

The background of the cover is a map of the state of Minas Gerais, Brazil, rendered in a light grey color. A grid of small, dark brown dots is overlaid on the map. A large white rectangle is drawn over the central part of the map, highlighting the state's outline. The text is contained within three horizontal pink bars at the top.

& Diálogos & Proposições

VOLUME II

Planos de Ação para a Rede Estadual
de Ensino de Minas Gerais

Distribuição gratuita.
Venda proibida.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, em sua Unidade de Formação (UFO), desenvolve cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* voltados para a formação profissional. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* e cursos de aperfeiçoamento são adaptados para necessidades e contextos específicos de cada rede de ensino. O mestrado profissional oferecido pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) é ofertado na modalidade semipresencial. O curso de Mestrado Profissional é destinado a diretores de escolas públicas e a técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública, em exercício, bem como a graduados em qualquer área do conhecimento com atuação no campo educacional.

Os mestrandos do PPGP desenvolvem uma dissertação a partir do estudo de um caso de gestão. A dissertação é composta por três partes: diagnóstico, análise e proposições. O Núcleo de Dissertação do PPGP já organiza a série Casos de Gestão, com textos escritos a partir do diagnóstico desenvolvido pelos mestrandos. Com esta nova série *Diálogos e Proposições*, o PPGP inaugura outra linha de publicações, destinada à discussão sobre o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto pelos mestrandos para a solução dos problemas pesquisados. Neste *Volume II – Planos de Ação para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*, foram selecionados 41 planos desenvolvidos especificamente para a Rede Estadual de Minas Gerais. Assim, se abre espaço para um debate temático envolvendo as políticas públicas mineiras para a área educacional, bem como sobre as práticas de gestão e as iniciativas de sucesso mapeadas nas escolas estaduais.

Organizadores

Amanda Sangy Quiossa

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Luiz Flávio Neubert

Priscila Campos Cunha

DIÁLOGOS E PROPOSIÇÕES

Volume II: Planos de Ação para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

1ª Edição

JUIZ DE FORA

Projeto CAEd – FADEPE/JF

2017

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Chibebe Nicolella (USP)
Fátima Alves (PUC-RJ)
Lina Kátia Mesquita de Oliveira (CAEd)
Manuel Palácios da Cunha e Melo (CAEd/UFJF)
Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC-RJ)
Marcos Tanure Sanábio (UFJF)
Nigel Brooke (UFMG)
Tuí Machado (UFJF)
Robert Verhine (UFBA)

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Juliana de Carvalho Barros

PROJETO CAEd-FADEPE /JF

Rua Eugênio do Nascimento, n. 620
CEP: 36038-330 - Juiz de Fora – MG
Telefone: (32) 4009-9310
Email: nucleoppgp@caed.ufjf.br

FICHA CATALOGRÁFICA

D536

Volume II – Série Diálogos e Proposições: planos de ação para a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais / organização de Amanda Sangy Quiossa ... [et al.] – 1.ed. – Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2017. 692 p.:il., 24cm

ISBN 978-85-68184-15-8

1. Educação básica – Minas Gerais. 2. Educação – Políticas públicas – Minas Gerais. 3. Rede Estadual de Educação – Minas Gerais. I. Quiossa, Amanda Sangy (org.). II. Bertolotti, Diovana Paula de Jesus (org.). III. Neubert, Luiz Flávio (org.). IV. Cunha, Priscila Campos (org.).

CDD 370.98153 (22.ed)
CDU 37 (815.3)

SUMÁRIO

PRÉFACIO..... 14

APRESENTAÇÃO 23

Jânua Caeli Gervásio Galvão

SEÇÃO 1:
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS 30

USOS E APROPRIAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: TENSÕES E DESAFIOS..... 31

Adolfo Ignacio Calderón

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS 46

Suely da Silva Rodrigues

REPENSANDO O SIMAVE: ALTERAÇÕES E AMPLIAÇÕES NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 57

Émerson Marques Queiroz

Leonardo Ostwald Vilardi

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA EM UMA ESCOLA EFICAZ DE MINAS GERAIS – O GUIA DE PLANEJAMENTO PARA A MELHORIA DO SIMAVE NO ENSINO FUNDAMENTAL 70

Rúbia Mara Schattner

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva

Marcus Vinícius David

ACORDO DE RESULTADOS E LIDERANÇA ESCOLAR: QUAL O PERFIL PARA ESCOLAS EFICAZES? 85

Giselle Amaral Abreu dos Santos
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Manuel F. Palácios Melo e Cunha

FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE DIVINÓPOLIS/MG 98

Célio Serafim dos Santos
Carla da Conceição de Lima
Lourival Batista de Oliveira Júnior

EFEITO ESCOLA E EFEITO PROFESSOR: UM ESTUDO DOS FATORES LIGADOS À EFICÁCIA ESCOLAR..... 113

Jaqueline Vieira Rangel
Luisa Gomes de Almeida Vilardi
Manuel Palácios da Cunha e Melo

DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DO ENSINO E DA EFETIVIDADE DA ESCOLA 127

Nelcídio Geraldo Carneiro
Luciana Verônica Silva Moreira
Márcia Cristina da Silva Machado

COMPARTILHAR PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ AMÉRICO BARBOSA E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS..... 141

Jane Maria Araújo Passos
Daniel Eveling da Silva
Victor Cláudio Paradela Ferreira

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA- PIP/CBC: A ATUAÇÃO DOS GESTORES NA MELHORIA DOS RESULTADOS EXTERNOS..... 157

Dulcymar de Mello Gonçalves Pimenta
Francisca Cristina de Oliveira e Pires
Fernando Tavares Júnior

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: O CASO DA E. E. PROF^A JÚLIA KUBITSCHKEK DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE DIAMANTINA/MG..... 166

Rozânia de Fátima Santos

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Marcelo Câmara dos Santos

MATRIZ DE PLANEJAMENTO DOS INVESTIMENTOS EM INFRAESTRUTURA ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS 179

Leonardo Petrus

Marina Furtado Terra

Marcus Vinicius David

SEÇÃO 2:
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO MINEIRO..... 189

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE AS PROPOSIÇÕES MINEIRAS 190

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO 204

Rodrigo Rosistolato (PPGE/UFRJ)

OS EFEITOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO PARA QUE TODOS OS ALUNOS LEIAM E ESCREVAM ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE 214

Ana Paula de Moura Ferreira Dias

Amanda Sangy Quiossa

Fernando Tavares Júnior

DA AGENDA À IMPLEMENTAÇÃO:UM OLHAR SOBRE AS DINÂMICAS DE INTERAÇÃO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES DO PIP/ATCEM MINAS GERAIS 229

Carla Cândida da Silva Reis
Fernando Tavares Júnior
Camila Gonçalves Silva Figueiredo

GESTÃO PEDAGÓGICA DO INSPETOR ESCOLAR NO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO: UMA AÇÃO POSSÍVEL..... 243

Carmelita dos Santos Rodrigues
Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro
Fernando Tavares Júnior

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA / ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO NA SRE “ZONA DA MATA”: UM ESTUDO DE CASO 258

Gabriela dos Santos Pimenta Lima
Luciana da Silva de Oliveira
Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/COMUNIDADE DE PRÁTICA: POSSIBILIDADE PARA O APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS 273

Deide da Cunha Silva Fernandes
Diovana Paula de Jesus Bertolotti
Eduardo Antônio Salomão Condé

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ..... 288

Denise Maria Pinto
Mayanna Auxiliadora Martins Santos
Eduardo Antônio Salomão Condé

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) EM UMA UNIDADE ESCOLAR: DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES..... 298

Tânia Maria Meneses Farias Barbosa

Mayanna Auxiliadora Martins Santos

Thelma Lúcia Pinto Polon

DESAFIOS NA “REINVENÇÃO” DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: O CASO DE DUAS ESCOLAS DA SRE DE CARATINGA..... 314

Margarete Alves Rodrigues Calegar

Vítor Fonseca Figueiredo

Luiz Flávio Neubert

A IMPLEMENTAÇÃO DO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO: O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA EM MONTES CLAROS – MG..... 329

Jeane Edna Ruas Xavier e Souza

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques

Beatriz de Basto Teixeira

OS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS EM ESCOLA-REFERÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DEL-REI..... 344

Ana Paula Coelho Silva

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques

Beatriz de Basto Teixeira

MAGISTRA – A ESCOLA DA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES EM MINAS GERAIS..... 359

Paulo Henrique Rodrigues

Laura Assis

BUSCANDO CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: O CASO DO PROJETO INCLUIR NA SRE DE CARANGOLA..... 370

Maressa Valente dos Santos
Priscila Fernandes Sant'Anna
Dmitri Cerboncini Fernandes

PROJETO PROFESSOR DA FAMÍLIA: O ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE SERRANÓPOLIS DE MINAS (MG) 383

Lucília Alves de Oliveira
Amanda Sangy Quiossa
Rogéria Campos de Almeida Dutra

AÇÕES GESTORAS COMO DIFERENCIAL PARA O SUCESSO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS 398

Jânuia Caeli Gervásio Galvão
Vitor Fonseca Figueiredo
Lourival Batista de Oliveira Júnior

SEÇÃO 3:
REFLEXÕES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR 414

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS..... 415

Tânia Maria Hetkowski
Jorge Antônio de Oliveira

DESAFIOS ATUAIS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR 428

Cynthia Paes de Carvalho

A ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM MAURÍCIO DE AZEVEDO E ASPECTOS DE SUAS PRÁTICAS DE GESTÃO: LIDERANÇA, DOCÊNCIA E PLANEJAMENTO. 436

Irlene Nogueira da Silva

Daniel Eveling da Silva

GESTÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO ENTRE EFICÁCIA E DESEMPENHO ESCOLAR: OS DOIS LADOS DA MOEDA..... 450

June Alves de Almeida Miranda

Carla Silva Machado

Marcus Vinícius David

O EQUILÍBRIO ENTRE AS DIMENSÕES ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR COMO UM DESAFIO PARA DIRETORES DE ESCOLA: O CASO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PIRAPORA/MG 459

