemplo, o autocontrole⁴¹ como um dos muitos comportamentos que deveriam ser transmitidos para garantir a sobrevivência da cultura. Outros exemplos não serão tratados aqui por se distanciarem dos objetivos educacionais propostos pelas Diretrizes.

Duas diferenças entre as Diretrizes II e VIII merecem destaque. Uma delas refere-se ao fato de que, em uma das Diretrizes, o objetivo está mais próximo de um objetivo comportamental – “alfabetizar” –, enquanto na outra, a ação é vaga – “valorizar”. No limite, poder-se-ia dizer que formação ética, artística e educação física não estão sendo consideradas objetivos de ensino, dado que a Diretriz aponta para sua “valorização” e não “consecução”⁴². No entanto, o fato de o texto da Diretriz não apresentar claramente esses aspectos como objetivos de ensino não invalida o fato de o Compromisso ter incluído esses aspectos na formação do aluno.

A segunda distinção entre as duas Diretrizes refere-se à menção, em apenas uma delas (II, sobre alfabetização), à avaliação. Todo objetivo educacional proposto deveria incluir a avaliação de sua consecução; o fato de a Diretriz VIII, sobre formação ética e artística e educação física, não incluir avaliação como um de seus aspectos aponta para a dificuldade em avaliar e/ou medir mudanças no comportamento do aluno em relação a esses aspectos; e a Diretriz não faz nenhuma proposta sobre como contornar esse problema.

Se, por um lado, o aparecimento desses aspectos, que muito provavelmente são relevantes para a cultura – a ponto de estarem no Compromisso como aspectos a serem valorizados na educação de seus novos membros – aponta para um avanço do Compromisso, sua dificuldade em lidar com a mensuração dos mesmos aponta para uma negligência em relação ao acompanhamento de sua consecução.

Outro aspecto em relação aos objetivos de ensino, diferente de quais seriam os objetivos estabelecidos ou de qual o critério para sua seleção refere-se a como devem ser expressos tais objetivos. Segundo Skinner (1968/2003) os objetivos de ensino deveriam ser expressos em termos comportamentais, isto é, eles deveriam ser descritos de modo a

⁴¹ Para ler mais sobre autocontrole como um dos objetivos de ensino propostos por Skinner consultar Nico (2001). *A contribuição de B.F. Skinner para o ensino do autocontrole como um dos objetivos da educação*. Dissertação de Mestrado, Psicologia Experimental, PUC-SP.

⁴² Campos (2009) fez uma análise semelhante dos artigos sobre pessoas portadoras de deficiência, e classificava-os como artigos que continham uma resposta específica ou resposta genérica a ser emitida.

explicitar qual comportamento o aluno deve emitir depois de ter sido ensinado: “(...) nós temos que definir nossos objetivos do modo mais explícito. E assim podemos começar a ensinar. Tendo especificado o comportamento terminal a ser exibido pelos alunos, podemos proceder à sua geração (...)”⁴³ (Skinner, 1968/1972, p. 217). Para Skinner (1968/1972), a definição de objetivos comportamentais é o primeiro passo para o planejamento de ensino e sua avaliação. Neste sentido, as Diretrizes do Compromisso que apresentam objetivos educacionais não correspondem ao proposto por Skinner:

(...) Dizer que uma criança aprenderá “como escrever” nos diz muito pouco. Os chamados sinais de “saber como escrever” fornecem um conjunto mais útil de especificações de comportamentos. A criança deverá formar letras e palavras que sejam legíveis e de acordo com a língua. Ela deverá fazer isso primeiro copiando um modelo, depois escrevendo o que for ditado a ela (ou em auto-ditado, à medida que ela soletra as palavras que diria) e, finalmente, escrevendo como uma forma particular de comportamento verbal não vocal. (...) ⁴⁴(Skinner, 1968/2003, p. 79-80)

É possível que a ausência de especificação adequada dos objetivos do ponto de vista dos comportamentos envolvidos seja devida ao caráter geral do Compromisso, que estabelece diretrizes gerais para o ensino. No entanto, nem o Instrumento de Campo nem o Guia Prático de Ações, documentos que visam especificar quais as ações a serem implantadas, mencionam a necessidade de ou fornecem elementos para a identificação dos objetivos em termos comportamentais ou próximos disso.

d. Ritmo de ensino

(II) Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados concretos por exame periódico específico

⁴³ “(...) we must define our goals in the most explicit way. And we can then begin to teach. Having specified the terminal behavior our students are to exhibit, we can proceed to generate it (...)” (Skinner, 1968/1972, p. 217).

⁴⁴ (...) To say that a child is to learn “how to write” tells us very little. The so-called signs of “knowing how to write” provide a more useful set of behavioral specifications. The child is to form letters and words which are legible and graceful according to taste. He is to do this first in copying a model, then in writing to dictation (or self-dictation as he spells out words he would otherwise speak), and eventually in writing as a separate nonvocal form of verbal behavior. (...) (Skinner, 1968/2003, p. 79-80)

- (III) *Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro de sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente*
- (IV) *Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aula de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial*

No que se refere ao ritmo de ensino, Skinner defendeu que cada aluno deveria avançar nos estudos em seu próprio ritmo, em relação a quaisquer objetivos de ensino, e esta seria a principal ação para melhorar a educação:

Falhas em se preparar para as diferenças entre os alunos é talvez a maior fonte de ineficiência na educação. (...) ainda é prática padrão que grandes grupos de alunos avancem na mesma velocidade, cubram muito do mesmo material e alcancem os mesmos padrões para aprovação de uma série para a outra. A velocidade é apropriada para o aluno médio ou medíocre. Aqueles que poderiam ir mais rápido perdem o interesse e desperdiçam tempo; aqueles que deveriam ir mais devagar ficam para trás e perdem o interesse por uma razão diferente (...) ⁴⁵ (Skinner, 1968/2003, p. 242)

Desse ponto de vista, o estabelecimento de prazo na Diretriz II poderia ser visto como incompatível com a proposta de Skinner. No entanto, se considerarmos um dos aspectos do ensino programado proposto por Skinner, que consiste em permitir ao aluno prosseguir em seus estudos somente na medida em que está preparado para tanto, e considerarmos também os comportamentos de ler e escrever como fundamentais para o aluno continuar progredindo nas diferentes disciplinas, o estabelecimento de um prazo pode ser visto como um meio de garantir ao aluno condições mínimas de acompanhar o ensino das séries mais avançadas. Neste caso, trata-se menos de um limite para o aluno e mais de uma exigência de que a escola garanta condições para que todos os alunos estejam alfabetizados para continuar a progressão nos estudos.

⁴⁵ Failure to provide for differences among students is perhaps the greatest single source of inefficiency in education. (...) it is still standard practice for large groups of students to move forward at the same speed, cover much of the same material, and reach the same standards for promotion from one grade to the next. The speed is appropriate to the average or mediocre student. Those who could move faster lose interest and waste time; those who should move more slowly fall behind and lose interest for a different reason (...) (Skinner, 1968/2003, p. 242)

É evidente que a proposta de ritmo individualizado de ensino, como proposta por Skinner, é incompatível com o sistema seriado de ensino, no qual o ritmo de ensino é ditado, na melhor das hipóteses, pela classe, ou mesmo pelo plano de aula do professor e pelo calendário escolar.

A proposta de Skinner pode ser identificada no seguinte trecho:

(...) Pare de fazer todos os alunos avançarem essencialmente na mesma velocidade. (...) Ainda se espera que os alunos vão do jardim de infância ao ensino médio em doze anos, e todos nós sabemos o que está errado: aqueles que poderiam ir mais rápido são contidos, e aqueles que precisam de mais tempo ficam cada vez mais para trás. Nós poderíamos dobrar a eficiência da educação com uma única mudança – deixando que cada aluno prosseguisse em seu próprio ritmo.⁴⁶ (Skinner, 1984/1987, p. 123-4)

Os problemas derivados do ritmo ditado pelo grupo também são enfatizados por Skinner:

(...) Mesmo em uma pequena sala de aula o professor geralmente sabe que está indo muito devagar para alguns alunos e muito rápido para outros. Aqueles que poderiam ir mais rápido são penalizados, e aqueles que deveriam ir mais devagar são insuficientemente ensinados e desnecessariamente punidos por críticas e fracasso. (...) ⁴⁷ (Skinner, 1968/2003, p. 30)

Apesar de Skinner defender a proposta de ensino programado, outras formas de tornar o ensino mais individualizado ou de prover mais oportunidades para que o aluno aprenda o que se espera em uma determinada série podem e devem ser pensadas de maneira compatível com o sistema educacional, tal como está organizado.

Exemplos de ações alternativas como forma de contornar o ritmo ditado pelo grupo estão contidos na Diretriz IV, na qual são propostas atividades no contra-turno e estudos de recuperação. Tais atividades poderiam ser vistas como uma condição que favorece que o aluno aprenda o que se espera, sempre que as atividades de sala de aula não tenham sido suficientes para tanto.

⁴⁶ (...) Stop making all students advance at essentially the same rate. (...) Students are still expected to move from kindergarten through high school in twelve years, and we all know what is wrong: Those who could move faster are held back, and those who need more time fall farther and farther behind. We could double the efficiency of education with one change alone – by letting each student move at his or her own pace. (Skinner, 1984/1987, p. 123-4)

⁴⁷(...) Even in a small classroom the teacher usually knows that he is moving too slowly for some students and too fast for others. Those who would go faster are penalized, and those who should go slower are poorly taught and unnecessarily punished by criticism and failure. (...) (Skinner, 1968/2003, p. 30)

Neste sentido, a ação proposta pela Diretriz III, de acompanhar cada aluno individualmente, parece ser pré-requisito para que as ações corretivas da Diretriz IV possam ser adequadamente aproveitadas, pois só se saberá qual aluno precisará comparecer às atividades complementares de estudo e o que deverá ser trabalhado nelas se seu desempenho for acompanhado individual e constantemente.

A repetência, que o Compromisso propõe combater na Diretriz IV, é um dos problemas produzidos por um sistema seriado de ensino, cujo ritmo é ditado pelo grupo. Skinner (1968/2003) apontou como um dos problemas da repetência submeter o aluno a todo o conteúdo de um curso no qual ele não foi aprovado, mesmo que a dificuldade do aluno seja localizada em um aspecto específico do curso: “(...) Se ele [o aluno] falha em um curso ele faz tudo novamente, embora ele não tenha falhado em todo ele.”⁴⁸ (Skinner, 1968/2003, p. 238).

É também por essa razão que o ritmo de ensino individualizado, em vez do sistema seriado, seria vantajoso: “(...) Um aluno precisa prosseguir na mesma velocidade em diversas áreas, embora ele pudesse ser capaz de prosseguir mais rapidamente em um deles mas devesse ir mais devagar em outro (...)”⁴⁹ (Skinner, 1968/2003, p. 242). E, neste sentido, a ação proposta de progressão parcial – isto é, repetir apenas as disciplinas nas quais o aluno não foi aprovado e não todas as disciplinas da série – caminha na direção da proposta de Skinner. Cabe ressaltar, no entanto, que essa proposta ainda é muito distante da preconizada por Skinner, pois o aluno repetiria toda a disciplina e se submeteria, provavelmente, ao mesmo método de ensino, cujo ritmo é ditado pelo grupo.

É importante ressaltar que as ações propostas visam solucionar os problemas resultantes do sistema seriado que atingem os alunos que têm um ritmo mais lento do que o ritmo médio da sala, isto é, alunos para os quais as condições oferecidas durante as aulas regulares não são suficientes; não existem ações propostas para aquele grupo de alunos que é impedido de avançar porque o ritmo médio da sala é mais lento do que o deles.

⁴⁸ “(...) If he [the student] fails a course, he takes it all over again although he has not failed all of it.” (Skinner, 1968/2003, p. 238)

⁴⁹ “(...) One student must move at the same rate in several fields, although he may be able to move rapidly in one but should move slowly in another. (...)” (Skinner, 1968/2003, p. 242)

e. Inclusão

(IX) Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas

A necessidade de uma política de inclusão educacional pode ser vista como um subproduto do sistema seriado de ensino, que não permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo; essa necessidade talvez não existisse se o ensino fosse individualizado (Skinner, 1968/2003).

Skinner (1968/2003) defendeu que todos os indivíduos deveriam ser ensinados, pois isso favoreceria a sobrevivência da cultura:

(...) Originalmente apenas aqueles que podiam pagar pela educação a recebiam, mas as culturas que se encaminharam em direção a uma política de educação universal cresceram mais fortes e, assim, fortaleceram a política. Presumivelmente é forte a cultura que educa tantos membros quanto possível.⁵⁰ (p. 233)

Entretanto, Skinner não comenta a divisão entre ensino regular e especial; este é um debate mais recente das políticas educacionais. Skinner (1968/2003) definitivamente argumentou a favor de melhores condições de ensino, independentemente do *setting* em que o ensino se desenvolva.

Especificamente sobre políticas de inclusão, Skinner (1968/2003) criticou o fato de que elas se voltam somente para os casos em que a(s) diferença(s) entre o aluno regular e o aluno dito especial é(são) muito marcante(s):

(...) Problemas administrativos gerados pelas diferenças entre os alunos tornam-se mais críticos na medida em que a educação é estendida àqueles que foram formalmente considerados além de seu alcance. **Providências especiais são geralmente adotadas apenas para os casos extremos.** O surdo e o cego são ensinados de maneiras especiais, mas diferenças menores nas capacidades sensoriais são usualmente negligenciadas. Por exemplo, alguns alunos parecem ser “visuais”, eles respondem melhor a textos e figuras, enquanto outros parecem ser “auditivos” e respondem melhor a palestras, gravações em áudio e discussões. Se essas

⁵⁰ (...) Originally only those who could afford an education received one, but cultures which have moved toward a policy of universal education have grown strong and thereby strengthened the policy. Presumably that culture is strongest which educates as many of its members as possible. (p. 233)

diferenças são genéticas, diferentes métodos de ensino podem ser necessários, mas se pudermos atribuí-las a contingências ambientais anteriores ou atuais, ações remediadoras podem ser adotadas. O ensino verbal provavelmente enfatizava a audição, na medida em que professor e aluno conversam um com o outro, mas páginas impressas e outros dispositivos visuais alteraram a ênfase para a visão. Registros fonográficos (“audio-livros”), laboratórios de áudio e outros equipamentos auditivos mudaram agora para a direção oposta. Um arranjo cuidadoso de contingências iria reduzir enormemente os efeitos de diferenças desse tipo.⁵¹ (Skinner, 1968/2003, p. 240)

Fica evidente no trecho anterior que, para Skinner (1968/2003), todas as diferenças individuais mereceriam um ensino especializado ou especialmente planejado; não providenciar contingências de ensino efetivas para todos os alunos poderia ser visto, segundo sua concepção, como negligência.

A Diretriz IX indica que inclusão educacional envolve, além do acesso, a permanência do aluno nas classes de ensino regular. Entende-se por permanência, neste trabalho, a garantia de aquisição de repertórios sociais e acadêmicos que permitiria ao aluno acompanhar o ritmo de ensino da sala de aula. A apresentação desse aspecto no Compromisso sinaliza uma preocupação com um planejamento de ensino adequado, que permita aos alunos com necessidades educacionais especiais se beneficiar do ambiente escolar.