Suely Cristina Araujo Soares

Laura Assis

Márcia Cristina da Silva Machado

GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO E DO PATRIMÔNIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SRE/SETE LAGOAS: UMA PROPOSTA PARA O ACOMPANHAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS 469

Cláudio Renato Souza Abreu

Álisson de Almeida Santos

Márcia Cristina da Silva Machado

GESTÃO FINANCEIRA: PROPOSTAS PARA A OTIMIZAÇÃO DA PRESTAÇÃO DE CONTAS DAS CAIXAS ESCOLARES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ITUIUTABA 480

Edneia de Oliveira Hermógenes Carvalho

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva

Frederico Augusto d'Avilla Riani

GESTÃO DOS PROCESSOS DE PRESTAÇÃO DE CONTAS NAS ESCOLAS DA
SRE DE CONSELHEIRO LAFAIETE – MINAS GERAIS 494

Isabel Cristina Alves Neto
Gisele Zaquini Lopes Faria
Frederico Augusto d'Avila Riani

OS USOS DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE CARANGOLA (MG) 508

Luciano Izidoro de Borba
Helena Rivelli
Kelmer Esteves de Paula

AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: O CASO DE UMA
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO REGULAR DE MINAS GERAIS 523

Luziete Natalina Ferreira
Marina Furtado Terra
Rogéria Campos de Almeida Dutra

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR FRENTE AOS DELITOS COMETIDOS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS..... 537

Juliano Inácio dos Santo
Helena Rivelli
Frederico Augusto D'Avila Riani

SEÇÃO 4:
GESTÃO DE PESSOAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL..... 552

GESTÃO DE PESSOAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ASPECTOS GERAIS E
ESPECIFICIDADES DA ESFERA PÚBLICA..... 553

Kely César Martins de Paiva

GESTÃO DE PESSOAS NA EDUCAÇÃO: PESQUISAS, PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS..... 573

Izabela Maria Taveira Rezende

Priscila Campos Cunha

A COMUNICAÇÃO INTERNA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DAS LACUNAS EXISTENTES 581

Ailza Gabriela Almeida Amarin

Priscila Campos Cunha

Gilmar José dos Santos

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA A QUALIFICAÇÃO DOS SERVIDORES DA SECRETARIA DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS..... 596

Lilian Firmino Lacerda Lopes

Luísa Gomes de Almeida Vilardi

Victor Cláudio Paradela Ferreira

NÚCLEO DE APRENDIZAGEM, TREINAMENTO E APOIO AOS GESTORES ESCOLARES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ – MG 609

Elder Stroppa

Márcia Cristina da Silva Carvalho

Camila Gonçalves Silva Figueiredo

GESTÃO DE PESSOAS NO SETOR PÚBLICO: UTILIZANDO A CAPACITAÇÃO E A SENSIBILIZAÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE TEÓFILO OTONI 621

Fabiane Pimenta Sampaio

Leonardo Ostwald Vilardi

Victor Cláudio Paradela Ferreira

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR COMPETÊNCIAS
IMPLEMENTADA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE
MINAS GERAIS: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS 633

Patrícia Beatriz Natálio Borges Abate

Priscila Campos Cunha

Victor Cláudio Paradela Ferreira

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
DIRETORIA DE PESSOAL NA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG... 648

Arnaldo Fernandes Corrêa

Vanessa Nolasco Ferreira

Marcus Vinícius David

A DIRETORIA DE PESSOAL DA REGIONAL DE ENSINO DE
GOVERNADOR VALADARES – MG 661

Marília Romeiro Vitt

Juliana Aves Magaldi

Marcos Tanure Sanábio

PLANO DE INTERVENÇÃO PARA A SUPERINTENDÊNCIA DE
PESSOAL DA SEE/MG: UMA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO DE
PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS 676

Carlos da Cunha Silva

Daniel Pereira Alves

Luiz Flávio Neubert

PRÉFACIO

Max Weber, pensador alemão, tornou-se um cânone dos estudos organizacionais ao identificar a capacidade dos sistemas burocráticos de estabelecer e impor regularidade sobre o comportamento dos indivíduos. A partir da racionalização do tempo (relógios, calendários, sinais sonoros, corredores, vigilantes, portarias, catracas, câmeras de gravação, placas de indicação, etc.) criou-se uma forma de geração de obediência, que se mostra mais estável se comparada à obediência relativa a tradições, hábitos e costumes ou a uma liderança carismática. Contudo, se a forma de organização social racionalizada, que marca a história da cultura ocidental moderna, ostenta uma alta regulação do comportamento, ela também é capaz de lapidar a criatividade humana, justamente por esse mesmo motivo. As burocracias, portanto, também podem ser conhecidas pelo seu caráter obscuro e tenebroso, tal como nos foi vislumbrado por Franz Kafka em *O Processo*.

Como nos lembra o sociólogo britânico, Anthony Giddens, as contemporâneas empresas privadas ou públicas, repartições públicas, escolas e redes de ensino, instituições e associações diversas correspondem, todas elas, às diferentes formas nas quais se revelam as *organizações complexas*. Na origem dessas instituições se encontra a separação originária entre “casa” e “trabalho”, correspondente a um passo adiante no processo de racionalização da cultura ocidental, como estudado por Max Weber. Ao separar as questões de ordem íntima e privada da esfera pública de atividades, a impessoalidade, a disciplina e a calculabilidade se tornam mecanismos distintos de capacidade produtiva, os quais estão por detrás da capacidade geradora de regularidade das burocracias¹.

Por outro lado, Anthony Giddens² também destaca a *reflexividade* como um traço crucial da capacidade particularmente humana de compreender e agir sobre os próprios contextos de ação. Essa capacidade é estimulada radicalmente no contexto histórico moderno, no qual o desenvolvimento de formas de transporte mecanizado, de novos meios de comunicação e das formas atuais de armazenamento e processamento de informações colocam em circulação pessoas, valores sociais, imagens, mercadorias, estilos de vida, padrões culturais, ideias, concepções de mundo, etc.

1 NEUBERT, L. Organizações complexas: burocracia, poder e racionalidade. Revista Pesquisa e Debate em Educação (PPGP/CAEd), v.6, n.1, 2016.

2 GIDDENS, A. As Consequências da Modernidade. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

Nesse sentido, a dinâmica e velocidade próprias da historicidade moderna é contraditada, em parte, pelas forças reguladoras, tal como a burocracia, a qual garante, com base na formalidade dos estatutos e dos contratos, um horizonte minimamente previsível frente ao amplo movimento de pessoas, coisas e símbolos.

Quem experimenta, diariamente, o cotidiano interno da escola, seja como professor, gestor, aluno ou funcionário, é capaz de reconhecer e identificar um conjunto imenso de esforços que são empregados até exaustão para que se garanta um grau mínimo de regularidade e previsibilidade nos comportamentos de todos, ao longo do ano letivo. Tanto esforço concentrado para dar conta das obrigações e planejamentos de longo prazo, deixa pouco espaço para a percepção de problemas menos óbvios e mais profundos, para a criação de soluções e para a possibilidade de inovação em termos de comportamento, conhecimento e valores.

No contexto da escola brasileira, para além das iniciativas informais localizadas, que surgem em diversos lugares para mudar aspectos da realidade presente, as Políticas Públicas correspondem a um exercício da reflexividade coletiva, envolvendo atores e organizações³ no sentido mais amplo; engendrando conflitos e restrições relativas ao poder, desigualmente, distribuído e lidando com soluções para problemas sociais persistentes. Dessa forma, podemos dizer que as Políticas Públicas correspondem a uma forma de intervenção racional, tendo em vista os interesses e a percepção sobre os problemas específicos, o que gera mudanças pretendidas e não pretendidas no cotidiano das escolas. Todos envolvidos no cotidiano escolar são obrigados, nas suas diversas formas, a lidar com as mudanças engendradas pelas Políticas Públicas e reestabelecer novas rotinas e práticas para dar conta delas.

No mestrado profissional essas reflexões são possíveis, na medida em que este se constitui como um espaço de construção de conhecimento e de formação, a partir da atuação profissional. Um dos objetivos do mestrado profissional em educação é o desenvolvimento profissional dos alunos. Esses são levados a refletir sobre a sua prática confrontando-a com perspectivas teóricas e com outras formas de condução de processos de trabalho.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (PPGP/CAEd),

³ CONDÉ, E. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. Revista Pesquisa e Debate em Educação (PPGP/CAEd), v.2, n.2, 2012.

da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que foi o primeiro mestrado profissional em educação aprovado pela Capes, em 2009, e ainda hoje é o único semi presencial, busca proporcionar aos alunos, que são em sua maioria gestores da educação pública, uma mirada das suas práticas profissionais. O que se dá, por um percurso nas disciplinas que culmina no desenvolvimento da dissertação. Essa é construída a partir de um caso de gestão, desenvolvido pelo aluno a partir de um problema eleito da sua atuação profissional. Na dissertação, que é desenvolvida em três capítulos, o problema empírico torna-se um problema de pesquisa, que é descrito, analisado e para o qual são propostas ações, em uma busca de soluções viáveis para ele.

Dessa forma, o PPGP/CAEd/UFJF mantém estreita relação com as Redes de Educação Básica e com as Instituições de Ensino Superior nas quais os alunos estão vinculados, buscando estabelecer um processo contínuo de trocas e aprendizado, ampliando sempre seu círculo de inserção social..

Seguindo esse propósito e com o intuito de divulgar as pesquisas desenvolvidas, junto à comunidade acadêmica e aos profissionais da área da educação, o Programa organiza duas coleções de livros. Uma delas é a *Casos de Gestão*, que trata dos estudos de caso que dão origem às dissertações, tendo seis volumes já publicados. A outra coleção é a *Diálogos e Proposições*, que está no seu segundo volume. Esta surge, primeiramente, com a intenção de levar ao conhecimento das redes de ensino, às quais estão vinculados os alunos do programa, os Planos de Ação Educacional (PAEs) desenvolvidos, uma vez que eles tratam das realidades vivenciadas pelos alunos e pelos demais atores dessas realidades. Além disso, esta publicação torna visível os desafios e as possibilidades de superá-los a outras redes de ensino e profissionais que têm interesse em desenvolver reflexões nesse sentido. Por fim, ela também se configura como uma possibilidade de estabelecimento de parcerias com outras instituições, na medida em que professores de diferentes universidades brasileiras lançaram seus olhares sobre os planos de ação e sobre as temáticas tratadas no livro, desenvolvendo textos de abertura que compõem as quatro seções que compõem o livro.

A obra **Diálogos e Proposições – volume II**, a qual fomos responsáveis por organizar, propõe o registro e publicação de experiências ligadas ao desenvolvimento dos Planos de Ação Educacional (PAEs) elaborados por gestores e técnicos integrantes

da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, entre os anos 2010 e 2013, a partir dos trabalhos de dissertação defendidos no âmbito do PPGP/CAEd/UFJF.

Diante desse cenário, o segundo volume do Livro Diálogos e Proposições foi organizado de modo a agrupar, em seções, os PAEs que mantivessem diálogo entre si e fizessem parte de uma mesma área temática. Foram consolidadas, assim, quatro seções temáticas que dão forma ao nosso livro.

A primeira seção, intitulada “Avaliação em Larga escala e Apropriação de resultados educacionais”, se inicia com um artigo de Adolfo Ignácio Calderon, professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como texto de apresentação da temática a ser trabalhada. Essa seção é composta, também, pelo artigo de Suely da Silva Rodrigues, Tecnóloga Educacional da Fundação CESGRANRIO, que faz uma apresentação dos trabalhos que compõem a seção. Por fim, a seção traz os capítulos do livro resultantes das dissertações do PPGP/CAEd/UFJF, que pensam o cenário da avaliação em Minas Gerais, com foco específico para o sistema de avaliação educacional mineiro.

A segunda seção do livro abarca a temática “Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais no cenário brasileiro”, se inicia com o artigo de apresentação da temática da professora Rafaela Reis, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O professor Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é autor da seção de apresentação dos capítulos resultantes das dissertações do PPGP/CAEd/UFJF que pensaram as políticas públicas educacionais de Minas.

A terceira seção deste livro refere-se à temática “Reflexões sobre Gestão Educacional e Escolar”. A professora Tânia Maria Hetkowski, da Universidade do Estado da Bahia, e o professor Jorge Antônio de Oliveira abrem a seção com artigo de apresentação da temática, refletindo sobre os principais desafios inerentes à gestão no cenário educacional em suas diferentes esferas de ação. A seção conta, também, com um artigo de Cynthia Paes de Carvalho, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, responsável por introduzir e apresentar os demais capítulos que compõem a seção.

Por fim, o livro conta com uma seção específica que reúne os Planos de Ação Educacionais relacionados à “Gestão de pessoas no contexto educacional”. Kely César Martins de Paiva, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, traz um artigo de introdução à temática que sistematiza as principais discussões acadêmicas

na área. Já Izabela Maria Rezende Taveira, da Universidade Federal Fluminense, e Priscila Campos Cunha apresentam os demais capítulos que compõem a seção.

As experiências de implementação dos PAEs configuram-se de diversas maneiras. Algumas propostas já foram implementadas; outras estão em andamento; e aquelas referentes às políticas que foram descontinuadas, em razão da mudança de governo, no estado de Minas Gerais, não puderam ser fixadas. Dentre os planos de ação que foram colocados em prática, parcialmente ou integralmente, é possível perceber como o dia a dia da escola ou dos órgãos e instâncias do sistema de gestão educacional sofrem um desequilíbrio momentâneo; contudo, altamente saudável no sentido de rever crenças e práticas e alterar situações negativas.

Os planos foram elaborados de acordo com o âmbito de atuação definido na investigação dos estudos de caso. Assim, verificou-se a implementação de propostas direcionadas a unidades escolares, em âmbito regional, contemplando as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) de Carangola, Governador Valadares, Nova Era, Caxambu, Ubá, Diamantina, entre outras; e, ainda, planos sugeridos à instância macro da rede, voltados para Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG).

Para ilustrar, citaremos algumas experiências relatadas⁴ sobre os planos que foram implementados em cada um desses âmbitos e que estão mais bem detalhados em capítulos escritos deste livro.

No que se refere à gestão escolar, Luziete Natalina Ferreira propôs melhorias no atendimento ofertado aos alunos com deficiência, para uma escola da rede estadual de ensino regular mineira que, desde 2015, vem implementando as ações sugeridas no PAE, que envolvem: i) reformulação do projeto político pedagógico da escola; ii) formação de professores sobre legislação e fundamentos da educação inclusiva e estudos com especialistas sobre o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais; iii) curso de Libras de 180 horas ministrado por Instrutora de Libras credenciada pela SEE/MG; iv) promoção da acessibilidade da rede física, financiada pelo Programa Escola Acessível, do Governo Federal; v) ampliação da oferta de Atendimento Educacionais Especializados (AEE); vi)

4 A organização do livro aplicou um formulário aos autores das dissertações citadas nesta obra para monitorar a implementação dos PAEs apresentados. O objetivo foi o de entender como se deu a experiência de colocar em prática o plano de ação proposto. Com base nas respostas desses formulários os relatos de três pesquisadores foram mencionados neste prefácio.

implantação de uma Sala de Recursos na própria escola com atendimento ofertado por profissional especializado; vii) ampliação do diálogo da escola com outras escolas de educação especial da cidade para trocar informações sobre os alunos com deficiência, que a partir do 6º ano de escolaridade ingressam na escola comum.

Ao ser consultada, a autora da pesquisa indica que os principais resultados percebidos a partir dessas ações implementadas foram um envolvimento mais expressivo dos profissionais da secretaria no atendimento e acolhimento da família e dos estudantes que são público alvo da educação especial, um interesse maior de professores em participar de cursos e eventos relacionados ao tema da educação inclusiva e especial e, em geral, um novo olhar dos profissionais da escola sobre o tema da educação inclusiva e da educação especial, que incidiu na ampliação do número de alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento atendidos na escola.

A pesquisa realizada por Giselle Amaral Abreu dos Santos, na esfera regional, analisou ações desenvolvidas por gestores escolares de uma SRE com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas por meio da Pactuação de Metas, após a divulgação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave). De acordo com a pesquisadora o PAE proposto para implementação no contexto da SRE sofreu modificações, na medida em que algumas ações não puderam ser implementadas por falta de recursos financeiros. As propostas que pretendiam premiar o aluno destaque nas avaliações do Simave e os professores inovadores e também criar um cargo específico para acompanhar as ações dos gestores escolares não foram colocadas em práticas; no entanto, foram substituídas por outras ações. Foi realizado um Seminário, no qual, os professores poderiam inscrever e apresentar suas "boas práticas". A pesquisadora notou que os professores gostaram da iniciativa de divulgar as atividades realizadas e se sentiram mais valorizados, incentivando, dessa forma, outros professores a também desenvolverem trabalhos diferenciados. Além disso, segundo relato da autora do trabalho, o acompanhamento pedagógico às escolas, ação sugerida no PAE, vem contribuindo para melhor organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Em âmbito estadual, Juliano Inácio dos Santos propôs como PAE de sua pesquisa a implementação do "Sistema de Registro de Situações de Violências" para a Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, setor da SEE-MG

que tem como atribuição orientar e prevenir situações de violências nas escolas. Conforme relatado pelo pesquisador, foram feitas pequenas alterações no Sistema elaborado e proposto em sua dissertação, que está em vias de implementação, aguardando a definição da alta administração do órgão para seu início. Neste PAE também foi sugerido o “Programa de Convivência Democrática” que visava proporcionar debates intersetoriais na Administração Pública, a fim de combater a violência escolar. De acordo com o autor do trabalho, esses debates propostos ocorreram por meio do “Fórum Estadual de Promoção da Convivência Democrática no Ambiente Escolar”, composto por Secretarias de Educação, Saúde, Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania, Defesa Social, Desenvolvimento Social, bem como pelo Ministério Público, Defensoria Pública e sindicatos, promovendo o diálogo e o compartilhamento das vivências no que se refere à prevenção e ao enfrentamento à violência. Ademais, este programa pretendia elaborar materiais de orientação para os gestores escolares, sobre ações preventivas e reativas a casos de violência. Na percepção do pesquisador, este Programa tem logrado êxitos, na medida em que as escolas podem expor suas dificuldades e o problema pode ser debatido. Assim, os gestores escolares podem receber mais prontamente as orientações devidas para conduzir situações que se configurem como casos de violência.

Conforme foi demonstrado, algumas adaptações foram necessárias para colocar em prática ações propostas nos PAEs, tendo em vista as dificuldades vividas; como, por exemplo, a escassez de recursos financeiros e de pessoal. Em alguns casos, os PAEs foram também complementados, sobretudo, em contextos em que o proponente foi também o executor do plano. Os desdobramentos possíveis na implementação dos planos são inerentes às mudanças da realidade na qual os atores educacionais estão inseridos.

Este livro trata da experiência de planejar, e em muitos casos implementar ações planejadas para enfrentar problemas específicos, identificados por meio de diagnósticos formalmente realizados, em meio às constantes mudanças, continuidades e abortamentos dos quais sofrem as Políticas Públicas na área da educação. É importante notar a forte recorrência de Políticas Públicas descontinuadas, o que sinaliza a falta de planejamento a longo prazo, a despreocupação com o desperdício de recursos e o aprofundamento das incertezas que recaem sobre os rumos da educação no Brasil.

Nosso objetivo é que este livro se consolide como um material de consulta e reflexão, tanto para a academia e pesquisadores engajados na produção de saber sobre nosso contexto educacional, quanto para os profissionais da educação básica, atuantes em suas redes, que já estão envolvidos com a prática e identificam desafios em sua atuação. Esse será, portanto, um repositório de possibilidades e proposições de ações educacionais.

Para além das mais de 120 dissertações defendidas em nosso Programa de Mestrado Profissional no cenário de MG, propomos que esta seja outra grande devolutiva para as redes, um *feedback* que sistematize e registre essas experiências de proposições. A organização deste volume tem como propósito dar visibilidade e multiplicar as experiências e soluções já elaboradas, correspondente a mais um recurso para o exercício reflexivo nos contextos organizacionais em que ocorre o processo educacional formal.