Dentre as condições apresentadas pelos documentos oficiais do MEC que seguem as orientações do Compromisso, é mencionada a infraestrutura das instalações físicas da escola, que é importante para o acesso do aluno com necessidades especiais; e, no que se refere à permanência, foi identificada somente a formação de professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, sem maiores especificações. Do ponto de vista do Skinner (1968/2003), a formação de professores deveria incluir, necessariamente,

⁵¹ (...) Administrative problems raised by differences among students become more acute as education is extended to those who were formally regarded as beyond its reach. Special provisions are usually made only for extreme cases. The deaf and the blind are taught in special ways, but lesser differences in sensory capacities are usually neglected. For example, some students appear to be eye-minded, they respond best to texts and pictures, while others seem to be ear-minded and respond better to lectures, tape recordings, and discussions. If these are genetic differences, different methods of instructions may be needed, but if they can be traced to early or current environmental contingencies, remedial action may be taken. Verbal instruction probably emphasized the ear, as teacher and student talked to each other, but the printed pages and other visual devices shifted the emphasis to the eye. Phonograph records (“talking books”), listening laboratories, and other audio devices have now moved in the other direction. A careful arrangement of contingencies would greatly reduce the effects of differences of this kind. (Skinner, 1968/2003, p. 240)

o planejamento de ensino individualizado, aspecto que será abordado quando se tratar da formação de profissionais e do planejamento de ensino.

f. Permanência do aluno na escola

(IV) Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aula de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial.

(VII) Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar

(X) Promover a educação infantil

(XI) Manter programas de alfabetização de jovens e adultos

O tópico da permanência do aluno na escola será discutido em duas vertentes: o tempo em que o aluno permanece na escola durante o período letivo e a duração de sua vida escolar.

Skinner afirmou, mais de uma vez (1972; 1984/1987; 1989), que uma tecnologia de ensino desenvolvida com base nos princípios do comportamento operante permitiria ensinar aos alunos o dobro do conteúdo no mesmo tempo: “(...) com as máquinas de ensinar e a instrução programada alguém poderia ensinar o que é hoje ensinado nas escolas americanas na metade do tempo e com a metade do esforço. (...)”⁵² (Skinner, 1984/1987, p. 116).

Para Skinner (1968/2003), entretanto, isso não significa que os alunos passariam mais ou menos tempo na escola. Para ele, os alunos poderiam passar o mesmo tempo na escola e aprender mais; seria apenas uma questão de usar o tempo mais eficientemente: “Nós poderíamos resolver nossos maiores problemas da educação se os alunos aprendessem mais durante cada dia na escola. Isso não significa um dia ou ano [letivo]

⁵² “(...) with teaching machines and programmed instruction one could teach what is now taught in American schools in half the time with half of the effort. (...)” (Skinner, 1984/1987, p. 116).

mais longo ou mais lição de casa. Simplesmente significa usar o tempo mais eficientemente. (...)”⁵³ (Skinner, 1984/1987, p.122).

A posição de Skinner é a de que o tempo que o aluno passa dentro de sala para aprender um determinado conteúdo é reflexo da eficiência do método de ensino utilizado: “(...) É provavelmente porque os métodos tradicionais são tão ineficientes que nós temos sido levados a supor que a educação requer uma parte tão grande do dia de um jovem.”⁵⁴ (Skinner, 1968/2003, p. 42).

Desse ponto de vista, oferecer aulas de reforço no contra-turno e estudos de recuperação para alunos que poderiam ter que repetir o ano escolar, como propõe a Diretriz IV, é atestar a ineficiência do método de ensino adotado, que não foi capaz de garantir a aprendizagem de todos os alunos durante o tempo que o aluno permanece em sala de aula, e poderá ser de pouca ajuda se o mesmo método for utilizado nas aulas extras. Essa consideração, no entanto, não invalida a análise anteriormente feita (ver palavra-chave Ritmo de ensino), de que oferecer tais aulas é, provavelmente, um dos poucos recursos de que a escola dispõe para oferecer assistência mais individualizada ao aluno, com o potencial de prover condições para que ele aprenda o que não aprendeu durante as aulas regulares.

A Diretriz VII sugere que os alunos permaneçam mais tempo na escola durante o dia: esse tempo, entretanto, não envolve necessariamente atividades acadêmicas. As atividades desenvolvidas poderiam ser a oportunidade para que os alunos se engajassem em comportamentos sociais e/ou esportivos, para os quais a escola deverá ter infra-estrutura física adequada, além da presença de professores e/ou outros adultos que possam supervisionar tais atividades. Skinner (1968/2003) manifesta-se a favor de que sejam ensinados aos alunos todos os comportamentos que possam ser relevantes para o seu futuro e para a sobrevivência da cultura como um todo; a permanência extra do educando na escola poderia ser uma oportunidade para que fossem ensinados tais comportamentos relevantes, que nem sempre fazem parte dos currículos desenvolvidos no período regular, embora não haja nenhuma especificação na Diretriz ou nos documentos decorrentes do Compromisso sobre o tipo de atividade a ser desenvolvida.

⁵³ “We could solve our major problems in education if students learned more during each day in school. That does not mean a longer day or year or more homework. It simply means using time more efficiently. (...)” (Skinner, 1984/1987, p. 122)

⁵⁴ “(...) It is probably because traditional methods are so inefficient that we have been led to suppose that education requires such a prodigious part of a young person’s day.” (Skinner, 1968/2003, p. 42).

As outras duas Diretrizes, X e XI, sobre educação infantil e alfabetização de jovens e adultos, respectivamente, referem-se à permanência do aluno na escola no que se refere à duração da sua vida escolar. Ambas as Diretrizes vão ao encontro do que Skinner (1968/2003) afirmou sobre ensinar o máximo possível a cada indivíduo:

Quanto deve ser ensinado? As culturas que estenderam o ensino recebido por cada membro tem usualmente crescido fortes, presumivelmente em parte por esta razão, e tem fortalecido a política. Nós ainda estamos diminuindo a idade com a qual uma criança começa a frequentar a escola, ainda estamos tentando fazer com que mais alunos terminem o ensino médio, ainda estamos aumentando o apoio a universitários e estamos providenciando a educação de adultos. (Nós não podemos dizer que cada pessoa deveria ser ensinada o máximo possível, é claro, porque em algum momento o tempo consumido para aprender passa a conflitar com o tempo disponível para usar o que foi aprendido) ⁵⁵ (p. 233-4)

Com essas duas Diretrizes, o Compromisso demonstra preocupação em garantir a todos aqueles a quem a preparação prévia, através do ensino infantil, poderá facilitar a aquisição de novos repertórios, e àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada, o acesso à educação, o que permitiria a cada indivíduo participar da sua cultura de maneira mais eficiente e contribuir para a sua transmissão às próximas gerações.

g. Evasão

(V) Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação

O combate à evasão é coerente com o argumento de que uma cultura deveria educar todos os seus membros e de que cada um deveria aprender o máximo possível (Skinner, 1968/2003), dado que é prioritariamente no sistema educacional que tais metas poderiam ser alcançadas. Todos os esforços nesse sentido podem ser reconhecidos, portanto, como compatíveis com a concepção de Skinner.

⁵⁵ How much is to be taught? Cultures which have extended the instruction received by each member have generally grown strong, presumably in part for that reason, and have strengthened the policy. We are still lowering the age at which pupils begin at school, we are still trying to get more students to finish high school, we are still increasing the support of college students, and we are providing for the education of adults. (We cannot say that each person should be taught as much as possible, of course, because at some point the time consumed in learning begins to conflict with the time available for using what is learned.) (p. 233-4)

“Acompanhar individualmente as razões da não-frequência do aluno” também poderia ser visto como um aspecto que indica compatibilidade entre o Compromisso e a posição de Skinner, dada a aproximação com a noção de que cada sujeito é único e responde às variáveis às quais está exposto.

De acordo com Skinner (1968/2003), entretanto, a razão mais forte para um aluno abandonar a escola é a presença de controle aversivo.

O aluno que trabalha principalmente para fugir de estimulação aversiva descobre outras formas de fuga. Ele chega atrasado – “rastejando como uma cobra, relutante em ir para a escola”. Ele se afasta completamente da escola. A educação tem sua própria palavra para isso – “cabular” (...) Um policial especial, o oficial de cábulas, lida com os infratores – ameaçando consequências ainda mais aversivas. **A evasão é a cábula legalizada.** Frequentemente se descobre que crianças que cometem suicídio têm problemas na escola.⁵⁶ (p. 97)

Como exemplos de controle aversivo que podem ser identificados em uma sala de aula, Skinner (1968/2003) apresenta os erros na tarefa, o desprezo do professor, as críticas dos colegas, as notas baixas, as tarefas extras como formas de punir o “mau-comportamento”, entre outros.

A Diretriz V prevê que as causas da evasão sejam identificadas para que formas de superação sejam encontradas. De acordo com Skinner (1968/2003), a primeira ação deveria ser a identificação de contingências aversivas, para que então elas fossem substituídas por contingências de controle positivo:

Um sistema no qual os alunos estudam principalmente para evitar as consequências de não estudar não é nem humano nem muito produtivo. Seus subprodutos incluem cábula, vandalismo e apatia. Qualquer esforço para eliminar a punição na educação é certamente louvável. Nós mesmos agimos para escapar de controle aversivo e nossos alunos deveriam fazê-lo também. Eles deveriam estudar porque querem, porque gostam, porque estão interessados no que estão fazendo. O erro – um erro clássico na literatura da liberdade – é supor que eles o farão tão logo nós paremos de puni-los. Os alunos não estão literalmente livres quando tiverem sido liberados de seus professores. Eles simplesmente ficarão, então, sob controle de outras condições, e nós precisamos olhar para essas condições e

⁵⁶ The student who works mainly to escape aversive stimulation discovers other ways of escaping. He is tardy – “creeping like snail unwilling to school”. He stays away from school altogether. Education has its own word for this – “truancy” (...) A special policeman, the truant officer, deals with offenders – by threatening still more aversive consequences. The dropout is a legal truant. Children who commit suicide are often found to have trouble in school. (p. 97)

seus efeitos se queremos melhorar o ensino.⁵⁷ (Skinner, 1973/1978, p. 143)

Assim, ao buscar as “razões da não-frequência do educando e sua superação”, a escola deverá estar preparada para rever o modo pelo qual controla o comportamento do aluno e encontrar novas formas de controle, se for o caso. A discussão sobre a frequência do aluno poderá fornecer informações adicionais sobre formas de superação da evasão que o Compromisso propõe.

h. Frequência do aluno

(III) Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro de sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente

(VI) Matricular o aluno na escola mais próxima de sua residência

Ir para a escola, segundo Skinner (1968/2003), seria um dos comportamentos precorrentes ao comportamento de estudar: “(...) Um exemplo muito simples de comportamento precorrente é ir para a escola. (...) Uma vez na escola, os alunos estarão mais inclinados a começar a trabalhar e a continuar trabalhando se os materiais instrucionais forem reforçadores. (...)”⁵⁸ (p. 159-160). Isso significa que ir para a escola é o primeiro passo para que a aprendizagem ocorra, mas ele sozinho não garante sua ocorrência. Desta forma, saber se o aluno vai à escola, conforme proposto pela Diretriz III, é um passo na direção do que Skinner propõe.

A preocupação do Compromisso com a frequência do aluno está, segundo a presente análise, relacionada a outros dois aspectos já abordados – o desempenho do aluno e a evasão.

⁵⁷ A system in which students study primarily to avoid the consequences of not studying is neither human nor very productive. Its by-products include truancy, vandalism, and apathy. Any effort to eliminate punishment in education is certainly commendable. We ourselves act to escape from aversive control, and our students should escape from it too. They should study because they want to, because they like to, because they are interested in what they are doing. The mistake – a classical mistake in the literature of freedom – is to suppose that they will do so as soon as we stop punishing them. Students are not literally free when they have been freed from their teachers. They then simply come under the control of other conditions, and we must look at those conditions and their effects if we are to improve teaching. (Skinner, 1973/1978, p. 143)

⁵⁸ “(...) A very simple example of precurrent behavior is going to school. (...) Once in school students will be more inclined to start working and continue working if instructional materials are reinforcing. (...)” (Skinner, 1968/2003, p. 159-160)

O dado da frequência do aluno poderá ser importante quando se for avaliar possíveis explicações para o seu desempenho. Skinner (1968/2003) citou a ausência do aluno em um sistema cujo ritmo não seja individualizado como uma possível fonte de problema para o seu desempenho, pois o aluno perderia parte do conteúdo necessário para a compreensão dos aspectos que seriam ensinados depois:

(...) O que o aluno aprende é geralmente dividido em assuntos especificados nas relações de cursos e currículos. As razões são práticas: os professores são especialistas em “assuntos”, e os alunos são agrupados de modo a estudar um assunto juntos e prosseguir juntos de um assunto para outro. (...) Haverá lacunas em seu programa se um trabalho que ele tiver perdido – por exemplo, por motivo de doença – não for retomado. (...) ⁵⁹ (p. 238)

Assim, o registro da frequência do aluno favoreceria o planejamento de condições especiais para que cada aluno alcançasse os objetivos propostos, uma vez que permitiria a rápida identificação daquilo que está faltando para que possa desenvolver o repertório necessário.

No que se refere à relação entre o registro da frequência do aluno e a evasão, como tratada na Diretriz V, que prevê o acompanhamento “individual das razões da não frequência do educando”, o dado da frequência é primordial para que se identifiquem quais são os alunos cujas faltas precisariam ser melhor investigadas.

A Diretriz VI prevê que o aluno seja matriculado na escola mais próxima de sua casa, e não menciona explicitamente qualquer informação a respeito da frequência do aluno. A relação estabelecida entre a Diretriz VI e a frequência do aluno foi possível devido às informações presentes no PNE (Ministério da Educação, 2001), que apontam as condições de oferta de ensino como fatores relacionados à ida do aluno à escola. A distância entre a casa do aluno e sua escola poderia ser incluída dentro desse conjunto de condições, sendo possível considerar a proposta como um mecanismo que favorece a frequência do aluno, condição para que a aprendizagem ocorra.

⁵⁹ (...) What the student is to learn is usually divided into the subjects specified in syllabuses and curricula. The reasons are practical: teachers are specialists in “subjects”, and students are grouped so that they may study a subject together and move on together from one subject to another. (...) There will be gaps in his program if work which he has missed – for example, because of illness – is not made up. (...)” (p. 238)

i. Planejamento do ensino

(XVI) Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola

(XXIII) Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes

Skinner defendeu, em praticamente todos os seus textos relacionados a educação, a importância do planejamento do ensino (cf. Skinner, 1968/2003; 1968/1972; 1973/1978). Para ele, um bom planejamento garantiria que o ensino cumprisse sua função – de transmissão dos conhecimentos de uma cultura para seus novos membros:

Educação é uma função importante da cultura – a longo prazo possivelmente sua função mais importante ou única função. Uma cultura, enquanto um ambiente social, precisa se transmitir para seus novos membros. Alguma transmissão ocorre quando novos membros aprendem com aqueles com quem mantêm contato, com ou sem ensino formal; mas transmissão na escala necessária para tornar as pessoas maximamente efetivas precisa de um sistema cuidadosamente planejado.⁶⁰ (Skinner, 1972, p.448)

A despeito das possíveis diferenças entre um projeto político-pedagógico, um plano de educação e o planejamento do ensino, conforme proposto por Skinner, diferenças inclusive a respeito de qual agência o produz, observa-se que algum planejamento do ensino está contemplado no Compromisso pelas Diretrizes XVI e XXIII.