Amanda Sangy Quiossa

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Luiz Flávio Neubert

Priscila Campos Cunha

Organizadores

Jânua Caeli Gervásio Galvão¹

“Sem lenço e sem documento, nada no bolso ou nas mãos... eu vou”, esses versos do compositor Caetano Veloso traduzem, poeticamente, a sensação do primeiro dia de aula, no Anfiteatro da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, do 1º Curso de Mestrado Profissional do país: infundia-se ali um novo modo de se pensar o mestrado, um procedimento inovador de se implementar uma pós-graduação “*stricto sensu* profissional”, que foi apresentado pelos doutores coordenadores do programa, dentre eles o reitor Henrique Duque e o professor Manuel Palácios, aos recém-selecionados mestrandos. Que responsabilidade e orgulho fazer parte daquele seletto grupo!

Confiança e entusiasmo estavam presentes em cada um dos 120 (cento e vinte) cursistas/profissionais em exercício; sendo diretores das escolas, técnicos das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, nas vagas conveniadas; e outros profissionais, nas vagas franqueadas, representando 08 (oito) estados federados: Minas Gerais, Ceará, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Brasília, Santa Catarina e Pernambuco. O desejo era de contribuir, significativamente, para a melhoria dos resultados escolares e, conseqüentemente, par a tão sonhada e necessária qualidade da educação pública do Brasil.

E deu certo? Passados 07 (sete) anos do início do curso, em setembro de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF, chega à nota 4 na avaliação quadrienal da CAPES, coroando os esforços de todos os envolvidos nesta ousada proposta de construir conhecimento, aplicá-lo e transformar o jeito de gestar a escola pública brasileira. Então, é incisivo, está dando certo.

Com a última formação em 1993, com experiência em docência, Pedagogia, Gestão e Inspeção Escolar, a oportunidade do mestrado chegou como um divisor de águas, pois como bem nos ensina o mestre Paulo Freire (2010), ensinar exige pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e anunciar a novidade para poder transformar.

Um educador está sempre imbuído de inquietações e do desejo de fazer mais e melhor. Assim me percebi numa proposta que exigia disciplina, melhor

1. Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública e Assessora Pedagógica da SRE Nova Era/SEE/MG.

planejamento e utilização do tempo, conciliando e interagindo estudo e profissão, com possibilidades de crescimento e mudanças mútuas.

O curso, com um rico desenho curricular e disciplinas dialogando entre si, além de exímios professores, proporcionou desconstruir e reconstruir conceitos, construir conhecimentos e trocar experiências. A conjugação de períodos presenciais, no campus da UFJF, e atividades a distância realizadas, diariamente, na plataforma *Moodle* possibilitou a imersão no mundo tecnológico com uso de ferramentas importantes, o que mudou a minha forma de gerenciar os processos de trabalho.

À medida que o curso era desenvolvido por meio das disciplinas, o olhar dos mestrandos era lançado sobre a realidade das escolas ou Secretarias de Educação nas quais atuavam, no sentido de identificar e priorizar o “problema”, a questão que precisava ser trabalhada/resolvida para alcançar metas e melhorar os resultados. Dessa forma, cada cursista identificou sua questão-problema, assim começavam a nascer os primeiros Planos de Ações Educacionais (PAEs).

É importante ressaltar que nesse modelo de Mestrado Profissional o mote dos trabalhos faz parte da agenda profissional diária, ou seja, o chão da escola. Esse é, com certeza, um importante diferencial dessa proposta. Inicialmente, conjugar a carga horária de trabalho com a carga horária do curso pode ser visto como um dificultador, mas com o decorrer do curso percebe-se um alinhamento entre a teoria e a prática, numa significativa e real relação de ação / reflexão / ação / transformação.

Outro diferencial do curso foi poder conhecer experiências de outras regiões/ estados/países por meio dos professores/convidados, como o simpático professor Fernando Reimers da Faculdade de Harvard e dos colegas mestrandos, alguns amigos para sempre.

Diante de todo esse contexto e sob a orientação dos Professores Dr. Marcelo Baumann Burgos e Dr. Lourival B. O. Júnior e dos tutores Débora Bastos e Paulo Duran iniciou-se a construção do meu PAE, que pretendeu saber o que fazem escolas da mesma rede, localizadas em regiões com as mesmas características, com clientela com o mesmo perfil, inicialmente, com as mesmas condições socioeconômicas, alcançarem resultados distintos. Após algumas versões do trabalho, chegou-se à última versão com o título: As ações de gestão escolar que garantem o sucesso na

implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos: experiências de escolas mineiras.

A partir do objetivo de analisar como a gestão escolar de duas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, com bons resultados nas avaliações externas, se apropria de uma política pública e analisar como essa apropriação impacta positivamente no desempenho dos alunos, a minha pesquisa buscou conhecer melhor a fase de implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) que se efetivava na escola sob a coordenação do gestor, envolvendo ainda os demais atores escolares (professores, especialistas, vice-diretores, alunos e pais). Foi possível identificar condicionantes comuns nos dois contextos escolares pesquisados que garantiam o sucesso na implementação de uma política pública, bem como apontar o perfil de liderança e as dimensões da gestão escolar evidenciados nas duas escolas.

Sabe-se que diversos fatores corroboram para os resultados apresentados por cada instituição; no entanto, um dos fatores apontado como determinante para o bom desempenho escolar é a gestão escolar, o que é destacado por Neubauer e Silveira (2008, p.103) quando afirmam que “a atuação do diretor passa a ser percebida como fundamental para a melhoria do desempenho da escola”.

Segundo Lück (2006, p.12), uma questão que “passa a se constituir a ordem do dia das discussões sobre a melhoria da qualidade do ensino” é a definição de padrões de desempenho e competência de diretores escolares. Sendo esse um dos desafios que redes de ensino enfrentam.

Partindo desses pressupostos, os resultados da pesquisa foram traduzidos em boas práticas para divulgação, por meio de um PAE nomeado Projeto Laboratório de Gestão Escolar, às demais escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Nova Era/MG. O objetivo do projeto é aprimorar, adaptar e disseminar as possibilidades de uma gestão escolar bem-sucedida.

O desenho do projeto prevê a seleção de dois grupos de escolas estaduais, sendo um deles denominado Escolas Laboratórios, que são aquelas que apresentam bons resultados nas avaliações externas e que tiveram ações significativas nas seguintes variáveis: estratégias de intervenção pedagógica; participação dos atores na gestão/clima escolar; planejamento das atividades escolares, processo de formação dos professores, desenvolvimento de projetos institucionais e organização geral da escola. O outro grupo, denominado Escolas Beneficiadas, é formado pelas escolas

que precisam melhorar seus resultados. O projeto é desenvolvido em 04 grandes ações, com reuniões e visitas entre os dois grupos de escolas e com baixo custo.

Implantar e implementar esse PAE foi possível devido à diretora da SRE à época, Regina Pimentel de Caux acreditar e proporcionar espaço na agenda da regional para seu desenvolvimento; também pela adesão de 100% das escolas estaduais selecionadas/convidadas e que, igualmente, deram um voto de confiança ao projeto. A todos, meu eterno agradecimento.

Dessa adesão, pode-se inferir a vontade e o empenho das equipes gestoras (diretores, especialistas, vice-diretores e secretários) de aprimorarem o trabalho para alcançarem melhores resultados. A partir da primeira reunião, algumas escolas já apresentaram seus desafios com o intuito de pensar possibilidades de solução.

O projeto apresenta o seguinte organograma:

Figura 1. Organograma do projeto



Fonte: Elaborado pela autora

Participaram do projeto 04 Escolas Laboratórios e 24 Escolas Beneficiadas. Cada Escola Laboratório atendeu em média a 06 Escolas Beneficiadas, com desenvolvimento das ações em 02 bimestres. Foram realizadas 04 versões do Projeto. Vale dizer que o projeto previa, inicialmente, 04 Escolas Beneficiadas por Escola Laboratório. No entanto, devido à demanda, foram incluídas mais escolas e ampliado seu período de duração.

A possibilidade de as Escolas Beneficiadas visitarem as Escolas Laboratórios para conhecerem os trabalhos identificados como “boas práticas” é um diferencial da proposta. Assim, a equipe gestora tem oportunidade de questionar as facilidades e dificuldades encontradas pelas Escolas Laboratório no local onde as ações acontecem, ou seja, conhecerem a rotina de uma gestão escolar, localizada na sua regional, com ações que impactam, positivamente, nos resultados dos alunos e da escola.

Após a realização do projeto, alguns resultados puderam ser registrados pelas equipes das escolas, tais como a melhoria nos processos de intervenção pedagógica e na condução dos projetos e o redirecionamento das atividades da equipe gestora e pedagógica com definição de normas internas e uma gestão mais democrática e participativa nas situações de tomada de decisão. Foram visíveis as possibilidades de melhoria no contexto escolar das Escolas Beneficiadas, bem como as possibilidades de as Escolas Laboratório reverem e aprimorarem a sua prática com o intuito de manter e melhorar os resultados conquistados. Há também registros de poucos avanços em algumas Escolas Beneficiadas devido à resistência à mudança por parte da equipe escolar, que não fez uso das boas práticas compartilhadas.

Recorrer às experiências bem-sucedidas de gestão escolar, ainda que sejam modificadas e ajustadas a preferências e necessidades específicas, é sempre válido. Vânia Maria Bedete Bastos Mayrink, diretora da 1ª Escola Laboratório, Escola Estadual Manoel Loureiro, de João Monlevade/MG, afirma que “Compartilhar experiências é gratificante e colabora para a avaliação e crescimento contínuo”.

O Projeto Laboratório de Gestão Escolar deve passar por algumas adaptações, principalmente, com a utilização de ferramentas *on-line* que propicie mais agilidade, modernidade e interatividade no gerenciamento dos processos de gestão. Assim, o projeto estará disponível para ser aplicado por outras redes de ensino.

A partir da elaboração e implementação desse PAE, elaborar propostas para as questões desafiadoras presentes na prática profissional passou a ser um procedimento constante e outros projetos são pensados e construídos de acordo com as demandas apresentadas nos contextos escolares.