O envolvimento dos professores no planejamento, previsto na Diretriz XVI, poderia ser visto como coerente com a proposta de Skinner (1968/2003) de que o professor é quem planeja o ensino e arranja as condições para que o mesmo ocorra:

(...) O aluno precisa de razões atuais, positivas ou negativas, mas somente o legislador educacional que as fornece precisa levar o futuro em conta. O que segue é que muitos arranjos de ensino parecem “inventados”, mas não há nada de errado nisso. **É função do professor inventar condições sob as quais os alunos aprendem.**⁶¹ (Skinner, 1973/1978, p. 145)

⁶⁰ Education is an important function of a culture – possibly in the long run its most important or only function. A culture, as a social environment, must transmit itself to its new members. Some transmission occurs when new members learn from those with whom they are in contact, with or without formal instruction; but transmission on a scale needed to make people maximally effective needs a carefully designed system. (Skinner, 1972, p.448)

⁶¹ (...) The student needs current reasons, positive or negative, but only the educational policy maker who supplies them need take the future into account. It follows that many instructional arrangements seem

Esse aspecto será contemplado na análise de formação de profissionais da educação e controle social.

j. Auxílio a profissionais da educação

(XVII) *Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor*

Para Skinner (1968/2003), os professores são os principais personagens do sistema educacional: “(...) É ele [o professor] quem está em contato direto com os alunos e que arranja as contingências de reforçamento sob as quais eles aprendem, e se ele falha, todo o sistema falha” ⁶² (p. 249).

A ação proposta pela Diretriz XVII, “acompanhar as dificuldades enfrentadas pelo professor”, sugere conhecimento por parte dos agentes educacionais de falhas na sua formação, visto que enfrentar dificuldades pode significar não ter repertório apropriado bem desenvolvido para lidar com a tarefa. Para Skinner (1968/2003) parte da dificuldade do professor vem da dificuldade de compreender sua tarefa:

(...) O professor a quem disseram que ele deveria “transmitir informação” ou “fortalecer o poder de raciocínio” ou “melhorar a mente do aluno” **não sabe exatamente o que fazer**, e ele nunca saberá se o fez. (...) ⁶³ (p. 256)

Ter alguém, no caso o coordenador pedagógico, para auxiliar o professor na revisão de suas práticas poderia ser visto como uma ação remediadora da situação vigente. Entretanto, Skinner (1968/2003) faz ressalvas sobre o pouco auxílio dado pelo conhecimento tradicionalmente produzido em educação, geralmente presente na formação dos próprios coordenadores pedagógicos:

É realmente muito difícil para os professores se beneficiar de sua experiência. Eles quase nunca aprendem sobre seus sucessos ou fracassos a longo prazo e seus efeitos a curto prazo não são facilmente relacionados às práticas das quais eles presumivelmente surgiram. Poucos professores têm tempo para refletir sobre esses

"contrived", but there is nothing wrong with that. It is the teacher's function to contrive conditions under which students learn. (Skinner, 1973/1978, p. 145)

⁶² “(...) It is he [the teacher] who is directly in contact with students and who arranges the contingencies of reinforcement under which they learn, and if he fails, the whole establishment fails” (p. 249).

⁶³ “(...) The teacher who has been told that he is to ‘impart information’, or ‘strengthen rational powers’, or ‘improve the student’s mind’ does not really know what he is to do, and he will never know whether he has done it. (...)” (p. 256)

assuntos e a pesquisa educacional tradicional trouxe pouca ajuda. (...) ⁶⁴ (p.112-3)

Para Skinner (1968/2003), uma revisão eficiente da prática do professor dependeria do uso de tecnologias derivadas de uma ciência do comportamento:

Prática efetiva de sala de aula é tanto um produto de uma tecnologia de ensino quanto as máquinas de ensinar ou a instrução programada. O professor é um especialista em comportamento humano, cuja tarefa é produzir mudanças extraordinariamente complexas em um material extraordinariamente complexo. Uma análise científica ajuda de duas formas: provê material e práticas padrão e fornece uma compreensão do comportamento humano que é essencial para improvisar soluções para novos problemas. ⁶⁵ (p. 255-6)

k. Formação de profissionais da educação

(XII) Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação

A formação de professores é, para Skinner, um aspecto de fundamental importância⁶⁶, que, em sua opinião, foi negligenciado por muito tempo. Os professores aprendem com a experiência em sala de aula ou através da observação de outros professores ensinando:

(...) Escolas de educação não promovem mais ativamente a pedagogia ou o método como uma prática formalizada. Em vez disso, o professor iniciante trabalha como um aprendiz. Ele observa outros professores e aprende a se comportar como eles se comportam, e, eventualmente, pode se beneficiar de sua própria experiência em sala de aula. A longo prazo professores de ensino médio, assim como de faculdades, ensinam como eles mesmos

⁶⁴ “(...) It is actually very difficult for teachers to profit from experience. They almost never learn about their long-term successes or failures, and their short-term effects are not easily traced to the practices from which they presumably arose. Few teachers have time to reflect on such matters, and traditional educational research has given little help. (...)” (p. 112-3)

⁶⁵ “(...) Effective classroom practice is as much a product of a technology of teaching as teaching machines or programmed instruction. The teacher is a specialist in human behavior, whose assignment is to bring about extraordinarily complex changes in extraordinarily complex material. A scientific analysis helps in two ways: it provides standard materials and practices, and it supplies that understanding of human behavior which is essential in improvising solutions to new problems.” (p. 255-6)

⁶⁶ Para ler mais sobre formação de professores na visão de Skinner, consultar Zanotto (1997). *Formação de professores: a contribuição da análise comportamental a partir da visão skinneriana de ensino*. Doutorado em Psicologia da Educação, PUC-SP.

foram ensinados, como eles viram outros ensinando ou como a experiência dita.⁶⁷ (Skinner, 1968/1972, p. 209)

A proposta da Diretriz XII, de implantar um programa de formação de professores, neste sentido, assume que o professor precisa ser especialmente preparado para desenvolver a tarefa de ensinar, tanto no início de sua carreira, quanto ao longo dela; isto pode significar que o Compromisso caminha na direção proposta por Skinner (1968/1972) e não vê a experiência do professor em sala de aula como suficiente para que ele desempenhe adequadamente sua função. Essa Diretriz poderia ser tomada como um indício de superação da noção tradicional de que o professor não precisa ser preparado. Conforme Skinner:

(...) o que vem sendo ensinado como pedagogia não tem sido uma verdadeira tecnologia de ensino. O ensino de faculdade, de fato, não vem sendo objeto de ensino de modo algum. O professor iniciante não recebe nenhuma preparação profissional. Ele normalmente começa a lecionar simplesmente como ele próprio foi ensinado, e se ele melhora, é apenas à luz de sua experiência desassistida. A instrução para os professores de ensino fundamental e médio se dá primeiramente através de estágios, em que os estudantes recebem informação e conselho de professores experientes. Algumas receitas do ofício e regras práticas são passadas adiante, porém a experiência do jovem professor será sua principal fonte de melhoria. (...) **Argumenta-se que o bom professor é simplesmente aquele que sabe a sua matéria e está interessado nela. Qualquer conhecimento especial de pedagogia como ciência básica do ensino é considerado desnecessário.**⁶⁸ (1968/2003, p. 94-5)

Skinner (1984/1987), entretanto, chegou a avaliar que mesmo quando se assume que o professor precisa de um preparo especial, este pode não ser adequado:

(...) Há muito tempo vem sendo dito que o ensino em faculdade é a única profissão para a qual não há treinamento profissional (...) **Felizmente se reconhece que professores de ensino fundamental**

⁶⁷ (...) Schools of education no longer actively promote pedagogy or method as formalized practice. Instead, the beginning teacher serves an apprenticeship. He watches other teachers and learns to behave as they behave, and eventually may profit from his own classroom experience. In the long run, high school teachers, like college teachers, teach as they themselves have been taught, as they have seen others teach, or as experiences dictates. (Skinner, 1968/1972, p. 209)

⁶⁸ (...) what has been taught as pedagogy has not been a true technology of teaching. College teaching, indeed, has not been taught at all. The beginning teacher receives no professional preparation. He usually begins to teach simply as he himself has been taught, and if he improves, it is only in the light of his own unaided experience. High-school and grade-school teaching is taught primarily through apprenticeships, in which students receive the advice and counsel of experienced teachers. Certain trade skills and rules of thumb are passed along, but the young teacher's own experience is to be the major source of improvement. (...) It is argued that a good teacher is simply one who knows his subject matter and is interested in it. Any special knowledge of pedagogy as a basic science of teaching is felt to be unnecessary. (1968/2003, p. 94-5)

e de ensino médio precisam aprender a ensinar. O problema é que eles não vêm sendo ensinados de um modo efetivo. (...) ⁶⁹ (p. 121)

Para atender a esse aspecto, sobre o qual o Compromisso e os documentos dele derivados não fazem menção, Skinner (1968/2003) afirma que a formação adequada para o professor seria aquela que contribuísse diretamente com *como ensinar*.

A alternativa para a experiência em sala de aula, direta ou indireta, **é o ensino explícito sobre como ensinar – em uma palavra, a pedagogia**. A matéria, como observamos, caiu em descrédito. Poucos daqueles que gostariam de melhorar a educação de hoje procuram ajuda no “**método**”. Porém, as falhas do passado significam, não que haja algo de errado em ensinar professores a ensinar, mas simplesmente que eles não foram bem ensinados. (...) ⁷⁰ (Skinner, 1968/2003, p255)

Para que isso ocorra, Skinner (1968/2003) defende que os professores aprendam sobre controle do comportamento humano e sobre métodos de ensino embasados no modelo operante.

O treinamento de um professor deveria começar com os princípios básicos. Todos aqueles que pretendem se tornar professor deveriam ter a chance de ver a aprendizagem acontecer ou, melhor, de eles mesmos produzirem aprendizagem visível, como ao modelar o comportamento de um rato ou pombo. É uma experiência animadora descobrir que se pode produzir comportamento de topografia específica e colocá-lo sob controle de estímulos específicos. Algumas dessas experiências são particularmente valiosas porque os efeitos do reforço positivo são um pouco atrasados em comparação com a punição, que tende a ser usada em parte justamente porque os resultados são rápidos. Prática de laboratório ou sala de aula em condicionamento operante dá ao professor a confiança de que ele precisa para mudar o comportamento de formas menos imediatas, mas mais eficazes.⁷¹ (Skinner, 1969/1972, p. 233-)

⁶⁹ (...) It has long been said that college teaching is the only profession for which there is no professional training (...) **Fortunately it is recognized that grade- and high-school teachers need to learn to teach. The trouble is, they are not being taught in effective ways.** (...) (p. 121)

⁷⁰ The alternative to classroom experience, direct or indirect, is **explicit instruction in how to teach – in a word, pedagogy**. The subject has, as we have noted, fallen into disrepute. Few of those who would improve education today look for any help from “**method**”. But past failures mean, not that there is anything wrong with teaching teachers how to teach, but simply that they have not been taught well. (...) (Skinner, 1968/2003, p255)

⁷¹ The training of a teacher should begin with basic principles. Everyone who intends to be a teacher should have a chance to see learning take place or, better, to produce visible learning himself, as by shaping the behavior of a rat or a pigeon. It is a heartening experience to discover that one can produce behavior of specified topography and bring it under the control of specified stimuli. Some such experience is particularly

Mais uma vez, o Compromisso apresenta aspectos relevantes e compatíveis com a proposta de Skinner; a Análise do Comportamento possui tecnologia capaz de instrumentalizar os profissionais da educação para atingir tais objetivos. No entanto, deve-se lembrar que nenhuma menção é feita no Compromisso nem nos documentos dele decorrentes ao que deve fazer parte da formação de professores; o Compromisso, neste caso, simplesmente aponta a importância da criação de programas de formação de professores.

l. Avaliação de profissionais da educação

(XIII) Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

(XIV) Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

(XV) Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

(XVIII) Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

O conjunto das Diretrizes XIII, XIV, XV e XVIII refere-se à valorização do profissional da educação com base na sua avaliação. Enquanto as Diretrizes XIII, XV e XVIII afirmam que haverá alguma relação de dependência entre salários e/ou mudança e manutenção do cargo do profissional e seu desempenho, a Diretriz XIV parece apontar alguns critérios de avaliação: desempenho eficiente no trabalho, dedicação, entre outros.

Ainda que não se possa afirmar com clareza quais serão as medidas utilizadas com base nessa avaliação e qual o peso de cada um dos critérios citados, a proposta do

valuable because the effects of positive reinforcement are somewhat delayed in contrast with punishment, which tends to be used in part just because the results are quick. Laboratory or classroom practice in operant conditioning gives the teacher the confidence he needs to change behavior in less immediate but more effective ways. (Skinner, 1969/1972, p. 233-4)

Compromisso parece ser a de que os professores sejam avaliados, também, pela aprendizagem que promovem, visto que o desempenho eficiente de um professor só poderia ser avaliado com base no desempenho de seu aluno. Para Skinner (1972, p. 449), isso seria um avanço: “É um sinal de esperança que administradores e professores estejam começando a ser responsabilizados pelo seu trabalho (...)”.⁷² Skinner considera que se os professores e administradores fossem “responsabilizados” pela aprendizagem do aluno, mais esforços seriam feitos para melhorar a educação:

Professores e administradores tenderão a rejeitar qualquer proposta de que sejam responsabilizados, sobretudo por razões econômicas. Há sempre o perigo de que o professor que não é eficiente seja demitido ou receba um salário mais baixo do que aquele que é visivelmente bem sucedido. Mas somente quando o administrador ou o professor são responsabilizados, eles procurarão mais ativamente por melhores formas de ensino.⁷³ (Skinner, 1972, p. 450)

No entanto, Skinner não compartilhava da noção de que professores e administradores não procuravam meios mais eficientes de melhorar a educação por falta de “incentivos financeiros”; em sua opinião, eles não o faziam porque não sabiam como:

Seria injusto dizer que professores e administradores pouco fazem para tornar o ensino mais eficaz só porque lhes faltam incentivos econômicos. Uma explicação melhor é que eles não sabem o que fazer. Sempre se supôs que a principal fonte de conhecimento técnico em educação é a experiência em sala de aula. O jovem professor aprende a lecionar ou ensinando ou imitando alguém que aprendeu a ensinar, ensinando. A possibilidade de que ajuda técnica possa vir de fora da profissão é raramente reconhecida (...) ⁷⁴ (Skinner, 1972, p. 450).