Neste segundo volume da série **Diálogos e Proposições do PPGP/CAEd/UFJF**, vocês terão a oportunidade de conhecer propostas de trabalho desenvolvidas a partir da rede mineira de ensino, tratando do contexto das Políticas Públicas para a

Educação Básica e com o intuito de fortalecer a gestão escolar das escolas públicas. Tal como dito anteriormente, pensar soluções para os problemas de gestão é um desafio a ser abraçado por todas as redes de ensino. Essas, portanto, terão, nesta obra, a oportunidade de conhecerem propostas pensadas por profissionais que vivenciam a rotina das escolas.

Enfim, melhorar a qualidade da escola pública brasileira é possível? Sim, no fazer diário de cada profissional da educação com estudo, diálogo, determinação e ética na execução de suas atribuições. O que poderá ocorrer de maneira simples, pois como bem nos lembra Clarice Lispector, “Busque a simplicidade, que ninguém se engane, a simplicidade dá um enorme trabalho.”

Que venham outras propostas do PPGP/CAEd/UFJF.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GALVÃO, J. C. G. **As ações de gestão escolar que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos: experiências de escolas mineiras**. Juiz de Fora, 2012. 131 f. **Dissertação (mestrado profissional)** – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd-Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G.T. **Gestão dos sistemas escolares – quais caminhos perseguir?** IFHC/CIEPLAN. São Paulo. 2008.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Positivo, 2006. Vol. I (Série Cadernos de Gestão).

SEÇÃO 1

AVALIAÇÃO EM
LARGA ESCALA
E APROPRIAÇÃO
DE RESULTADOS
EDUCACIONAIS

USOS E APROPRIAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: TENSÕES E DESAFIOS

Adolfo Ignacio Calderón*

Nos últimos anos, os usos das avaliações externas têm se tornado alvo de estudo por parte de diversos pesquisadores do campo da avaliação educacional, evidenciando esforços de identificação e classificação. Brooke e Cunha (2011) realizaram uma classificação dos usos da avaliação externa como instrumento da gestão educacional passível de serem utilizados para compreender os usos realizados nos diversos estados da federação. Para tanto, criaram sete categorias, a saber: a) para avaliar e orientar a política educacional; b) para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir estratégias de formação continuada; c) para informar ao público; d) para a alocação de recursos; e) para políticas de incentivos salariais; f) como componente da política de avaliação docente; g) para a certificação de alunos e escolas.

Por sua vez, tomando como referência a realidade da Rede de Ensino Estadual do Espírito Santo e de redes municipais de São Paulo (São Paulo), Sorocaba (São Paulo) e Castro (Paraná), Vandrey *et. al.* (2013) classificaram os usos distinguindo dois níveis de apropriação: a) referentes às equipes centrais e intermediárias responsáveis pela gestão de suas respectivas redes e b) referentes às unidades escolares e suas respectivas equipes (diretores, coordenadores pedagógicos e professores).

No que diz respeito aos usos no âmbito das equipes centrais e intermediárias, os autores mencionam uma série de usos, destacando-se: a) revisão ou criação de orientações curriculares para a rede de ensino; b) informação para a sociedade; c) estabelecimento de padrões e metas; d) criação de indicadores de qualidade; e) composição dos critérios para pagamento de bônus a profissionais e/ou escolas; f) monitoramento pedagógico; g) indicação de alunos para recuperação paralela; h) formação continuada para profissionais; i) composição de critérios para alocação de profissionais; e j) produção de materiais pedagógicos.

* Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2, Educação. Líder do GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais, cadastrado no CNPq.

No âmbito das unidades escolares e suas equipes, o estudo em questão destaca usos tais como: a) realização de provas simuladas; b) alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos professores; c) planejamento de atividades de acordo com os descritores ou matriz de referência da avaliação externa; d) geração de ações nas unidades escolares a partir dos resultados da avaliação externa; e) análise dos resultados da avaliação; f) uso dos resultados das avaliações externas como critérios para a formação de grupos de alunos; g) diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas; h) comunicação dos resultados aos alunos e pais; i) elaboração de Plano de Ação Escolar; j) cobrança/reconhecimento interno às escolas a partir dos resultados; e k) formação continuada de professores.

No campo da produção científica, os estudos revelam a existência de certo tensionamento teórico-epistemológico em torno de muitos dos usos mencionados. Artigo resultado de revisão bibliográfica (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015), ressalta que muitos autores analisam de forma negativa alguns usos decorrentes das avaliações externas, dentre os quais se destacam: a) a tomada de decisões sobre a continuidade de estudos dos alunos; b) os recursos financeiros a serem disponibilizados para as escolas; c) a bonificação de professores; d) contratação e demissão de gestores escolares; e) envio de recursos extras para escolas de bom desempenho etc. De acordo com esses autores, em geral as críticas referem-se às influências das avaliações sobre: a) o currículo; b) as abordagens metodológicas adotadas pelos professores em sala de aula; c) a menor atenção oferecida, nas escolas, aos conteúdos e às disciplinas não avaliadas; d) a diminuição do tempo das disciplinas que não são avaliadas; e) o direcionamento das práticas de sala de aula para preparar os alunos para obterem bons resultados. Inclusive, dentro dessa visão crítica destacam-se as percepções dos próprios autores do artigo em questão, os quais afirmam reconhecerem a utilidade das avaliações externas, ainda que questionem alguns dos usos adotados no âmbito da gestão, por exemplo:

[...] como critério para alocação de recursos [nas escolas com melhores resultados, a definição de bônus para professores, o estabelecimento de rankings estimulando a competição entre escolas e redes de ensino entre outros, e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA; 2015 p. 1369).

O fato de primarem essas tendências críticas na literatura acadêmica, não significa que essas interpretações da realidade sejam as únicas abordagens existentes, que

sejam boas, virtuosas, corretas e/ou desejáveis. Distante de qualquer maniqueísmo, o campo da avaliação educacional reafirma-se como polissêmico e multidimensional, tornando-se ao mesmo tempo objeto de estudo científico e de intervenção prática, evidenciando múltiplas formas de compreender e interpretar as técnicas e estratégias de avaliação adotadas tanto na avaliação de sistemas, institucional ou da aprendizagem.

Um exemplo dessa tensão radica quando se trata de compreender a utilização dos resultados das avaliações para a criação de políticas de bonificação de professores e/ou alunos objetivando valorizar e reconhecer o mérito. Como vimos anteriormente, na literatura acadêmica, é uma prática amplamente questionada e criticada. Entretanto, existem autores, como Francisco Soares (2012), que distantes de paixões ideológicas, têm defendido o caráter essencialmente técnico que permeia a implementação desse tipo de iniciativas, as mesmas que dependendo da forma como são desenhadas e implementadas apresentam riscos e também potencialidades. Para Soares (2012), é importante que um sistema de bônus se baseie nas diferenças de aprendizado dos alunos, depois de retiradas as influências das características sociodemográficas, uma vez que se isso não for considerado “[...] o bônus será atribuído aos profissionais das escolas que atendem a alunos de melhor perfil socioeconômico”. Esse autor, indo contra a maré, é explícito ao afirmar:

O bônus é para a constatação do bom resultado inesperado e sua celebração. Acho bom e justo que bons resultados, que podem ser associados aos esforços das equipes escolares, sejam conhecidos e celebrados. O bônus é uma forma de se fazer isso (SOARES, 2012, p. 199).

Dentre outros usos das avaliações externas que apresentam tensionamento teórico-epistemológico, pode-se destacar a realização de provas simuladas, que muitos pesquisadores rotulam negativamente como “treinamento”. A dissertação de mestrado de Franco (2016), “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave): O Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013)”¹, realizada sob minha orientação, ao analisar as teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas a respeito do Simave, destaca que na literatura analisada, apesar de existir um mar de críticas e de resistências a esse sistema estadual de avaliação, constata-se alguns exemplos de estratégias adotadas nas escolas em prol

1 Para aprofundamento sobre o Simave recomenda-se a leitura de Franco e Calderón (2017).

da melhoria do desempenho nas avaliações do Simave, tais como: a) atividades diagnósticas e treino dos itens para os testes; b) mudança na prática pedagógica motivada pelas avaliações do Simave; c) assembleias para discutir e analisar os resultados das avaliações; d) projetos internos e externos; e) momentos de estudos e capacitação para professores; f) reuniões para planejamento; g) divulgação e análise dos resultados para planejar ações de intervenções; h) trabalho integrado realizado por gestores e equipe escolar; i) cursos e reuniões para discussão coletiva dos resultados; e j) oficinas para auxiliar na interpretação e compreensão dos resultados.

Franco (2016, p. 130) destaca que entre esses usos do Simave “muitos foram passíveis de valoração tanto positiva quanto negativa, dependendo do aporte teórico adotado para análise dos dados”, sendo esse o caso das atividades de treinamento para a realização dos testes do Simave. A respeito dessa questão a autora destaca:

Os aspectos negativos foram evidenciados sob a justificativa de que limitam a autonomia docente, devido às práticas de regulação, e estimulam o desenvolvimento de atividades de treinamento sem que haja preocupação com a aprendizagem efetiva, ao mesmo tempo em que reafirmam práticas que convergem à ideologia neoliberal. Por outro lado, esses mesmos efeitos foram considerados como práticas que possibilitam a renovação de metodologias e condicionam os alunos a executar, com sucesso, determinadas atividades, com menor ou maior grau de complexidade, treinadas à exaustão, sendo a prática de treinamento para os testes considerada uma estratégia de renovação metodológica, que possibilita a familiarização dos alunos com os padrões avaliativos praticados (FRANCO, 2016, p. 130).

Franco (2016) também alerta que esses tensionamentos foram identificados em outros usos decorrentes do Simave, tais como a premiação por bom desempenho e a prática de divulgação dos resultados dos testes avaliativos, por intermédio de placas informativas fixadas nas escolas, as quais “para alguns são consideradas instrumentos da gestão organizacional, enquanto, para a maioria, são práticas condenáveis justificadas pela concepção de avaliação que caracteriza o paradigma subjetivista de avaliação” (FRANCO, 2016, p. 131).