Skinner teria propostas para auxiliar professores e administradores nesse sentido. Para ele, a única medida de interesse para verificar se a aprendizagem ocorre, e, portanto,

⁷² “It is a hopeful sign that administrators and teachers are beginning to be held accountable for their work. (...)”. (Skinner, 1972, p. 449)

⁷³ Teachers and administrators are likely to reject any proposal that they be held accountable, mainly for economic reasons. There is always the danger that a teacher who is not efficient will be fired or pay less than one who is conspicuously successful. But only when the administrator or teacher is held accountable will he search most actively for better ways of teaching. (Skinner, 1972, p. 450)

⁷⁴ It would be unfair to say that teachers and administrators do little to make teaching more effective only because they lack economic incentives. A better explanation is that they do not know what to do. It has always been supposed that the principal source of technical knowledge in education is classroom experience. The young teacher learns how to teach either by teaching or by emulating someone who has learned how to teach by teaching. The possibility that technical help may come from outside the profession is seldom recognized. (...) (Skinner, 1972, p. 450)

se o ensino está sendo efetivo, é o efeito sobre o comportamento do aluno, que deveria modelar o comportamento do professor:

Ensinar é definido pelas alterações induzidas no aluno. Homens aprendem uns dos outros sem ser ensinados (...) a criança moderna aprende a falar por meio do contato com a comunidade verbal, mas quando sua fala é particularmente importante para os outros – por exemplo, seus pais – eles falam palavras facilmente imitáveis, de maneiras facilmente imitáveis e reforçam aproximações sucessivas, e fazendo isso, eles ensinam. **O efeito sobre o estudante é a mais importante consequência para modelar o comportamento do professor.** Já foi uma vez considerado como o único adequado; estava abaixo da dignidade do professor ser pago. Talvez a ineficácia do reforço monetário fosse imaginada.⁷⁵ (Skinner, 1968/2003, p. 251)

Seria possível dizer, portanto, que, ao incluir o desempenho do aluno como um dos aspectos a ser considerados, o Compromisso esteja aumentando a probabilidade de o professor se comportar sob controle do que produz no aluno, e a remuneração é um dos reforçadores ao alcance do sistema educacional. No entanto, o uso de pagamento por mérito parece ser uma medida inadequada, segundo Skinner (1984/1987):

Mas, por que temos sempre que falar em padrões mais altos para os estudantes, pagamento por mérito para os professores e outras versões de sanções punitivas? Estas são coisas que se pensa em primeiro lugar, e elas vão sem dúvida fazer estudantes e professores trabalharem mais, mas elas não vão necessariamente ter um melhor efeito. É mais provável que levem a mais deserção.⁷⁶ (p. 129)

Cabe ressaltar que no Compromisso não é o pagamento do professor que está sendo vinculado ao seu desempenho – trata-se da “valorização do seu mérito”, possivelmente na forma de avanço da carreira, nos cargos e nos salários; e que o mérito não é representado apenas pelo desempenho do professor medido através do desempenho do aluno, mas também outros aspectos – pontualidade, assiduidade, entre outros.

⁷⁵ Teaching is defined by the changes induced in the student. Men learn from each other without being taught. (...) the modern child learns to talk through contact with a verbal community, but when his talking is particularly important to others – for example, his parents – they speak easily imitated words in easily imitated ways and reinforce successive approximations, and in doing so, they teach. **The effect on the student is the most important consequence shaping the behavior of the teacher.** It was once regarded as the only appropriate one; it was beneath the dignity of the teacher to be paid. Perhaps the inefficacy of monetary reinforcement was surmised. (Skinner, 1968/2003, p. 251)

⁷⁶ But why must we always speak of higher standards for students, merit pay for teachers, and other versions of punitive sanctions? These are things one thinks of first, and they will no doubt make teachers and students work harder, but they will not necessarily have a better effect. They are more likely to lead to further defection. (p. 129)

m. Infraestrutura

(XXVI) *Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar*

(XXVII) *Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas*

Para Skinner (1968/2003), melhorias sozinhas nos aspectos da infraestrutura, tanto no que se refere ao edifício da escola em si ou a outros espaços quanto aos materiais utilizados para o ensino não seriam capazes de produzir melhores resultados no ensino:

Não importa quão atrativo, interessante e bem estruturado o material possa ser, o fato desanimador é que frequentemente ele não é aprendido. Em vez de continuar perguntando o porquê, muitos teóricos da educação concluíram que o professor não pode ensinar de modo algum, mas ele pode ajudar o aluno a aprender. (...) ⁷⁷ (Skinner, 1968/2003, p. 107)

Segundo Skinner, infraestrutura adequada é uma condição básica para que o ensino ocorra, mas não é o ponto central a ser abordado quando se está buscando tornar o ensino mais efetivo. A ênfase nesse aspecto tem desviado a atenção do que realmente importa: o método de ensino. Quanto às Diretrizes aqui analisadas, devemos nos lembrar de que são parte de um conjunto de Diretrizes, e cuidados com relação à infraestrutura devem ser adotados, principalmente quando se consideram informações referentes à ausência de condições adequadas de ensino em muitas escolas do sistema público de ensino brasileiro. É possível também que o objetivo expresso nas duas Diretrizes, além de garantir condições mínimas, seja o de favorecer uma atitude positiva em relação à escola, como Skinner (1968/2003) aponta ser possível com tais modificações no ambiente; nesse sentido, tornar o ambiente mais reforçador nos primeiros elos da cadeia de estudar pode ser importante para fazer com que o aluno vá à escola, além de ter condições adequadas para estudar.

⁷⁷ **No matter how attractive, interesting, and well structured material may be, the discouraging fact is that it is often not learned.** Rather than continue to ask why, many educational theorists have concluded that the teacher cannot really teach at all but can help the student learn. (...) (Skinner, 1968/2003, p. 107)

(...) Arquitetura atrativa, interiores coloridos, mobília confortável, arranjos sociais convenientes, naturalmente assuntos interessantes – esses são todos reforçados, mas eles apenas reforçam os comportamentos que estão subordinados a. Um prédio da escola atrativo reforça o desejo de entrar e vê-lo. **De grosso modo, esses fatores poderiam ser dito para fortalecer uma atitude positiva em relação a escola. No entanto, apenas proporcionam o cenário para a instrução. Eles não ensinam o que os estudantes estão na escola para aprender.** ⁷⁸ (Skinner, 1968/2003, p. 105-6)

n. Avaliação da Política

(XX) *Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas*

Skinner (1968/2003) defende que as práticas educacionais deveriam ser selecionadas devido ao seu valor de sobrevivência para a cultura:

Se a sobrevivência não é um valor conveniente, é, todavia, inevitável. A cultura que predisser mais precisamente os problemas que irá enfrentar e identificar mais efetivamente o comportamento mais provável de solucioná-los presumivelmente colocará uma tecnologia de ensino para o melhor uso. Maximizará, assim, suas chances de sobreviver e de contribuir para a cultura do futuro. **Práticas acidentais e práticas concebidas por motivos irrelevantes têm valor de sobrevivência, mas o planejamento explícito de uma política em relação à força da cultura é mais promissor.** ⁷⁹ (p. 233)

Em relação a esse aspecto, a Diretriz XX prevê que as políticas adotadas sejam avaliadas e que aquelas que forem consideradas efetivas sejam continuadas. Com essa

⁷⁸ “(...) Attractive architecture, colorful interiors, comfortable furniture, congenial social arrangements, naturally interesting subjects – these are all reinforcing, but they reinforce only the behaviors they are contingent upon. An attractive school building reinforces the behavior of coming in sight of it. A colorful and comfortable classroom reinforces the behavior of entering it. **Roughly speaking, these things could be said to strengthen a positive attitude toward school. But they provide merely the setting for instruction. They do not teach what students are in school to learn.**” (Skinner, 1968/2003, p. 105-6)

⁷⁹ If survival is not a convenient value, it is nevertheless an inevitable one. The culture which most accurately predicts the problems it will face and most effectively identifies the behavior most likely to solve them will presumably put a technology of teaching to the best use. It will thus maximize its chances of surviving and of contributing to the culture of the future. **Accidental practices and practices designed for irrelevant reasons have survival value, but the explicit design of a policy with respect to the strength of the culture is more promising.** (p. 233)

prática, a política deixa de ser acidental, pois os resultados obtidos pelo ensino seriam o aspecto crítico que determinaria a continuidade ou não de uma prática.

É altamente provável que “a sobrevivência da cultura” não seja o critério de seleção de políticas educacionais adotadas pelo Compromisso; esse é um critério difícil de ser observado/avaliado, segundo o próprio Skinner (1968/2003). Skinner (1968/2003; 1968/1972), entretanto, aponta alguns aspectos que favoreceriam a sobrevivência da cultura e que poderiam ser mais facilmente identificados nas políticas, tais como a produção de novidade e diversidade e o desenvolvimento de tecnologias de ensino efetivas:

Muitos dessas determinantes acidentais de política suportam o *status quo*, porém **uma política planejada para maximizar a força de uma cultura deve encorajar a novidade e a diversidade** (...) tanto as culturas quanto as espécies aumentam a sua força em relação a uma variedade muito maior de contingências quando sujeitas a variação e seleção. Nós vimos que aqueles que encorajam o aluno a perguntar, a descobrir por ele mesmo, e, de outras maneiras, ser original estão aumentando o suprimento de mutações que contribuem para a evolução da cultura. Apesar de algumas mutações serem inúteis ou até mesmo prejudiciais, a diversidade é essencial. O mesmo princípio aplica-se à política educacional. **Uma ampla variedade de metas, derivadas de uma ampla variedade de condições que determinam o que deve ser ensinado é uma fonte particularmente propícia de diversidade entre os alunos.**
⁸⁰ (p. 235)

Neste sentido, é possível que o Compromisso favoreça a diversidade, pois, apesar de as 28 Diretrizes serem comuns a todas as redes de ensino do país, os meios para garantir seu cumprimento não estão estabelecidos no Compromisso ou em documentos dele derivados; em relação a esse aspecto, o caráter “genérico” do Compromisso e a expressão “respeitando as especificidades de cada rede” nas Diretrizes IV e XVI, ou “programa próprio” na Diretriz XII, forneceriam alguma vantagem do ponto de vista da existência de diversidade sobre a qual a seleção possa ocorrer.

⁸⁰ “Many of these adventitious determiners of policy support the status quo, but a policy designed to maximize the strength of a culture must encourage novelty and diversity. (...) both cultures and species increase their strength with respect to a far wider range of contingencies when subject to variation and selection. We have seen that those who encourage the student to inquire, to discover for himself, and in other ways to be original are enlarging the supply of mutations which contribute to the evolution of a culture. Although some mutations are useless or even harmful, diversity is essential. The same principle applies to educational policy. A wide range of goals, derived from a wide range of conditions which determine what is to be taught, is a particularly likely source of diversity among students.” (p. 235)

(...) Não podemos melhorar muito a educação achando melhores professores e melhores alunos. Precisamos encontrar praticas que permitam a todos os professores ensinar bem e sob as quais todos os alunos aprendam tão efetivamente quanto talentos permitam.⁸¹ (Skinner, 1968/1972, p. 210)

Os critérios de avaliação de políticas educacionais, para Skinner (1968/2003; 1968/1972), deveriam, portanto, levar em conta se as práticas adotadas favorecem a produção de tecnologias de ensino efetivas – que permitem que todos os alunos aprendam com excelência os repertórios (verbal e não verbal) –, além de garantir variabilidade ou diversidade suficiente para que possa ocorrer seleção.

o. Controle Social

(XIX) *Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3o*

(XX) *Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;*

(XXI) *Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;*

(XXII) *Promover a gestão participativa na rede de ensino*

(XXIII) *Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes*

(XXV) *Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso*

(XXVIII) *Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho*

⁸¹ “(...) We cannot improve education to any great extent by finding more good teachers and more good students. We need to find practices which permit all teachers to teach well and under which all students learn as effectively as their talents permit.” (Skinner, 1968/1972, p. 210)

Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB

Todas as Diretrizes que se referem, de alguma maneira, a Controle Social, isto é, à participação da sociedade civil na execução e/ou avaliação de políticas, estão pautadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (Ministério da Educação, 2008), em que se afirma:

Dois outros imperativos se desdobram dos propósitos do Plano: responsabilização (o que se conhece na literatura como *accountability*) e mobilização social. Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a **mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação**. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. **Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado.** (Ministério da Educação, 2008, p.11)

Para Skinner (1968/2003), a participação da sociedade civil é bem-vinda na medida em que se presta a avaliar os resultados produzidos pelo ensino. Uma vez que o ensino deveria instalar nos alunos repertórios importantes para sua vida futura fora da escola, é a sociedade civil, ou o ambiente natural do educando, quem poderá avaliar se eles têm ou não repertório adequado para solucionar os problemas que irá enfrentar.

Desse ponto de vista, as Diretrizes agrupadas como Controle Social poderiam favorecer a revisão das práticas de ensino, dado que os resultados obtidos pelo ensino seriam também avaliados do ponto de vista social.

No entanto, alguns aspectos das Diretrizes parecem sugerir a possibilidade de participação da sociedade civil também no planejamento do ensino e/ou na proposição de reformas educacionais (p. ex., XXII, “promover gestão participativa na rede de ensino”; XXV, “envolvendo as famílias dos educandos (...) com as atribuições (...) de zelar (...) pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso”). Esse aspecto aparece mais claramente no PDE, “a sociedade poderá (...) propor ajustes”. Quanto a isso, Skinner (1968/2003) tem uma posição contrária:

(...) Reformas educacionais anteriores foram propostas por professores (...) que estavam familiarizados com métodos de ensino, conheciam suas deficiências, julgavam ver uma chance de melhorá-los. Hoje os descontentes são pais, empregadores e outros que estão insatisfeitos com os produtos da educação. Quando professores reclamam, fazem-no como consumidores de educação de níveis inferiores – autoridades de escolas de pós-graduação querem melhor ensino de graduação e melhores professores de graduação, e professores de graduação trabalham para melhorar os currículos do ensino médio. **Talvez seja natural que os consumidores se voltem para as deficiências conspícuas de instalações, pessoal e equipamento em vez de se voltar para o método.**⁸² (p. 93-4)

Para Skinner (1968/2003), quando a sociedade civil – familiares, ou mesmo professores atuando como consumidores de níveis inferiores da educação – participa da elaboração de reformas educacionais, a tendência é que aspectos conspícuos das condições de ensino recebam mais atenção do que o próprio método de ensino.

É possível que toda a participação da sociedade civil sugerida pelo Compromisso esteja relacionada somente ao estabelecimento de critérios de avaliação do resultado do ensino. Entretanto, aquilo que será de fato realizado (e isto vale tanto para estas quanto para todas as outras Diretrizes do Compromisso) precisará ser avaliado posteriormente.

⁸² “(...) Earlier educational reforms were proposed by teachers (...) who were familiar with teaching methods, knew their shortcomings, and thought they saw a chance to improve them. Today the disaffected are the parents, employers, and others who are unhappy about the products of education. When teachers complain, it is as consumers of education at lower levels – graduate school authorities want better college teaching and college teachers work to improve high-school curricula. It is perhaps natural that **consumers should turn to the conspicuous shortcomings of plant, personnel, and equipment rather than to method.**” (p. 93-4)

CONCLUSÃO

Neste trabalho objetivou-se estabelecer relações entre as propostas de Skinner para a educação e as propostas recentes de uma das agências educacionais do Brasil, o MEC, sistematizadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) e nos documentos dele derivados.

Nenhuma Diretriz analisada segundo as propostas de Skinner mostrou-se na íntegra em desacordo com tais propostas. O que ocorreu, na maior parte dos casos, foi a identificação de possíveis aproximações entre uma dada Diretriz e as propostas de Skinner sobre o(s) aspecto(s) abordado(s) por ela; por outro lado, há também pontos de divergência entre as Diretrizes e as propostas de Skinner.

Como exemplos de possíveis aproximações, podem ser mencionados: o foco na aprendizagem do aluno, com a ênfase na produção de resultados concretos a serem atingidos; a ênfase na avaliação dos resultados; os objetivos educacionais mencionados pelo Compromisso – alfabetização, formação ética, artística e educação física – (que atendem ao critério proposto por Skinner, de relevância para a sobrevivência da cultura); a importância da frequência do aluno, como condição para que o ensino possa ocorrer; o ritmo de ensino, ainda distante da individualização do ritmo proposta por Skinner, mas com a possibilidade de o aluno que assim o precisar ter mais oportunidades além do período regular de aula para aprender o que foi ensinado em classe; a necessidade de auxílio para professores e de formação adequada para os mesmos exercerem sua tarefa de ensinar com excelência; a responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados obtidos; e a proposta de avaliação da política, que possibilita a seleção de práticas consideradas efetivas.

Podem ser citados como exemplos de pontos de divergência entre as propostas do Compromisso e as de Skinner: a avaliação do ensino ser desvinculada da avaliação do aluno; a possibilidade de a comunidade externa à escola intervir no modo de ensinar da escola (aspecto do controle social que Skinner afirma estar presente em reformas educacionais propostas por consumidores da educação, que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre métodos de ensino e tendem a propor mudanças em aspectos conspícuos relacionados ao ensino); a proposta de planos de salários para os profissionais

do ensino baseados na avaliação desses profissionais; e a colocação de objetivos de ensino em termos não comportamentais.

Em alguns outros casos não é possível falar em acordo ou desacordo entre as Diretrizes e as propostas de Skinner: o que há são possibilidades que o Compromisso deixa em aberto, em que as propostas de Skinner poderiam ser aplicadas, embora não estejam previstas; ou, inversamente, as propostas de Skinner comportam aquelas da Diretriz, embora Skinner não faça menção a elas.

Como exemplos do primeiro grupo, de aspectos que o Compromisso deixa em aberto e dentro dos quais as propostas de Skinner poderiam ser incluídas, estão: o planejamento de ensino – citado pelo Compromisso sem nenhuma especificação sobre quais aspectos devem ser contemplados, sobre qual o papel do professor, entre outros; a permanência do aluno na escola – que poderia tanto incluir novos objetivos de ensino, quanto dar ao aluno a possibilidade de acompanhar o ensino com um ritmo mais individualizado, em aulas de reforço e recuperação; e o combate à evasão – que, segundo o Compromisso, se daria pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do aluno e sua superação e que para Skinner necessariamente precisaria voltar-se para a diminuição do caráter aversivo do ensino.

Casos do segundo grupo, em que as idéias do Compromisso cabem dentro das propostas de Skinner, embora esse autor não as proponha diretamente são: a inclusão de alunos com necessidades especiais, que atende a proposta de Skinner de ensinar todos os membros de determinada cultura, embora esse autor não mencione especificamente os alunos com necessidades especiais; e os cuidados com a infra-estrutura, como uma das condições necessárias para que o ensino aconteça – que Skinner não menciona especificamente.

* * *

A proposta do Compromisso demonstrou-se, por meio desta análise, compatível com as propostas de Skinner em vários aspectos. No entanto, para uma mudança educacional ser bem-sucedida é necessário que se tenha mais do que “boas propostas”; são necessários “bons comportamentos”. Neste sentido, os procedimentos empregados para atender às Diretrizes do Compromisso deverão ser cuidadosamente observados e avaliados, a fim de se verificar se geram os comportamentos necessários para atingir as metas estabelecidas.

Futuras pesquisas deverão investigar os efeitos produzidos pela implantação do Compromisso, não só no produto final que se espera obter – aprendizagem dos alunos – mas em todo o sistema educacional. A análise de Ellis & Magee (2007) demonstrou que “boas propostas” sem o acompanhamento cuidadoso das práticas estabelecidas são capazes de produzir o efeito inverso ao esperado, e prejudicar ainda mais o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Skinner (1989) afirmou que repetiria muito do que já havia dito sobre educação, quase 30 anos depois de ter começado a escrever sobre o tema, ele explicitou o pouco controle que suas afirmações haviam exercido sobre o comportamento de educadores em geral; a educação continuava com os mesmos problemas, problemas esses que, em sua opinião, poderiam, em sua maioria, ser resolvidos por uma efetiva tecnologia de ensino, embasada nos princípios do comportamento operante.

Encontrar na legislação recente da educação propostas que se aproximam do que Skinner defendeu durante sua vida indica, em parte, que até o momento da produção de tais documentos as propostas de Skinner ainda não estavam amplamente em vigor – do contrário, não precisariam ser propostas; em contrapartida, a compatibilidade encontrada entre as propostas do Compromisso e as de Skinner aponta para uma possível abertura para a atuação de analistas do comportamento.

Em parte, a execução desse tipo de trabalho atende ao apontado por Deitz (1994) que afirmou ser necessário aos analistas do comportamento conhecer os programas educacionais apresentados por agências governamentais e indicar como as tecnologias produzidas pela análise do comportamento podem ser aplicadas para atingir os objetivos apresentados em tais programas.

“(...) Há muito a ser feito, e rapidamente, e nada menos do que um contínuo exercício de uma ciência do comportamento será suficiente.”⁸³

(Skinner, 1978, p.55)

⁸³ “(...) There is much to be done and done quickly, and nothing less than the active prosecution of a science of behavior will suffice.” (Skinner, 1978, p. 55)

REFERÊNCIAS

- Andery, M. A.; Micheletto, N. & Sérgio, T. M. (2004). Publicações de B. F. Skinner: de 1930 a 2004. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6, 93-134.
- Axelrod, S. (1992). Disseminating an effective educational technology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 31-35.
- Campos, A. C. H. F. de (2009). *O controle verbal do comportamento: um estudo exploratório acerca da legislação sobre pessoas com necessidades especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, PUC-SP.
- Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. Acesso em 08 de março de 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>
- Deitz, S. M. (1994). The Insignificant impact of Behavior Analysis on Education: Notes from a Deann of education. Gardner, R et al. *Behavior analysis in education: focus on measurably superior instruction*. California, Books/cole., 33-41.
- Ellis, J. & Magee, S. (2007). Contingencies, Macrocontingencies and Metacontingencies in current educational practices: No Child Left Behind? *Behavior and Social Issues*, 16, 5-26.
- Guimarães, T. A. M. do C. (2008). *Análise de projetos para reintegração social de presidiários no Estado de São Paulo, com base em critérios extraídos de uma literatura analítico comportamental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, PUC-SP.
- Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Acesso em 08 de março de 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>
- Libâneo, J. C; Oliveira, J. F & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, L. D. M. S. (2004). *Os projetos de lei municipal sobre violência da cidade de São Paulo (1991 a 2003): uma caracterização comportamental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, PUC-SP.
- Micheletto, N. (1995). *Uma questão de conseqüências: a elaboração da proposta metodológica de Skinner*. Tese de Doutorado. Programa de estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, PUC-SP.

- Ministério da Educação (2008). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF. Acesso em 08 de março de 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>.
- Ministério da Educação. (2007). *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Instrumento de Campo*. Brasília, DF. Acesso em 19 de maio de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico_par.pdf>.
- Ministério da Educação. (s/d). *Guia Prático de Ações*. Acesso em 19 de maio de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/guia_de_acoes.pdf>.
- Ministério da Educação/INEP (2001). *Plano Nacional de Educação – PNE: Subsídios para a elaboração de Planos Estaduais e Municipais de Educação*. Brasília, DF.
- Prudêncio, M. R. A. (2006). *Leis e Metacontingências: Análise do controle do Estatuto da Criança e do Adolescente sobre práticas jurídicas em processos de infração de adolescentes no Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de Processos Psicológicos Básicos, UNB.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. São Paulo: EPU-Herder, 1972.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *The Psychological Review*, 57, 193-216.
- Skinner, B. F. (1953). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Skinner, B. F. (1954/1968). The Science of Learning and the Art of Teaching. *The Technology of Teaching*. B.F.Skinner Foundation, 2003, 9-28.
- Skinner, B. F. (1957). *The Analysis of Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Skinner, B. F. (1958/1968). Teaching Machines. *The Technology of Teaching*. B.F.Skinner Foundation, 2003, 29-58.
- Skinner, B. F. (1965/1968). Why teachers fail. *The Technology of Teaching*. B.F.Skinner Foundation, 2003, 93-113.
- Skinner, B. F. (1968). Teaching science in high school – What is wrong? *Cumulative record*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 3a. ed., 1972, 208-224.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. B.F.Skinner Foundation, 2003.
- Skinner, B. F. (1969) Contingency management in the classroom. *Cumulative record*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 3a. ed., 1972, 225-238.
- Skinner, B. F. (1972). Some implications of making education more efficient. C. E. Thoresen (Ed.). *Behavior modification in education*. Chicago: National Society for the Study of Education, 446-456.
- Skinner, B. F. (1973). The free and happy student. *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978, 140-148.

- Skinner, B. F. (1974). Designing higher education. *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall, 1978, 149-159.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on Behaviorism and Society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1982). Contrived reinforcement. *Upon further reflection*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987, 173-184.
- Skinner, B. F. (1984). The shame of American Education. *Upon Further Reflection*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987, 65-74.
- Skinner, B. F. (1989). The school of the future. *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbus, OH: Merrill, 85-96.
- UNESCO. (2008). *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* Brasília, DF. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>

ANEXOS

Anexo 1. Lista das publicações de Skinner relacionadas à Educação, selecionadas de Andery, Micheletto e Sérió (2004). Os números à direita referem-se às entradas presentes na lista das autoras.

1941		
1[#]	The psychology of design. <i>Art Education Today</i> , 54 , pp. 1-6. New York, NY, NY: Bureau Publications, Teachers College, Columbia University.	45
1955		
2*	The science of learning and the art of teaching. <i>Harvard Educational Review</i> , 24, 86-97.	68
1956		
3	A review of "Stochastic models for learning" of Bush and Mosteller. <i>Contemporary Psychology</i> , 1 , 101-103.	76
1958		
4*	Teaching machines. <i>Science</i> , 128 , 969-977.	88
1959		
5	The programming of verbal knowledge. E. Galanter (Ed.). <i>Automatic teaching: The state of the art</i> . New York, NY: John Wiley, 63-68.	95
1960		
6	Modern learning theory and some new approaches to teaching. J. W. Gustad (Ed.). <i>Faculty utilization and retention</i> . Winchester, M.A : New England Board of Higher Education, 64-72.	97
7	Special problems in programming language instruction for teaching machines. F. J. Oinas (Ed.). <i>Language teaching today</i> . Bloomington, IN: Indiana University Research Center in Anthropology, Folklore, and Linguistics, 167-174.	100
8	Teaching Machines. <i>The Review of Economics and Statistics</i> ,42 (Suppl.) 189-191.	101
9	The use of teaching machines in college instruction (Parts II-IV). A. A. Lumsdaine, & R. Glaser (Eds.). <i>Teaching machines and programmed learning: A source book</i> . Washington, DC: Department of Audio-Visual Instruction, National Education Association. (Co-autoria Holland J. G.), 159-172.	102
1961		
10	Learning theory and future research. J. Lysaught (Ed.). <i>Programmed learning: Evolving principles and industrial applications</i> . Ann Arbor, MI: Foundation for Research on Human Behavior, 59-66.	105
11	Teaching machines. <i>Scientific American</i> 205, 90-102.	106
12	The theory behind teaching machines. <i>Journal of the American Society of Training Directors</i> , 15, 27-29.	107
13**	Why we need teaching machines. <i>Harvard Educational Review</i> , 31 , 377-398.	108
1963		
14[#]	L'avenir des machines a enseigner. <i>Psychologie Francaise</i> , 8 , 170-180.	120
15**	Reflections on a decade of teaching machines. <i>Teachers College Record</i> , 65, Columbia University, 168-177.	122
1964		
16	New methods and new aims in teaching. <i>New Scientist</i> , 392 , 483-484.	125
1965		

17*	The technology of teaching. <i>Proceedings of the Royal Society, Series B</i> , 162, 427-443.	129
18*	Why teachers fail. <i>Saturday Review</i> , 48, 80-81, 98-102.	130
1968		
19	Teaching science in high school -What is wrong? <i>Science</i> , 159, 704-710.	147
20	<i>The technology of teaching</i> . New York, NY: Appleton-Century-Crofts.	148
21*	The etymology of teaching. B. F. Skinner. <i>The technology of teaching</i> . New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 1-8.	149
22*	Teaching thinking. B. F. Skinner. <i>The technology of teaching</i> . New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 115-144.	150
23*	The motivation of the student. B. F. Skinner. <i>The technology of teaching</i> . New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 145-168.	151
24*	The creative student. B. F. Skinner. <i>The technology of teaching</i> . New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 169-184.	152
25*	Discipline, ethical behavior and self-control. B. F. Skinner. <i>The technology of teaching</i> . New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 185-198.	153
26*	A review of teaching. B. F. Skinner. <i>The technology of teaching</i> . New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 199-226.	154
27*	The behavior of the establishment. B. F. Skinner. <i>The technology of teaching</i> . New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 227-260.	155
1969		
28	Contingency management in the classroom. <i>Education</i> , 90, 93-100	159
1972		
29	Some implications of making education more efficient. C. E. Thoresen (Ed.). <i>Behavior modification in education</i> . Chicago: National Society for the Study of Education, 446-456.	177
1973		
30	The free and happy student. <i>New York University Education Quarterly</i> , 4, 2-6.	182
1974		
31	Designing higher education. <i>Daedalus</i> , 103, 196-202.	188
1981		
32	Innovation in science teaching. <i>Science</i> , 212, 283.	219
1984		
33	The shame of American education. <i>American Psychologist</i> , 39, 947-954.	239
1986		
34 [#]	Programmed instruction revisited. <i>Phi Delta Kappa</i> , 68, 103-110.	259
1989		
35	The school of the future. B. F. Skinner. <i>Recent issues in the analysis of behavior</i> . Columbus, OH: Merrill, 85-96.	287

* textos republicados e ** parcialmente presentes em *The Technology of Teaching* (1968/2003)

[#]Textos não encontrados para verificação direta

Anexo 2. Texto integral do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

CAPÍTULO II

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III

DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II

Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada conveniente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

Anexo 3. Temas levantados para as Diretrizes, que permitiriam análise segundo Skinner.