Em relação à divulgação dos resultados dos testes avaliativos por meio de placas informativas fixadas nas escolas, vinculadas a estratégias de classificação de escolas por meio de *rankings*, amplamente criticada na literatura acadêmica, convém mencionar estudos que apresentam informações que podem apontar outras

perspectivas analíticas; como, por exemplo, a dissertação de mestrado em Educação de Martins (2017), também realizada sob minha orientação, intitulada “Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000-2001)”. Nesse estudo, abordou-se uma iniciativa governamental, na condição de inovação organizacional, por meio da qual, tomando como referência os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)² e dados da evasão escolar, as escolas eram categorizadas ou classificadas por meio de cores (azul, verde, amarelo, laranja ou vermelho). Além de mencionar a predominância de discursos com viés negativo sobre a classificação das escolas por cores, focados na resistência do sindicato dos professores e na insatisfação de professores com a lógica neoliberal que estaria presente nessa política pública, Martins (2017), ao entrevistar diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino, identificou diversos pontos positivos, os quais destacaram que a experiência em questão:

[...] foi responsável por motivar equipes escolares que desejavam melhorar os resultados da aprendizagem, estimulou a reflexão da prática pedagógica nas escolas, trouxe apoio para as escolas que apresentaram baixo desempenho por meio de verbas e cursos de capacitação para os professores e tirou os professores da rede estadual de uma zona de conforto, preparando-os para o fato de que o trabalho desenvolvido nas escolas também seria avaliado (MARTINS, 2017 P. 104).

A pesquisa de Martins (2017) também revela que na percepção de alguns gestores entrevistados a experiência analisada propiciou uma exposição negativa das escolas de baixo desempenho, na medida em que muitos pais queriam transferir seus filhos para escolas com melhor desempenho, tendo em vista que o indicador de desempenho, isto é, as cores, eram de fácil compreensão. Na visão desses gestores, distante de ser uma iniciativa punitiva, tal como aponta a literatura acadêmico-científica, houve um erro de entendimento dos professores da rede estadual, que acreditavam que o monitoramento e as ações de acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação nas escolas de baixo desempenho eram formas de punição a essas escolas. Os gestores das Diretorias Regionais de Ensino foram categóricos ao afirmar que o monitoramento das unidades escolares não objetivava punir os professores, mas sim orientar as escolas para que estabelecessem estratégias de

2. Para aprofundamento sobre o SARESP recomenda-se a leitura de Oliveira e Calderón (2014).

melhoria dos resultados, além de propiciar recursos financeiros para iniciativas voltadas para a melhoria do desempenho dos alunos.

Diante da realidade retratada, a produção científica brasileira, no campo da avaliação educacional, evidencia conflitos teóricos que permeiam a implantação das políticas públicas sob a forma de confronto técnico-operacional, gerando dicotomização teórica e abordagens maniqueístas. Essas divergências conceituais, de acordo com Dias Sobrinho (2003), não se limitam apenas a diferenças teóricas, convertendo-se em um conflito fundamentalmente político, uma vez que a avaliação passa a ser utilizada como instrumento de poder.

Esses conflitos teóricos se complexificam na medida em que o campo da avaliação educacional revelou-se essencialmente multidisciplinar. A cultura disciplinar, predominante, estanque e segmentarizada, ainda dificulta superar essa tradição, bem como possibilitar uma cultura de trabalho baseada no diálogo multi e interdisciplinar entre profissionais e pesquisadores de diversos campos do conhecimento.

A literatura aponta a existência de diversos esquemas teóricos criados para compreender os confrontos existentes no campo da avaliação que no fundo são de natureza epistemológica. Fernandes (2010) faz a distinção entre abordagens empírico-racionalistas e abordagens críticas ou sociocríticas. As abordagens empírico-racionalistas se caracterizam por procurar a verdade por meio de “uma avaliação tão objetiva quanto possível”, adotando-se metodologias essencialmente quantitativas; os avaliadores assumem uma postura “supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação” (FERNANDES, 2010, p. 10), havendo pouca ou nenhuma participação dos envolvidos e afetos pelos processos avaliativos. Essa abordagem, de acordo com Dias Sobrinho (2004), fundamenta-se na epistemologia objetivista, eminentemente técnica, neutra e objetiva, adotando-se procedimentos de quantificação de produtos, comparações e *rankings*, objetivando o controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. Essa abordagem objetivista, como já apontou Franco (1990), se deu sob a égide do positivismo, do racionalismo e do funcionalismo e no Brasil.

Como pode ser observado nos dados apresentados neste artigo, na literatura acadêmica brasileira sobre avaliação predominam abordagens enquadradas por Fernandes (2010) nas chamadas abordagens críticas ou sociocríticas, caracterizadas por serem “assumidamente subjetivas”, com metodologias “sobretudo de natureza

qualitativa”, existindo um “envolvimento ativo “dos diversos atores nos processos avaliativos. Para Fernandes (2010, p. 20), essas abordagens estão “assumidamente comprometidas com determinadas agendas sociais e mesmo políticas”, sendo defensoras de alterações que garantam, a todos os cidadãos, igual acesso a oportunidades no campo social. As abordagens críticas ou sociocríticas se enquadrariam, de acordo Dias Sobrinho (2004, p. 722), dentro da epistemologia subjetivista, que considera a realidade como sendo complexa, dinâmica, aberta e polissêmica. Para Sobrinho (2004), nessa abordagem a verdade é relativa e dependente das experiências humanas concretas, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados de contradições sociais, e a avaliação possui uma dimensão ética e política, “pois o que está em jogo e em disputa é o modelo de sociedade”. Para Franco (1990, p. 65), essa perspectiva subjetivista, que a cataloga como idealista, mostrou-se insuficiente para a explicação da realidade educacional porque “permanece a nível das análises ‘abstratas’ e universais”, trazendo, como consequência, “um preconceito descabido e dogmático contra a quantificação em pesquisa, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo e, portanto, reacionária”.

Embora Dias Sobrinho (2004, p. 723) afirme que as duas epistemologias representam duas visões de mundo distintas, até mesmo concorrentes entre si, porém complementares e não excludentes. A realidade brasileira, a partir da literatura analisada, evidencia que a dicotomização teórica e o maniqueísmo conceitual é predominante, embora a literatura evidencie algumas tentativas de aproximação. Esse é o caso das formulações teóricas elaboradas por Fernandes (2010), quem defende o discernimento pragmático como atitude do avaliador diante de “certo caos teórico que se vive no domínio da avaliação e certa tendência que, inevitavelmente, vai persistindo, para a subordinação dos avaliadores às clássicas ortodoxias ontológicas, epistemológicas e metodológicas” (FERNANDES, 2010, p. 18). Nessa perspectiva, o autor entende por discernimento pragmático o “processo de distinguir, de separar, diferentes abordagens avaliativas para, precisamente, poder reagrupar e integrar e para poder utilizar adequadamente quando a avaliação está no terreno” (op. cit., p. 18). Para Fernandes (2010), o discernimento pragmático exige tomadas de posição mais elaboradas, mais sofisticadas e sustentadas nos recursos teóricos e práticos disponíveis, enquadrando-se na perspectiva de que toda ação avaliativa deve ser útil “[...] e tem que contribuir para ajudar a resolver

problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral” (op. cit., p. 18).

Adotar essa postura recomendada por Fernandes (2010) implicaria em reconhecer que não existiriam, *a priori*, estratégias e instrumentos de avaliação certos ou errados, bons ou ruins. O processo valorativo das diversas estratégias e instrumentos existentes e que podem ser utilizados em processos de avaliação radicaria na sua utilidade e eficácia diante dos objetivos estabelecidos nas tarefas avaliativas. Dentro dessa perspectiva caberia escolher as teorias, estratégias e técnicas mais adequadas para atingir determinados objetivos estabelecidos, seja para avaliar a aprendizagem, as instituições e/ou sistemas educacionais, prevalecendo uma dimensão técnica sobre uma dimensão política. Nessa tônica acredito que se deve aprender com as obras e exemplos dos mais experientes, e aqui ressalto ao saudoso Heraldo MarelimVianna³, cujo depoimento de vida deixa claro os desafios existentes na formação dos avaliadores.

Acreditamos que um avaliador se constrói ao longo de sua experiência profissional, que, no nosso caso particular, contribuiu para que não tivéssemos uma visão maniqueísta de aceitação irrestrita ao positivismo e rejeição incondicional às alternativas que o condenam: pós-positivismo, teoria crítica e construtivismos, que conflitam entre si, ainda que se unam na sua oposição ao empirismo. A partir das nossas vivências pessoais, quantitativo e qualitativo, objetivismo e subjetivismo, deixaram de ser polos opostos, irreconciliáveis, que não podem coexistir, mas posicionamentos que se completam no exercício da avaliação educacional, onde não devem existir Ormuz e Arimã⁴, mas um pensamento suficientemente flexível para adequar as várias metodologias à diversidade das situações (VIANNA, 2014).

As tensões teórico-epistemológicas existentes no campo da avaliação, bem como os desafios colocados aos pesquisadores na produção do conhecimento, se contextualizam dentro de uma situação paradoxal; se por um lado, as críticas aos usos das avaliações externas geralmente são ácidas e acentuadas, por outro, apesar das críticas existentes, os mesmos autores das críticas reconhecessem a importância e a necessidade das avaliações em larga escala. Por que essa relação paradoxal? Por que, apesar das críticas, a avaliação em larga escala é consensualmente considerada importante?

3. Para aprofundamento da obra de Vianna recomendo edição especial da revista Estudos em Avaliação Educacional (v. 25, n. 60, dez. 2014), intitulado “Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional”, bem como a apresentação à mesma realizada por Gláucia Torres Franco Novaes, então Editora de Estudos em Avaliação Educacional.

4. Vianna refere-se a uma lenda persa sobre o bem (Ormuz) e o Mal (Arimã), representados na forma de irmãos gêmeos.

Pensando especificamente nessa questão, defendo uma posição que não é consensual, a mesma que tem sérios críticos e detratores (LIBÂNEO, 2011). A meu modo de ver a importância das avaliações em larga escala radica nos desafios globais que surgiram a partir dos avanços em termos de estratégias para a conquista dos direitos sociais em âmbito planetário. Nesse sentido, a “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998), aprovada em 1990, em Jomtien, Tailândia, tornou-se um marco para a implantação de políticas educacionais, objetivando garantir o direito à educação para todos.