Texto da Diretriz	Tema identificado
I. Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir.	APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO DO ALUNO.
II. Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados concretos por exame periódico específico.	OBJETIVOS DO ENSINO, AVALIAÇÃO DO ALUNO, RITMO DE ENSINO.
III. Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro de sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente.	AVALIAÇÃO DO ALUNO, RITMO DE ENSINO, FREQUÊNCIA DO ALUNO.
IV. Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aula de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial.	RITMO DE ENSINO, PERMANENCIA, REPETENCIA.
V. Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação	EVASAO
VI. Matricular o aluno na escola mais próxima de sua residência	FREQUÊNCIA DO ALUNO.
VII. Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar	PERMANENCIA.
VIII. Valorizar a formação ética, artística e a educação física	OBJETIVOS DO ENSINO.
IX. Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas	INCLUSÃO.
X. Promover a educação infantil	PERMANENCIA.
XI. Manter programas de alfabetização de jovens e adultos	PERMANENCIA.
XVII. Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor.	PROFISSIONAIS – AUXILIO
XII. Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação.	PROFISSIONAIS – FORMAÇÃO
XIII. Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;	PROFISSIONAIS – GERAL
XIV. Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;	PROFISSIONAIS – GERAL
XV. Dar consequência ao período probatório, tornando o professor	PROFISSIONAIS – GERAL

efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI. Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

PLANEJAMENTO DO ENSINO,
PROFISSIONAIS – GERAL

XVII. Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor

PROFISSIONAIS – AUXÍLIO

XVIII. Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola

PROFISSIONAIS – GERAL

XIX. Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º

CONTROLE SOCIAL

XX. Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas

AValiação da Política,
CONTROLE SOCIAL

XXI. Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

CONTROLE SOCIAL

XXII. Promover a gestão participativa na rede de ensino

CONTROLE SOCIAL

XXIII. Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes

PLANEJAMENTO DO ENSINO,
CONTROLE SOCIAL

XIV. Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional

PROFISSIONAIS GERAL

XXV. Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso

CONTROLE SOCIAL

XXVI. Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar

INFRA-ESTRUTURA

XXVII. Firmar parcerias eternas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas

INFRA-ESTRUTURA

XXVIII. Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB

CONTROLE SOCIAL

Anexo 4. Questões pontuais de todas as dimensões

Dimensão 1. Gestão Educacional

1. É de conhecimento do município a possibilidade de participar de Programas do Governo Federal e outros órgãos ou instituições, a fim de melhorar a qualidade da educação? Em caso positivo relacione os Programas conhecidos e/ou utilizados.
2. Qual é o papel da secretaria ou coordenação regional na definição das diretrizes de gestão, pedagógicas, e de funcionamento da escola? (Aferir o grau de autonomia da escola)
3. A secretaria analisou os resultados da Prova Brasil das escolas sob sua responsabilidade? Qual a opinião? Reflete a realidade? Há outro processo de avaliação?
4. Qual a articulação dos conselhos escolares com a Secretaria Municipal ou direção regional e com o conselho municipal de educação e com conselhos de acompanhamento e controle social que têm mais relação com a educação (alimentação escolar, FUNDEF/FUNDEB e bolsa-família)?
5. Existem programas específicos de alfabetização de jovens e adultos? Quais? Atende a quantas pessoas? Quais os parceiros?
6. As creches são credenciadas e integradas à rede municipal de ensino?
7. Todas as crianças de 06 a 14 anos freqüentam a escola?
8. Qual é a estimativa de crianças de 06 a 14 anos de idade que estão fora da escola?
9. Há fatores que podem ser considerados centrais para explicar a não-freqüência à escola de crianças e adolescentes nessa faixa etária?
10. Qual o % de aplicação dos recursos de transferência legal destinados pelo FNDE nos últimos 02 anos?
11. O Município complementa – e em quanto – os recursos de transferência legal?
12. O Município recebe apoio do Estado para: (que tipo e valores)
 - a) Transporte escolar?
 - b) Alimentação?
 - c) Apoio pedagógico (material e supervisão)?
13. Que valores recebeu da cota municipal do salário educação e quanto aplicou, nos últimos 2 anos?
14. Em que ações têm sido aplicados estes recursos da cota municipal do salário educação?

Dimensão 2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

a) Referente ao quadro de professores:

1. Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação inicial dos professores em exercício na rede? Quais? Estes programas atendem professores de que níveis? Relacionar os parceiros.
2. Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação continuada dos professores em exercício na rede? Quais? Estes programas atendem professores de que níveis? Relacionar os parceiros
3. Existem políticas voltadas para a formação continuada nas diversas áreas de atuação da Educação Especial? Quais?
4. Existem políticas implementadas para formação continuada de professores, em exercício, voltadas para a educação ambiental?
5. Os professores participam ou participaram de programas que visam o desenvolvimento de conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE, considerando a diversidade étnico-racial?

b) Referentes ao quadro de profissionais de serviço e apoio escolar:

1. A SME dispõe de nutricionista? Em caso afirmativo, o profissional trabalha em tempo em integral? Todas as escolas da rede são atendidas pelo nutricionista? Quais as atividades deste profissional?
2. Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada dos profissionais de serviços e apoio escolar? Quais?

Dimensão 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação

1. A comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que se evadem ou abandonam a escola?
2. A comunidade escolar busca compreender as causas da evasão e do abandono escolar?
3. As escolas adotam alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ou abandonaram a escola? Essas medidas têm gerado bons resultados?
4. Os alunos participam da definição dos objetivos, do material, das situações, dos métodos e do próprio planejamento das atividades desenvolvidas na escola?

Dimensão 4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos

Não possui questões pontuais.

Anexo 5. Tabela com Dimensões, Áreas e Indicadores apresentadas pelo Instrumento de Campo para a realização do diagnóstico educacional.

Dimensão	Área	N.	Indicadores
1. Gestão Educacional	1. Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino	1	Existência de Conselhos Escolares - CE
		2	Existência, Composição e atuação do Conselho Municipal de Educação
		3	Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar - CAE
		4	Existência de Projeto Pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; de orientação da SME, e de consideração das especificidades de cada escola
		5	Critérios para escolha da Direção Escolar
		6	Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação - PNE
		7	Plano de Carreira para magistério
		8	Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação
		9	Plano de Carreira dos Profissionais de serviço e apoio escolar
	2. Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada	1	Implantação e Organização do ensino fundamental de 09 anos
		2	Existência de Atividades no contra-turno
		3	Divulgação e Análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC
	3. Comunicação com a Sociedade	1	Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares
		2	Existência de parcerias externas para execução/adoção de metodologias específicas
		3	Relação com a comunidade / Promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário
	4. Suficiência e estabilidade da equipe escolar	4	Manutenção ou recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade, que possam ser utilizados pela comunidade escolar
		1	Quantidade de professores suficiente
	5. Gestão de Finanças	2	Cálculo anual/semestral do número de remoções e substituição de professores
		1	Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da educação
		2	Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb
2. Formação de Professores e dos	1. Formação inicial de Professores da Educação Básica	1	Qualificação dos professores que atuam nas creches
		2	Qualificação dos professores que atuam nas pré-escola

Profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho		3	Qualificação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental
		4	Qualificação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental
	2. Formação continuada de Professores da Educação Básica	1	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil
		2	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental
		3	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental
	3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas de campo, comunidades Quilombolas ou indígenas	1	Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas de campo, comunidades Quilombolas ou indígenas
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para o cumprimento da Lei 10.639/03	1	Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem a implantação da Lei 10.639/03 [estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação do Ensino Fundamental e Médio]
	5. Formação do Profissional de Serviços e apoio escolar	1	Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos
	1. Elaboração e Organização de Práticas pedagógicas	1	Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas
		2	Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino
		3	Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar
		4	Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno
	2. Avaliação da Aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	1	Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos
		2	Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem
		3	Formas de registro da frequência
		4	Política específica de correção de fluxo
4. Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos	1. Instalações físicas gerais	1	Biblioteca: instalações e espaço físico
		2	Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências)
		3	Existência e conservação de quadra de esportes
		4	Existência e condições de funcionamento da cozinha e refeitório
		5	Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário
		6	Condições de acesso para pessoas com deficiência física
		7	Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e equipamentos

2. Integração e expansão do uso de tecnologias da Informação e Comunicação na educação Pública	1	Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas
	2	Existência de recursos audiovisuais
3. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais	1	Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico
	2	Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos)
	3	Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos
	4	Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultura, de pessoas com deficiência
	5	Confecção de materiais didáticos diversos

Anexo 6. Tabela com os critérios de pontuação para todos os Indicadores presentes no Instrumento de Campo. Em negrito, os aspectos que diferenciam um critério em relação ao outro.

Área/ Dimensão	Indicador	Critério
1.1	Existência de 1 Conselhos Escolares - CE	4 Quando existe, em toda rede , CE implantados com participação atuante de todos os segmentos . A SME sugere e orienta a implantação dos CE.
		3 Quando existem CE atuantes em pelo menos 50% das escolas da rede ; a SME sugere e orienta a implantação dos CE. As escolas da rede, em parte, se mobilizam para implantar CE.
		2 Quando existem CE em pelo menos 50% das escolas, pouco atuante (apenas no papel). A SME sugere a implantação, mas não orienta . As escolas da rede, em parte, se mobilizam para implantar CE, mas não recebem orientação.
		1 Quando não existem CE implantados; a SME não sugere tampouco orienta a implantação . As escolas da rede não se mobilizam para formação de CE.
	Existência, Composição e 2 atuação do Conselho Municipal de Educação	4 Quando existe um CME devidamente implementado , com regimento interno, escolha democrática dos conselheiros e representados por todos os segmentos ; o CME é atuante ; zela pelo cumprimento das normas; e auxilia a SME no planejamento municipal da educação, na distribuição de recursos e no acompanhamento e avaliação das ações educacionais.
		3 Quando existe um CME implementado, com regimento interno, escolha democrática dos conselheiros, porém nem todos os segmentos estão representados ; o CME ; zela pelo cumprimento das normas; não auxilia a SME no planejamento municipal da educação, na distribuição de recursos e no acompanhamento e avaliação das ações educacionais, apenas valida o plano da SME .
		2 Quando existe um CME implementado, com regimento interno, a escolha dos conselheiros é feita por indicação , e os diversos segmentos não estão representados ; zela, em parte , pelo cumprimento das normas; não auxilia a SME no planejamento municipal da educação, na distribuição de recursos e no acompanhamento e avaliação das ações educacionais, apenas valida o plano da SME .
		1 Quando não existe um CME implementado. Ou quando o CME existente é apenas formal .
	Composição e 3 atuação do Conselho de Alimentação Escolar - CAE	4 Quando o CAE é representado por todos os segmentos (conforme norma); o CAE possui um regimento interno conhecido por todos (comunidade interna e externa); reúne-se regularmente e atua fiscalizando a aplicação dos recursos transferidos; zela pela qualidade dos produtos ; acompanha desde a compra até a distribuição dos alimentos/produtos nas escolas; está atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares.
		3 Quando o CAE é representado por todos os segmentos; possui um regimento interno conhecido por todos (comunidade interna e externa); as reuniões não são regulares ; o CAE fiscaliza a aplicação dos recursos transferidos; acompanha, em parte , a compra e a distribuição dos alimentos/produtos nas escolas; está parcialmente atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares.
		2 Quando o CAE não é representado por todos os segmentos; não existe um regimento interno conhecido por todos (comunidade interna e externa); as reuniões não são regulares; raramente acontece a fiscalização da aplicação dos recursos transferidos; o CAE não acompanha a compra nem a distribuição dos alimentos/produtos nas escolas; não está atento às boas práticas sanitárias, de higiene e ao objetivo de formação de bons hábitos alimentares.
		1 Quando o CAE existe formalmente , apenas para receber o recurso do PNAE.

4	Existência de Projeto Pedagógico nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; de orientação da SME, e de consideração das especificidades de cada escola	4	Quando todas, ou a maioria , das escolas possuem um projeto pedagógico (PP) elaborado com a participação de todos os professores e do CE , ou órgão equivalente na própria escola. A SME apóia e orienta a elaboração e respeita as especificidades de cada escola.
		3	Quando mais de 70% das escolas possuem PP elaborado com a participação de alguns os professores mas sem a colaboração do CE , ou órgão equivalente na própria escola. A SME apóia, orienta e respeita as especificidades de cada escola.
		2	Quando todas as escolas possuem um PP, que é padrão para toda a rede, tendo sido elaborado diretamente pela SME .
		1	Quando as escolas não possuem um PP, tampouco a SME apóia e estimula sua elaboração .
5	Critérios para escolha da Direção Escolar	4	Quando existem critérios definidos e claros para a escolha da direção das escolas; estes critérios consideram experiência educacional, mérito e desempenho; são conhecidos por todos e publicados na forma de Lei, Decreto, Portaria ou Resolução .
		3	Quando existem critérios definidos para a escolha da direção das escolas; estes critérios consideram experiência educacional, mérito e desempenho, mas não são de conhecimento de todos e não existe uma publicação legal .
		2	Quando existem critérios para a escolha da direção das escolas, mas estes não consideram experiência educacional, mérito e desempenho, não são de conhecimento de todos e não existe uma publicação legal.
		1	Quando não existem critérios para a escolha da direção das escolas.
6	Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação - PNE	4	Quando existe um Plano Municipal de Educação (PME), e um programa de acompanhamento e avaliação de suas metas, executado por um conselho que conta com a participação de professores e gestores e de representantes da sociedade civil organizada. A avaliação é contínua e o acompanhamento voltado à análise de aspectos qualitativos e quantitativos.
		3	Quando existe um Plano Municipal de Educação (PME), e um programa de acompanhamento e avaliação de suas metas, executado por um conselho que conta com a participação de professores e gestores e sem a presença de representantes da sociedade civil organizada. A avaliação não é contínua e o acompanhamento voltado à análise de aspectos qualitativos e quantitativos.
		2	Quando existe um Plano Municipal de Educação (PME), e um planejamento para implementação de programa de acompanhamento e avaliação de suas metas, mas no planejamento não está prevista a criação de um conselho com a participação de professores e gestores e representantes da sociedade civil organizada.
		1	Quando não existe nenhuma forma de acompanhamento e avaliação das metas do Plano Municipal de Educação (PME), por parte da SME, ou previsão de implantação , ou, ainda, quando não existe um PME .
7	Plano de Carreira para magistério	4	Quando existe o Plano de Carreira para o magistério com boa implementação; resulta ou expressa com clareza uma concepção de valorização do magistério para a qualidade da educação escolar, sendo de conhecimento da comunidade . O Plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através da trajetória de formação (formação inicial e continuada) e tempo de serviço; assim como prevê composição da jornada de trabalho com horas-aula e horas-atividade.

		3	Quando o Plano de Carreira para o magistério está em fase de implementação ; expressa com clareza uma concepção de valorização do magistério para a qualidade da educação escolar, mas não é de conhecimento da comunidade . O Plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através da trajetória de formação (formação inicial e continuada) e tempo de serviço; assim como prevê composição da jornada de trabalho com horas-aula e horas-atividade.
		2	Quando existe Plano de Carreira com implementação eventual ou acidental ; não decorre de processo intencional e direcionado por políticas previamente formuladas e/ou ações de gestores.
		1	Quando não existe Plano de Carreira.
8	Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação	4	Quando existem regras claras e definidas para o estágio probatório de professores e demais profissionais da educação. Essas regras são de conhecimento e compreensão de todos. O servidor tem acesso aos relatórios e boletins de avaliação de desempenho. As avaliações, tanto para o estágio de professores quanto o dos demais profissionais são realizadas com participação de membros externos ao seu sistema educacional; a avaliação considera aspectos relacionados a assiduidade, resultados dos alunos nas avaliações oficiais, pontualidade, participação na elaboração do PP e participação nas discussões ou trabalhos pedagógicos. O período de estágio probatório é visto como um momento ideal para complementar a formação do professor orientando a prática docente e acompanhando o seu desenvolvimento.
		3	Quando existem regras claras e definidas para o estágio probatório de professores e demais profissionais da educação. Essas regras não são de conhecimento e compreensão de todos. Eventualmente, o servidor tem acesso aos relatórios e boletins de avaliação de desempenho. As avaliações são realizadas por membros externos ao seu sistema educacional; a avaliação considera aspectos relacionados a assiduidade, resultados dos alunos nas avaliações oficiais, pontualidade, participação na elaboração do PP e participação nas discussões ou trabalhos pedagógicos. O período de estágio probatório é visto parcialmente como um momento ideal para complementar a formação do professor orientando a prática docente e acompanhando o seu desenvolvimento.
		2	Quando as regras para o estágio probatório de professores e demais profissionais da educação não estão claras e definidas . Essas regras não são de conhecimento e compreensão de todos. O servidor não tem acesso aos relatórios e boletins de avaliação de desempenho. As avaliações são realizadas somente por membros internos e não são considerados aspectos relacionados a assiduidade, resultados dos alunos nas avaliações oficiais, pontualidade, participação na elaboração do PP e participação nas discussões ou trabalhos pedagógicos. O período de estágio probatório não é visto como um momento ideal para complementar a formação do professor orientando a prática docente e acompanhando o seu desenvolvimento.
		1	Quando não existem regras claras e definidas para o estágio probatório.
9	Plano de Carreira dos Profissionais de serviço e apoio escolar	4	Quando existe um Plano de Carreira para os profissionais de serviços e apoio escolar com boa implementação ; resulta ou expressa uma diretriz clara e definida, e é de conhecimento da comunidade. O Plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através de trajetória acadêmica (formação inicial e continuada).
		3	Quando o Plano de Carreira para os profissionais de serviços e apoio escolar está em fase de implementação ; expressa uma diretriz clara e definida, mas não é de conhecimento da comunidade. O Plano estabelece regras claras para ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através de trajetória acadêmica (formação inicial e continuada).
		2	Quando existe Plano de Carreira com implementação eventual ou acidental ; não decorre de processo intencional e direcionado por políticas previamente formuladas e/ou ações de gestores.
		1	Quando não existe Plano de Carreira.

1.2	1	Implantação e Organização do ensino fundamental de 09 anos	4	Quando o Ensino Fundamental de 09 anos está implantado e organizado; houve reestruturação da proposta pedagógica; houve ações de capacitação dos profissionais; foram disponibilizados espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos compatíveis com a faixa etária da criança de 06 anos.
			3	Quando o Ensino Fundamental de 09 anos está implantado na rede municipal; houve, em parte, reestruturação da proposta pedagógica; houve ações de capacitação dos profissionais; mas os espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos compatíveis com a faixa etária da criança de 06 anos ainda não estão disponíveis para todas as escolas.
			2	Quando o Ensino Fundamental de 09 anos ainda não foi implantado na rede municipal; a reestruturação da proposta pedagógica está em discussão; não há previsão de ações de capacitação dos profissionais; não há plano para adequação dos espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos compatíveis com a faixa etária da criança de 06 anos.
			1	Quando o Ensino Fundamental de 09 anos ainda não foi implantado na rede municipal e nem está sendo discutida a reestruturação da proposta pedagógica.
	2	Existência de Atividades no contra-turno	4	Quando todas as escolas da rede oferecem atividades no contra-turno, que contemplam todas as etapas de ensino ofertados pela rede; as atividades estão ligadas ao reforço escolar, às artes, ao lazer, informática, esportes e outras áreas, tendo como foco a formação integral dos alunos; são monitoradas por professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais (podendo ser voluntários), e estão contempladas no PME e nos PP.
			3	Quando mais de 50% das escolas da rede oferecem atividades no contra-turno, mas que não contemplam todas as etapas de ensino ofertados pela rede; as atividades estão ligadas ao reforço escolar, às artes, ao lazer, informática, esportes e outras áreas, tendo como foco a formação integral dos alunos; porém apenas parte das atividades são monitoradas por professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais (podendo ser voluntários), mesmo estando contempladas no PME e nos PP.
			2	Quando menos de 50% das escolas da rede oferecem atividades no contra-turno; contemplam unicamente alunos matriculados em uma das etapas do Ensino Fundamental; as atividades estão ligadas apenas ao lazer, e não são monitoradas por professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais; também não estão contempladas no PME e nos PP.
			1	Quando não existem atividades no contra-turno em nenhuma escola da rede, nem estão contempladas no PME e no PP.
	3	Divulgação e Análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC	4	Quando a SME e as escolas divulgam os resultados das avaliações oficiais do MEC; os resultados são analisados e discutidos com a comunidade escolar (incluindo o CE); a partir da análise são geradas estratégias para melhoria.
			3	Quando a SME e as escolas divulgam, em parte, os resultados das avaliações oficiais do MEC; apenas parte desses resultados é analisada e discutida com a comunidade escolar (o CE raramente participa dessa discussão); gerando eventualmente estratégias para melhoria.
			2	Quando a SME e as escolas divulgam, em parte, os resultados das avaliações oficiais do MEC; os resultados não são analisados e discutidos pela comunidade escolar.
1.3	1	Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares	1	Quando a SME e as escolas não divulgam, analisam ou discutem os resultados das avaliações oficiais do MEC
			4	Quando existem, por parte da SME e de todas as escolas, acordos com parceiros externos (ONGs, Institutos, Fundações, etc.) para o desenvolvimento de atividades complementares às realizadas nas escolas, visando a formação integral dos alunos.
			3	Quando existem, por parte de algumas escolas, acordos com parceiros externos para o desenvolvimento de atividades complementares às realizadas nas escolas, visando a formação integral dos alunos. Esses acordos são de conhecimento da SME, que apóia e busca formas de expandir o atendimento às demais escolas da rede.

		Quando existem , por parte de algumas escolas e/ou da SME , acordos com parceiros externos para o desenvolvimento de atividades complementares às realizadas nas escolas, visando a formação integral dos alunos. Não há iniciativa da SME e das demais escolas para ampliar o atendimento.
		1 Quando não existem acordos com parceiros externos para o desenvolvimento de atividades complementares, nem planejamento da SME de fazer parcerias.
2	Existência de parcerias externas para execução/adoção de metodologias específicas	4 Quando as escolas da rede usam metodologias específicas para o desenvolvimento do ensino, fornecidas por parceiros externos (ONGs, Institutos, Fundações, etc.). Essas metodologias têm trazido, comprovadamente, resultados positivos à aprendizagem dos alunos; o conteúdo e objetivos do método foram discutidos pela comunidade escolar; a metodologia adotada está inserida no PME e no respectivo PP da escola; os professores sentem-se seguros na aplicação e recebem a devida capacitação para colocá-las em prática.
		3 Quando as escolas da rede usam metodologias específicas para o desenvolvimento do ensino, fornecidas por parceiros externos. O conteúdo e objetivos do método foram discutidos, apenas em parte, pela comunidade escolar, mas tem trazido comprovadamente resultados positivos à aprendizagem dos alunos; a metodologia adotada está inserida no PME mas não no PP das escolas; os professores, embora seguros, não recebem capacitação específica.
		2 Quando as escolas da rede usam metodologias específicas para o desenvolvimento do ensino, fornecidas por parceiros externos. A adoção dessas metodologias reflete a necessidade das escolas , mas o conteúdo e objetivos do método não foram totalmente discutidos com a comunidade escolar; a metodologia adotada não consta no PME nem no PP das escolas; os resultados não são satisfatórios e os professores não recebem a devida capacitação.
		1 Quando a metodologia fornecida por parceiros externos não reflete a real necessidade das escolas; não houve discussão do conteúdo e objetivos com a comunidade escolar; a metodologia adotada não consta no PME nem no PP das escolas; os resultados não são satisfatórios e os professores não recebem a devida capacitação.
		4 Quando as escolas da rede são utilizadas pela comunidade em atividades esportivas, culturais, e/ou para discussão de questões de interesse da comunidade; a comunidade é estimulada a participar e ocupar o espaço escolar para desenvolver atividades de integração; a SME estimula e apóia a utilização do espaço escolar pela comunidade.
3	Relação com a comunidade / Promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário	3 Quando as escolas raramente são utilizadas pela comunidade em atividades esportivas, culturais, e/ou para discussão de questões de interesse da comunidade; a comunidade não é estimulada a participar e ocupar o espaço escolar para desenvolver atividades de integração; a SME esporadicamente apóia ou estimula esta forma de integração.
		2 Quando o espaço escolar é utilizado pela comunidade em situações excepcionais , como nos casos em que os outros espaços comumente utilizados estão indisponíveis. A SME não tem nenhuma ação planejada para mudar a situação.
		1 Quando as escolas não são utilizadas pela comunidade em nenhuma situação; as escolas não procuram estimular a participação da comunidade , exceto nas festas promovidas pelas próprias escolas. A SME não depende nenhum esforço para mudar a situação.
4	Manutenção ou recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade, que possam ser	4 Quando o poder público recupera e mantém, constantemente , espaços públicos de lazer, esportivos e outros, que podem ser utilizados pela comunidade escolar; e existe uma política de incentivo e apoio efetivo para utilização destes espaços.
		3 Quando o poder público recupera e mantém, esporadicamente , espaços públicos de lazer, esportivos e outros, que podem ser utilizados pela comunidade escolar. Existe uma política de incentivo para utilização destes espaços, porém não implementada.
		2 Quando o poder público recupera raramente , espaços públicos de lazer, esportivos e outros, que podem ser utilizados pela comunidade escolar. Não existe uma política de incentivo para utilização destes espaços, tampouco um plano para realizar melhorias.

1.4	utilizados pela comunidade escolar	1	Quando não existe recuperação e manutenção de espaços públicos de lazer, esportivos e outros, que possam ser utilizados pela comunidade escolar.
	Quantidade de professores suficiente	4	Quando todas as escolas da rede apresentam uma relação matrícula/professor adequada resultante de uma política da SME que visa garantir boas condições de trabalho ao professor e considera as necessidades pedagógicas das diversas faixas etárias.
		3	Quando mais de 50% das escolas da rede apresentam uma relação matrícula/professor adequada resultante de uma política da SME que visa garantir boas condições de trabalho ao professor e considera as necessidades pedagógicas das diversas faixas etárias.
		2	Quando menos de 50% das escolas da rede apresentam uma relação matrícula/professor adequada ; esta acontece de forma acidental, pois não é resultante de uma política da SME que visa garantir boas condições de trabalho ao professor e considera as necessidades pedagógicas das diversas faixas etárias.
		1	Quando todas as escolas da rede apresentam uma relação matrícula/professor inadequada ; pois não consideram as boas condições de trabalho do professor tampouco as necessidades pedagógicas das diversas faixas etárias.
	Cálculo anual/semestral do número de remoções e substituição de professores	4	Quando a SME e as escolas calculam o número de remoções e substituições do quadro de professores da rede; este cálculo é analisado e gera um planejamento para que no ano seguinte as remoções e substituições sejam reduzidas e realizadas de maneira a não gerar prejuízo para o aprendizado dos alunos. O planejamento é feito para todas as etapas de ensino ofertadas pela rede.
		3	Quando a SME e as escolas calculam o número de remoções e substituições do quadro de professores da rede; este cálculo é analisado e gera um planejamento para que no ano seguinte as remoções e substituições sejam reduzidas e realizadas de maneira a não gerar prejuízo para o aprendizado dos alunos. O planejamento contempla, em parte, todas as etapas de ensino.
		2	Quando a SME e as escolas calculam o número de remoções e substituições do quadro de professores da rede; este cálculo não gera um planejamento detalhado para que no ano seguinte as remoções e substituições sejam reduzidas e realizadas de maneira a não gerar prejuízo para o aprendizado dos alunos. O cálculo é feito de forma geral e não contempla as diversas etapas ofertadas pela rede.
		1	Quando a SME e as escolas não calculam o número de remoções e substituições do quadro de professores; não existe nenhuma forma de controle por parte da SME e das escolas do quantitativo de professores necessário para o ano seguinte.
	Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da educação	4	Quando existe a implementação de mecanismos de fiscalização e controle, tanto interno quanto externo e social, que assegurem o rigoroso cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação de recursos da educação, através da análise e divulgação periódica do demonstrativo de investimentos, seja a todas as unidades escolares, seja por outras formas de publicização .
		3	Quando existe, em parte, a implementação de mecanismos de fiscalização e controle, tanto interno quanto externo e social, que assegurem o rigoroso cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação de recursos da educação, através da análise e divulgação periódica do demonstrativo de investimentos em mais de 50% das unidades escolares, e contempla outras formas de publicização .
		2	Quando os mecanismos de fiscalização e controle, tanto interno quanto externo e social, do cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação de recursos da educação não estão devidamente implementados , e não permitem a análise e divulgação periódica do demonstrativo de investimentos às unidades escolares, e não há outras formas de publicização .
		1	Quando não existem mecanismos definidos para fiscalização e controle, tanto interno quanto externo e social, do cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação de recursos da educação.
	Aplicação dos recursos de	4	Quando a aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb acontece de acordo com os princípios legais; as áreas prioritárias são definidas a partir de um diagnóstico situacional e descritas no PME . O controle social é exercido pelo conselho responsável.

2.1	redistribuição e complementação do Fundeb	3	Quando a aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb acontece de acordo com os princípios legais; as áreas prioritárias eventualmente provêm de um diagnóstico situacional e o controle social é exercido parcialmente pelo Conselho responsável.	
		2	Quando a aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb acontece de acordo com os princípios legais; mas as áreas prioritárias não são definidas a partir de um diagnóstico situacional. Não existe um conselho responsável pelo controle social.	
		1	Quando a aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb acontece de acordo com os princípios legais; mas as áreas prioritárias não são definidas a partir de um diagnóstico situacional. Não existe um conselho responsável pelo controle social.	
	1	Qualificação dos professores que atuam nas creches	4	Quando todos os professores que atuam nas creches possuem habilitação adequada
			3	Quando 50% ou mais dos professores que atuam nas creches possuem habilitação adequada
			2	Quando menos de 50% dos professores que atuam nas creches possuem habilitação adequada
			1	Quando menos de 10% ou nenhum dos professores que atuam nas creches possuem habilitação adequada
	2	Qualificação dos professores que atuam na pré-escola	4	Quando todos os professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada
			3	Quando 50% ou mais dos professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada
			2	Quando menos de 50% dos professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada
			1	Quando menos de 10% ou nenhum dos professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada
	3	Qualificação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental	4	Quando todos os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em cursos de licenciatura.
			3	Quando parte (mais de 50%) dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em cursos de licenciatura.
			2	Quando menos de 50% dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em cursos de licenciatura.
			1	Quando menos de 10% ou nenhum dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em cursos de licenciatura.
	4	Qualificação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental	4	Quando todos os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/disciplina de atuação.
3			Quando parte (mais de 50%) dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/disciplina de atuação.	
2			Quando menos de 30% dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/disciplina de atuação.	
1			Quando menos de 10% ou nenhum dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/disciplina de atuação.	
2.2	1	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil	4	Quando existem políticas com boa implementação , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).
			3	Quando existem políticas em fase de implementação , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).
			2	Quando existem políticas sem implementação , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).
			1	Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).

	2	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental	4	Quando existem políticas com boa implementação , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.
			3	Quando existem políticas em fase de implementação , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.
			2	Quando existem políticas sem implementação, ou com implementação acidental , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; estas não visam integralmente a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.
			1	Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.
3		Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental	4	Quando existem políticas com boa implementação e adesão , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.
			3	Quando existem políticas em fase de implementação , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.
			2	Quando existem políticas sem implementação , voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, mas estas não visam integralmente a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.
			1	Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.
2.3	1	Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas de campo, comunidades Quilombolas ou indígenas	4	Quando todos os professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
			3	Quando 50% ou mais dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
			2	Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
			1	Quando menos de 10% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
2.4	1	Existência e implementação de políticas para a	4	Quando existem políticas com boa implementação e adesão , voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.

		formação inicial e continuada de professores, que visem a implantação da Lei 10.639/03 [estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação do Ensino Fundamental e Médio]	3	Quando existem políticas em fase de implementação , voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.
			2	Quando existem políticas sem implementação , voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.
			1	Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.
2.5	1	Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos	4	Quando todos os profissionais de serviço e apoio escolar de todas as escolas da rede participam ou participaram de um ou mais programas de qualificação, voltados para gestão escolar.
			3	Quando 50% ou mais das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.
			2	Quando menos de 50% das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.
			1	Quando menos de 10% das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.
3.1	1	Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas	4	Quando todas as escolas da rede possuem coordenadores ou supervisores pedagógicos em tempo integral. Esses profissionais orientam e auxiliam os professores no desenvolvimento de conteúdos e metodologias.
			3	Quando 50% das escolas da rede possuem coordenadores ou supervisores pedagógicos em tempo integral e eles atendem a todas as etapas ofertadas . Esses profissionais orientam e auxiliam os professores no desenvolvimento de conteúdos e metodologias.
			2	Quando existem coordenadores ou supervisores pedagógicos lotados na SME os quais apenas realizam visitas esporádicas às escolas.
			1	Quando as escolas da rede não possuem coordenadores ou supervisores pedagógicos.
	2	Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino	4	Quando existem reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos periodicamente, envolvendo a participação de toda comunidade escolar , incluindo todos os professores, coordenadores ou supervisores pedagógicos e o CE para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino. Estas reuniões/horários estão previstos no calendário escolar.
			3	Quando existem reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos periodicamente, envolvendo apenas professores e coordenadores ou supervisores pedagógicos para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino. Estas reuniões/horários estão previstos no calendário escolar.
			2	Quando ocorrem reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos esporadicamente , para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino, mas essas não contam com a participação de todos os professores . Estas reuniões/horários não estão previstos no calendário escolar.
			1	Quando não ocorrem reuniões/horários para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino.