De acordo com essa declaração “cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 01). Na visão dessa declaração:

[...]essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998, p. 01).

A importância desse documento radica no fato de que se trata de um conjunto de orientações para construir políticas públicas que permitam a garantia de direitos em âmbito planetário, aprofundando os desafios não cumpridos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que apontava em seu artigo nº 26, que toda pessoa tem direito à educação.

A Declaração trouxe como importante inovação de que o direito à educação deve-se traduzir na aprendizagem de fato de “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (idem. p.1), não mais simplesmente em número de alunos matriculados. Nesse sentido, a declaração desafia para deslocar o foco das matrículas para a aprendizagem dos alunos, ressaltando teses que foram sendo esquecidas e já na década de sessenta defendiam a responsabilidade que a escola tem na aprendizagem dos alunos, como é o caso das contribuições de Robert L. Ebel, em sua obra *Filosofia da medida educacional*:

Não duvidemos nunca do poder da educação para o aperfeiçoamento humano. Mas não cometamos o erro também de supor que as escolas podem e devem incumbir-se da solução de todos os problemas do mundo: de guerra ou de opressão, de pobreza ou de exploração, de inflação ou desemprego, de ansiedade ou de desespero, de subdesenvolvimento ou de superpopulação. Se as escolas colocarem nos ombros os encargos do mundo, tenderão a negligenciar as tarefas específicas do treinamento, instrução e educação, que constituem sua responsabilidade especial. A tarefa de auxiliar a aprendizagem é suficientemente provocadora, e suficientemente importante para ocupar o tempo de todas as escolas para consumir-lhes toda a energia e recursos (1968, P. 23).

Além de colocar a aprendizagem como parâmetro para a garantia do direito à educação, a declaração destaca que para alcançar esse desafio, torna-se necessária a existência de bases de dados que possam subsidiar a elaboração e monitoramento das políticas públicas, “informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população, e sobre as atividades de educação básica existentes” (UNESCO, 1998, p. 7), recomendando a necessidade de definir, nos programas educacionais, “os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho”(UNESCO, 1998, p. 4).

É precisamente dentro desse contexto que a avaliação em larga escala ganha pertinência, uma vez que, conforme destacado por Klein e Fontanive (1995), permite: elaborar e obter diagnósticos e subsídios para a implementação e a manutenção das políticas educacionais; obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre diversos aspectos do sistema educacional; realizar um contínuo monitoramento do sistema educacional para detectar os efeitos positivos ou negativos das políticas educacionais adotadas.

É nessa perspectiva que Mello (1994) considera a “importância estratégica” da avaliação externa de resultados de aprendizagem como “força indutora e estimuladora” da eficácia escolar na medida em que acrescenta às características das escolas eficazes a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos. Para essa autora, quase todos os métodos para identificar escolas eficazes utilizaram como indicadores de resultados algum tipo de medida da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a avaliação externa forneceria elementos que faltavam para desencadear processos de construção de escolas eficazes.

Apartir da literatura mencionada pode-se afirmar que os usos das avaliações externas focados nos resultados de aprendizagem possuem uma relação indissociável com a construção de uma escola eficaz, que não é nada mais do que uma escola que garanta a todas as crianças e jovens o real e efetivo direito à aprendizagem. Nessa perspectiva as avaliações externas devem ser consideradas como instrumentos para a garantia do direito à educação.

Assim, a eficácia escolar está estritamente relacionada com o alcance e superação, por meio da potencialização dos fatores intra-escolares, dos objetivos essencialmente pedagógicos que se traduzem de forma concreta na aprendizagem dos alunos. Como tenho destacado em outros trabalhos (MARTINS; CALDERÓN, 2015), trata-se de um campo de estudo e intervenção prática que não se pode confundir com o campo da produtividade educacional de uma perspectiva economicista. MurilloTorrecilla (2005) é enfático ao afirmar que os estudos sobre eficácia escolar, são essencialmente pedagógicos, voltados a analisar os processos, as medidas e as ações por meio dos quais as escolas conseguem atingir seus objetivos e suas metas educacionais. Nesse contexto, de acordo com Mello:

As escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as

Atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes. A presença dessas características na escola depende, em larga medida, da existência de uma liderança administrativa e pedagógica, focalizada no trabalho didático, que valoriza e reconhece o bom desempenho, sendo mais fácil e, portanto, mais desejável que essa liderança se exerça pelo diretor, embora essa condição não seja indispensável. E, como traço talvez mais importante, são escolas que, de alguma maneira, desenvolveram capacidade para exercer autonomia pedagógica e administrativa que abriga uma “cultura” de sucesso, da qual a valorização, reconhecimento e expectativa quanto à aprendizagem dos alunos é parte inseparável. (1994, p. 18-19)

Finalizando, se por um lado, os usos das avaliações externas focados nos resultados de aprendizagem possuem uma relação indissociável com a construção de uma

escola eficaz, por outro, também não é possível dissociar a identificação e estudo das boas práticas com a construção de uma escola eficaz, tendo como referência as estratégias adotadas que contribuem efetivamente para o sucesso escolar nas avaliações externas.

Em artigo que produzido em coautoria com Edivaldo Martins, intitulado “Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão” (MARTINS; CALDERÓN, 2015), evidenciamos a vinculação expressa, por parte das agências multilaterais e dos órgãos governamentais, dentre elas a UNESCO, entre os estudos sobre as boas práticas escolares, as avaliações em larga escala e a melhoria dos resultados da aprendizagem. Nessa ótica,

[...] as boas práticas associam-se ao alcance de metas preestabelecidas para a melhoria da aprendizagem escolar, auferidas por meio dos instrumentos de avaliação em larga escala, envolvendo a responsabilização dos agentes escolares sobre o desempenho dos alunos, a premiação e a disseminação das práticas inovadoras (MARTINS; CALDERÓN, 2015).

Como se pode observar, a existência das avaliações externas, os usos de seus resultados, o surgimento de boas práticas para o sucesso escolar, estão todos interligados em prol de um objetivo maior, que seria a construção de uma escola eficaz, que garanta o direito à aprendizagem. Dentro desse enfoque (MARTINS; CALDERÓN, 2015), são descabidas e sem sustentação empírica aquelas abordagens que tentam desqualificar os estudos sobre eficácia escolar e os esforços realizados por diversos profissionais da educação para a construção de uma escola eficaz, rotulando-os de “visões mecanicistas”, “tecnocráticas-positivas” e “neoliberais”. Distantes dessas abordagens, que deturpam a realidade, surgem inúmeros desafios, dentre deles, destaco um apontado por Francisco Soares, para saber exatamente o que torna estas escolas eficazes, é preciso ir além dos limites da metodologia estatística, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais complexo do que os números indicam (SOARES, 2002, p.6).

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; ALAVARSE, O.M.; OLIVEIRA, R. P.de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015 .

BROOKE, N.; CUNHA, M.A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

EBEL, R.L. Uma filosofia da medida educacional. In: FILHO, M.B. Lourenço, EBEL, Robert L., DAVIS, Frederick B. **Três ensaios sobre avaliação educacional**. Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas: Fundação Getúlio Vargas, 1968, p. 21-45.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FRANCO, K.O. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: o Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013)**. Campinas, 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC – Campinas, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n.74, p. 63-67, 1990.

FRANCO, K. O.; CALDERÓN, A. I. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional (On-line)**, v. 28, p. 132-159, 2017.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em larga escala. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-34, 1995.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012 .

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, anos 35-38, v. 38, jan. /jun. 2016.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Estudos em Avaliação Educacional (On-line)**, v. 26, p. 264-293, 2015.

MARTINS, G. P. **Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000-2001)**. Campinas, 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

MELLO, G. N. **Escolas Eficazes: Um Tema Revisitado**. Brasília: IPEA. 1993.

MURILLO TORRECILLA, F. J. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2005.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G. de; CALDERON, A. I. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 939-976, Dec.2014.

SILVA, V. G.; CARVALHO, C.P. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 25, p. 6, 2014.

SILVA, V.G.; GIMENES, N. A. S.; LOUZANO, P.; MORICONI, G. M.; PRINCIPE, L. M.; LEME, L. F. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **Coleção Textos FCC** (Impresso), v. 38, p. 1-109, 2013.

SOARES, F. A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.1, p.183-213, 2012.

SOARES, J. F. *et al.* **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford, 2002.

STUFFLEBEAM, D. L.; SKINFIELD, A. J. **Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica.** Madrid: Paidós, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images>

/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VIANNA, H. M. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 86-103, n. especial, dez. 2014.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de Programas: concepções e práticas.** São Paulo: Editora Gente, 2004.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

Suely da Silva Rodrigues*

A reflexão sobre a implementação e acompanhamento de padrões de qualidade na educação torna-se uma tarefa essencial para o estabelecimento de processos de avaliação, que visem à melhora do desempenho de alunos e professores. Nesse contexto, a avaliação educacional orientada para a aprovação ou seleção de alunos não é o foco desta seção. Os trabalhos aqui apresentados buscam, nos resultados obtidos pelas avaliações externas, respostas para a promoção de melhorias no interior das escolas e nas relações entre as equipes gestoras, pedagógicas, pais, alunos e demais membros da comunidade que propiciem, não só a superação de lacunas de aprendizagem, mas também um processo de ensino e aprendizagem de excelência.

Criado há mais de 20 anos, com o objetivo de proporcionar um diagnóstico da qualidade da educação brasileira, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – se consolidou como política pública nacional e produz informações que vem sendo utilizadas para subsidiar a tomada de decisões sobre os rumos do nosso sistema de ensino. O SAEB avalia os alunos matriculados no último ano de cada etapa da Educação Básica em Língua Portuguesa e Matemática e, por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização, os alunos matriculados no último ano do ciclo de alfabetização em Leitura, Matemática e Escrita. Estados e municípios implementaram os seus próprios sistemas de monitoramento da educação, como o Simave – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, criado e mantido pelo governo do estado de Minas Gerais.