3.2	3	Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar	Quando a SME e as escolas estimulam e dão condições para a realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolar. (Exemplos: atividades culturais, como visitas a museus, cinema, teatro, exposições, entre outros; atividades de educação ambiental, como passeios ecológicos, visitas à estação de tratamento de água e esgoto, lixo entre outros; atividades de integração com a comunidade do entorno).
			Quando a SME e as escolas estimulam e dão condições parciais para a realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolar; as atividades são basicamente de visitas e raramente envolvem a integração com a comunidade do entorno.
			Quando a SME e as escolas prevêem mas não dão condições parciais para a realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolar; as atividades ficam restritas a algumas visitas e não envolvem a integração com a comunidade do entorno.
			Quando não existe nenhuma forma de estímulo para realização de atividades fora do espaço escolar.
			Quando existem, em todas as escolas da rede, programas que incentivam a leitura em todas as etapas de ensino, para o professor e o aluno.
	4	Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno	Quando existem, em 50% ou mais das escolas da rede, programas que incentivam a leitura em uma ou duas das etapas de ensino, para o professor e o aluno.
			Quando existem , em menos de 50% das escolas da rede, programas que incentivam a leitura em apenas uma das etapas de ensino, para o professor e o aluno.
			Quando não existem nas escolas da rede, programas especiais de estímulo à leitura.
			Quando além dos aspectos informativos (notas), os professores utilizam elementos formativos para gerar o conceito final; estimulam a auto-avaliação ; e existem atividades interdisciplinares com regularidade .
			Quando além dos aspectos informativos (notas), os professores utilizam elementos formativos para gerar o conceito final ; porém há pouco estímulo à auto-avaliação; e são raras as atividades interdisciplinares.
3.2	1	Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos	Quando os professores geram o conceito final considerando somente os elementos informativos (notas) ; os elementos formativos são, por vezes, utilizados em atividades interdisciplinares ; não há estímulo à auto-avaliação; e são raras as atividades interdisciplinares.
			Quando os professores geram o conceito final considerando somente os elementos informativos (notas); não há estímulo à auto-avaliação; e não existem atividades interdisciplinares.
	2	Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	Quando a escola oferece tempo para assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e informa aos alunos e pais que se for necessário ao avanço da aprendizagem, o aluno terá direito, durante todo o ano letivo , a usufruir de mais tempo para realizar estudos com assistência individual ou coletiva, oferecida periodicamente em horários diferentes aos do normal em sala de aula.
			Quando o tempo para assistência individual e/ou coletiva não é informado como um direito que o aluno terá, durante todo o ano letivo, e acontece somente após o término do bimestre/período de avaliação final .
			Quando o tempo para assistência individual e/ou coletiva não é informado como um direito que o aluno terá, durante todo o ano letivo, e acontece somente no final do ano letivo .
	3	Formas de registro da frequência	Quando a escola não oferece tempo para assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
			Quando existem mecanismos claros e definidos para o registro diário da frequência dos alunos. A escola entra em contato com os pais para saber o motivo da ausência por mais de 03 dias consecutivos; a escola comunica as instâncias pertinentes quando não consegue trazer o aluno de volta à frequência regular.
			Quando existem mecanismos claros e definidos para o registro diário da frequência dos alunos. A escola eventualmente entra em contato com os pais para saber o motivo da ausência por mais de 03 dias consecutivos. Eventualmente a escola comunica as instâncias pertinentes quando não consegue trazer o aluno de volta à frequência regular.

4.1	4	Política específica de correção de fluxo	2	Quando o registro diário da frequência dos alunos é realizado de forma esporádica, e embora existam mecanismos claros e definidos, raramente são cumpridos. A escola não comunica as instâncias pertinentes quando não consegue trazer o aluno de volta à frequência regular.
			1	Quando não existem mecanismos claros e definidos para o registro diário da frequência dos alunos, ou quando estes não são cumpridos (professor preenche o diário somente no final do bimestre).
			4	Quando existem políticas específicas e implementadas para a correção de fluxo (repetência e evasão) que oferecem condições para superar as dificuldades de aprendizagem e prevenir as distorções idade-série.
			3	Quando existem políticas específicas em parte implementadas para a correção de fluxo (repetência e evasão), estas não contemplam integralmente condições para superar as dificuldades de aprendizagem e prevenir as distorções idade-série.
			2	Quando existem políticas específicas para a correção de fluxo, mas estas não são integradas (só para repetência ou só para evasão); não foram implementadas e não oferecem condições para superar as dificuldades de aprendizagem e prevenir as distorções idade-série.
	1	Biblioteca: instalações e espaço físico	1	Quando não existem políticas definidas para a correção de fluxo.
			4	Quando as instalações da biblioteca são adequadas para a organização e armazenamento do acervo; proporciona a realização de estudos individuais e em grupo.
			3	Quando as instalações da biblioteca são parcialmente adequadas para a organização e armazenamento do acervo; os espaços para estudos individuais e em grupo não atendem a necessidade da escola.
			2	Quando as instalações da biblioteca não permitem a organização e armazenamento do acervo; não existe espaço suficiente para estudos individuais e em grupo.
			1	Quando as instalações da biblioteca são totalmente inadequadas para o acervo e para a realização de estudos. Ou quando não existe biblioteca.
	2	Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências)	4	Quando existem laboratórios de ciências, informática e/ou artes, devidamente equipados e em quantidade suficiente para atender as necessidades dos professores e alunos. Alunos e professores utilizam os laboratórios de informática e ciências.
			3	Quando existem laboratórios de ciências, informática e/ou artes, porém pouco equipados e em quantidade insuficiente para atender as necessidades dos professores e alunos. Raramente alunos e professores utilizam os laboratórios de informática e ciências.
			2	Quando existem laboratórios de ciências, informática e/ou artes, mas estão desativados por falta de equipamentos necessários.
			1	Quando não existem laboratórios.
	3	Existência e conservação de quadra de esportes	4	Quando todas as escolas da rede possuem quadra de esportes, em bom estado de conservação , permitindo uma utilização segura .
			3	Quando mais de 50% das escolas da rede possuem quadra de esportes, mas a maioria necessita de reparos , pois não há total segurança na utilização.
			2	Quando menos de 50% das escolas da rede possuem quadra de esportes, e estas necessitam de reparos , pois colocam em risco a segurança dos usuários.
			1	Quando nenhuma escola da rede possui quadra de esportes.
	4	Existência e condições de funcionamento da cozinha e refeitório	4	Quando todas as escolas possuem cozinha devidamente equipada e em bom estado de conservação; existem espaços adequados para o armazenamento dos alimentos; as escolas dispõem de refeitório com capacidade adequada.
			3	Quando parte das escolas possuem cozinha devidamente equipada e em bom estado de conservação ; existem espaços adequados para o armazenamento dos alimentos; as escolas dispõem de refeitório com capacidade adequada.

		2	Quando parte das escolas possuem cozinha, mas estas não estão devidamente equipadas ; o estado de conservação dos equipamentos é ruim ; os espaços para o armazenamento dos alimentos são pouco adequados ; as escolas não dispõem de refeitório.
		1	Quando as escolas da rede não possuem cozinha equipada ; os espaços para o armazenamento dos alimentos são totalmente inadequados ; não existe refeitório.
5	Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário	4	Quando as instalações para o ensino são adequadas e atendem aos requisitos de dimensão para o número de alunos, acústica, iluminação, ventilação e limpeza. O mobiliário está em bom estado de conservação.
		3	Quando as instalações para o ensino atendem, em parte as dimensões para o número de alunos, acústica, iluminação, ventilação e limpeza. O mobiliário está, em parte , conservado.
		2	Quando as instalações para o ensino atendem, minimamente as dimensões para o número de alunos, acústica, iluminação, ventilação e limpeza. O mobiliário está em péssimas condições de utilização.
		1	Quando as instalações gerais para o ensino são inapropriadas para um ambiente de aprendizagem .
6	Condições de acesso para pessoas com deficiência física	4	Quando todas as escolas da rede apresentam instalações adequadas às condições de acesso para PcD, com rampas de inclinação adequada; instalações sanitárias apropriadas. Essa adequação resulta/expressa uma diretriz de ação da SME, sendo de conhecimento da comunidade.
		3	Quando parte das escolas da rede apresentam algumas instalações razoavelmente adequadas às condições de acesso para PcD, com rampas de inclinação adequada; instalações sanitárias apropriadas. Essa adequação resulta/expressa parcialmente uma diretriz de ação da SME, não sendo de conhecimento da comunidade.
		2	Quando as instalações das escolas são parcialmente adequadas às condições de acesso para PcD, com poucas rampas de acesso. Ausência de um planejamento da SME.
		1	Quando as instalações das escolas são totalmente inadequadas às condições de acesso para PcD. Ausência de um planejamento da SME.
7	Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e equipamentos	4	Quando as instalações e equipamentos das escolas são adequados ao fim a que se destinam e estão em bom estado de conservação, refletindo uma política da SME para manutenção e conservação .
		3	Quando 50% ou mais das instalações e equipamentos das escolas são adequados ao fim a que se destinam e estão em bom estado de conservação.
		2	Quando menos de 50% das instalações e equipamentos das escolas são adequados ao fim a que se destinam e estão em bom estado de conservação.
		1	Quando as instalações e equipamentos das escolas não são adequados ao fim a que se destinam e estão em péssimo estado de conservação. Não existem políticas da SME que visem manutenção em conservação.
4.2	1	4	Quando todas as escolas da rede possuem computadores ligados à rede mundial de computadores. A quantidade existente permite a utilização por parte de professores e alunos para acesso à conteúdos e realização de pesquisas; professores e alunos utilizam os computadores .
		3	Quando parte das escolas da rede possuem computadores ligados à rede mundial de computadores, mas a quantidade existente não permite a utilização freqüente por parte de todos os professores e alunos .
		2	Quando parte das escolas da rede possuem apenas um computador ligado à rede mundial de computadores, cada; sua utilização fica restrita à direção e à secretaria da escola.

4.3	recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas	1	Quando nenhuma escola da rede está ligada à rede mundial de computadores.
		4	Quando todas as escolas da rede possuem sala específica de vídeo equipada com TV, Vídeo/DVD e equipamento multimídia e têm disponíveis materiais pedagógicos atualizados para utilização destes recursos.
	Existência de recursos audiovisuais	3	Quando parte das escolas da rede possui sala específica de vídeo equipada com TV, Vídeo/DVD e equipamento multimídia e têm disponíveis materiais pedagógicos, porém pouco atualizados para utilização destes recursos.
		2	Quando parte das escolas da rede possui apenas TV e Vídeo , em sala não específica e têm disponíveis materiais didáticos disponíveis não são atualizados .
		1	Quando nenhuma escola da rede possui sala específica de vídeo, tampouco TV, Vídeo/DVD e equipamento multimídia .
	Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico	4	Quando o acervo é adequado às etapas de ensino ofertadas pelas escolas e atende às necessidades dos alunos e professores.
		3	Quando o acervo é parcialmente adequado às etapas de ensino que a escola oferece e atende, em parte , às necessidades dos alunos e professores.
		2	Quando o acervo é inadequado para uma ou mais etapas de ensino; não atende necessidades dos alunos e professores.
	Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos)	1	Quando não existe acervo , somente excedentes de livros didáticos.
		4	Quando todas as escolas da rede possuem materiais pedagógicos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) em quantidade adequada para atender alunos e professores.
		3	Quando parte (mais de 50%) das escolas da rede possuem materiais pedagógicos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos), porém a quantidade existente não atende plenamente a necessidade de alunos e professores.
		2	Quando parte (menos de 50%) das escolas da rede possuem materiais pedagógicos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos), porém a quantidade existente não atende a necessidade de alunos e professores. OU quando parte das escolas da rede possui apenas materiais como mapas e dicionários, em quantidade insuficiente para atender alunos e professores e não dispõem de materiais lúdicos (jogos e brinquedos).
		1	Quando nenhuma a escolas da rede possuem materiais pedagógicos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos)
	Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos	4	Quando todas as escolas da rede possuem equipamentos e materiais esportivos de qualidade e em quantidade suficiente para o desenvolvimento de práticas desportivas.
		3	Quando parte das escolas da rede possuem equipamentos e materiais esportivos de qualidade mas em quantidade insuficiente para o desenvolvimento de práticas desportivas.
		2	Quando parte das escolas da rede possuem equipamentos e materiais esportivos. Estes não estão em bom estado de conservação e a quantidade insuficiente para o desenvolvimento de práticas desportivas.
		1	Quando não existem equipamentos e materiais esportivos nas escolas da rede.
	Existência e utilização de	4	Quando os recursos pedagógicos existentes consideram a diversidade racial, cultural e de pessoas com necessidades educacionais especiais. A existência e utilização destes recursos refletem uma política da SME para valorização da diversidade no espaço escolar.

	recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultura, de pessoas com deficiência	3	Quando os recursos pedagógicos existentes consideram, em parte a diversidade racial, cultural e de pessoas com necessidades educacionais especiais. A existência e utilização destes recursos não refletem, necessariamente uma política da SME para valorização da diversidade no espaço escolar.
		2	Quando os recursos pedagógicos existentes consideram, em parte a diversidade racial, cultural e de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas raramente são utilizados . A existência destes recursos não refletem uma política da SME para valorização da diversidade no espaço escolar.
		1	Quando os recursos pedagógicos existentes não consideram a diversidade racial, cultural e de pessoas com necessidades educacionais especiais.
5	Confeção de materiais didáticos diversos	4	Quando professores, coordenadores/supervisores pedagógicos e alunos confeccionam materiais didáticos e pedagógicos diversos. Esta prática é estimulada pela SME que oferece cursos de capacitação e disponibiliza os recursos materiais necessários.
		3	Quando professores, coordenadores/supervisores pedagógicos e alunos eventualmente confeccionam materiais didáticos e pedagógicos diversos. A SME estimula essa prática, mas não oferece cursos de capacitação e eventualmente fornece os recursos materiais necessários.
		2	Quando professores, coordenadores/supervisores pedagógicos e alunos eventualmente confeccionam materiais didáticos e pedagógicos diversos. A SME não estimula essa prática, não oferece cursos de capacitação nem fornece os recursos materiais necessários.
		1	Quando não há confeção de materiais didáticos e pedagógicos.