No âmbito internacional, podemos citar como exemplo de avaliação externa consolidada o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

* Doutora em Educação pela PUC-Rio; Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pelo NUTES/UFRJ e Licenciada em Matemática pela UFRJ. Atua no Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio e como docente no Mestrado Profissional em Avaliação dessa mesma instituição.

(OCDE). O PISA promove uma avaliação comparada em Leitura, Matemática e Ciências de amostras de alunos de diversos países que estejam na faixa etária de 15 anos no momento da aplicação. Os testes aplicados pelo PISA mesclam itens de resposta construída pelo aluno, itens de múltipla-escolha e de verdadeiro ou falso, muitas vezes apresentando problemas da vida real como estímulo para a questão.

Os resultados brasileiros nessa avaliação, em particular, vêm apontando a defasagem de aprendizagem de nossos alunos em relação aos de outros países nas competências avaliadas. No entanto, tal diagnóstico não é inesperado vide que os resultados do SAEB indicam, ao longo dos anos, o quanto ainda precisamos avançar para que os nossos alunos tenham a oportunidade de aprender o que se espera para o seu ano escolar. O percentual de alunos que não dominam nem o exigido como o básico ainda assusta, principalmente no Ensino Médio. A distorção idade e série vêm diminuindo, mas a repetência ainda continua presente, mesmo que todos os indicadores comprovem sua ineficácia.

Diante desse quadro, onde buscar inspiração para mudar essa realidade? Em quais exemplos as escolas que atendem alunos oriundos de famílias que apresentam baixo nível socioeconômico podem se espelhar para superar as adversidades e promover a aprendizagem dos mesmos em igualdade de condições com os demais? O que escolas que apresentam resultados considerados satisfatórios podem fazer para elevar ainda mais a qualidade de seu ensino e proporcionar que seus alunos avancem e explorem sua potencialidade ao máximo?

Os resultados das avaliações externas realizadas no Brasil e no exterior vêm sendo fonte de informações para inúmeras pesquisas que visam identificar fatores que possam contribuir para a melhora do desempenho dos alunos e para o delineamento de estratégias ou políticas educacionais que possam ser replicadas em outras escolas. Essa realidade advém da consolidação da avaliação externa como instrumento de monitoramento da qualidade da educação e de seu potencial para servir, nas redes públicas e privadas de ensino, como recurso norteador para o diagnóstico e superação de lacunas de aprendizagem.

Os modelos de análise estatística baseados na Teoria da Resposta ao Item (TRI) que são, em geral, utilizados para a determinação das proficiências dos alunos nas avaliações externas, permitem a comparação dos resultados apurados entre séries escolares ao longo dos anos, provendo escalas únicas, por disciplina, que se bem

interpretadas podem ser trabalhadas por professores e gestores como bússola para o resgate de alunos que apresentem déficit de aprendizagem ou para criar estratégias que levem os alunos a avançar ainda mais em seus estudos.

Nesse sentido, a divulgação dos resultados para as equipes escolares, além de necessária, deve ser acompanhada de ações que levem não só a compreensão, mas também ao processo de apropriação. A comunicação das proficiências dos alunos *per si* não é suficiente para que a escola reflita sobre o que tem de melhorar. Para que os frutos da avaliação externa sejam explorados integralmente, a comunidade escolar precisa estar apta a decodificar a linguagem em que esses resultados são escritos, a compreender as informações presentes nos relatórios e boletins de resultados que lhe são repassados e a interpretar o significado desses resultados, para, assim, discutir entre os seus membros a melhor maneira de sanar os problemas diagnosticados.

Parte integrante da maioria das avaliações externas, a aplicação de questionários contextuais é essencial para dar sentido aos resultados obtidos, propiciando comparações justas e a observação de características que possam impactar positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem. O estudo dos fatores associados ao desempenho realizados por meio da análise das correlações entre as proficiências obtidas e determinadas características que são variáveis entre alunos, turmas e escolas, não só enriquecem o debate educacional como é fonte de recursos para as pesquisas específicas sobre o efeito escola e o efeito professor.

Esta seção apresenta dez trabalhos que permeiam o tema da avaliação em larga escala bem como a apropriação de seus resultados. Muitos dos trabalhos que a compõe utilizam os resultados apurados por meio do Simave para apresentar estudos de caso focados em uma ou mais escolas de referência refletindo sobre o impacto da liderança pedagógica dos gestores escolares no desempenho dos alunos. Os trabalhos apoiam-se em estudos sobre escola eficaz para identificar e discutir os fatores que poderiam ter maior impacto em seus resultados.

Com o intuito de introduzir o tema da eficácia escolar, podemos citar os resultados das análises de Sammons (*apud* Brooke & Soares, 2008, pág. 351), que identifica em seu trabalho onze fatores-chave de eficácia. São eles, de forma sumarizada: liderança profissional firme e objetiva, com enfoque participativo; objetivos e visões compartilhados com unidade de propósito e prática consistente; ambiente de

aprendizagem ordenado e atraente; concentração no ensino e aprendizagem com ênfase acadêmica e foco no desempenho, maximizando o tempo de aprendizagem; ensino e objetivos claros com organização eficiente, clareza de propósitos, aulas bem estruturadas e ensino adaptável; comunicação de altas expectativas em relação aos alunos acompanhadas de desafios intelectuais; incentivo positivo para a manutenção da disciplina em termos de ambiente ordenado e propício à aprendizagem, acompanhados de elogios ou reprimendas, se necessário; monitoramento do desempenho do aluno e avaliação do desempenho da escola; estabelecimento de direitos e responsabilidades do aluno, aumentando sua autoestima ao delegar a ele a responsabilidade por suas ações; envolvimento dos pais na aprendizagem dos seus filhos, estabelecendo parceria entre casa e escola; e tornar a escola uma organização orientada à aprendizagem, envolvendo também os funcionários administrativos nos objetivos educacionais da escola.

A própria autora reconhece que os fatores estão inter-relacionados, são mutuamente dependentes e que a aplicabilidade de alguns pode variar de acordo com a faixa etária dos alunos. E, embora os fatores que resultem em uma escola ser eficaz não se esgotem nos apresentados acima, eles dão pistas para outras investigações que queiram se debruçar sobre o tema.

Segundo a revisão de bibliografia realizada por Bressoux (2003, p. 41) sobre Efeito Escola e Efeito Professor, a combinação de várias práticas é mais importante que cada uma delas isoladamente na busca por efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, podendo seus resultados ser variáveis de acordo com o contexto da prática e as características de cada turma, como o nível socioeconômico.

Assim, um ensino estruturado conduz a uma maior clareza de exposição, a uma melhor compreensão dos alunos, a maiores taxas de respostas exatas pelos alunos; estes fatores contribuem para o aumento do tempo de aprendizagem efetivo, que conduz ele mesmo a menos problemas de disciplina e a mais aquisições. Estas melhores aquisições e esta melhoria de condições de ensino conduzem a menos críticas da parte do professor, a expectativas mais elevadas que o fazem adotar um ritmo mais rápido, que aumenta o conteúdo coberto durante a aula, melhora a atenção dos alunos... e assim por diante (BRESSOUX, 2003, p.41).

Ainda segundo o autor, dois fatores apresentam efeitos positivos de maneira constante e independentemente do contexto: o ensino estruturado e o tempo de envolvimento dos alunos em uma tarefa.

Complementarmente, Lück (2006), uma das autoras citadas pelos trabalhos aqui apresentados, aponta que nenhuma ação setorizada é adequada ou suficiente para promover avanços educacionais consistentes e duradouros. Assim, a gestão educacional deveria visualizar o conjunto, estabelecendo ações e mobilizando pessoas para o alcance das metas desejadas.

Nesse sentido, os trabalhos desse primeiro grupo apresentam, além dos seus achados de pesquisa, um plano de ação para a(s) própria(s) escola(s) investigadas ou para todas as unidades de ensino da Superintendência Regional de Ensino à qual ela(s) está(ão) vinculada(s). O objetivo é aprimorar os processos de gestão escolar e as práticas pedagógicas e, desse modo, propiciar melhores condições para a aprendizagem dos alunos. A seguir, apresentam-se, brevemente, os trabalhos inseridos nesse contexto.

No estudo de caso desenvolvido por Santos, Lima & Júnior (2014), selecionou-se uma escola estadual de Divinópolis, que apresentava crescimento do IDEB em sua série histórica de bons resultados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, como referência para investigar fatores de eficácia escolar. Os pesquisadores utilizaram como parâmetro um estudo já realizado em escolas de Minas Gerais sobre esse tema, observando os seguintes elementos: infraestrutura e os fatores externos à organização da escola, liderança da escola, professores, relação com as famílias e com a comunidade, características do clima interno da escola e, por fim, características do ensino.

O estudo realizado pautou-se em pesquisa documental, observação *in loco*, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas de modo a coletar as informações necessárias para estabelecer um plano de ação aplicável nas demais escolas da região buscando a divulgação de boas práticas e também a proposição de melhorias para a própria escola investigada.

Dentre os achados da pesquisa que explicam os bons resultados da escola destacaram-se: o clima propício à aprendizagem diante das boas relações entre alunos e professores e dos professores com a equipe de gestão da escola; as ações desenvolvidas pela escola para angariar a participação das famílias; o índice

socioeconômico favorável das famílias dos alunos mesmo sem existir processo de seleção para entrada na escola; e a formação acadêmica adequada e a vasta experiência docente (mais de 10 anos de carreira) dos professores da escola.

A pesquisa desenvolvida por Santos, Oliveira & Cunha (2013) se baseia na política Choque de Gestão/Acordo de Resultados, implementada pelo governo estadual de Minas Gerais em 2003, e o respectivo estabelecimento de metas para a Superintendência Regional de Ensino de Caxambu, para investigar a relação entre o perfil de gestão da unidade de ensino e a eficácia escolar.

A pesquisa se desenvolveu a partir do estudo de três escolas com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, uma com bom resultado, outra com desempenho ruim e a terceira com resultado intermediário no Proeb, utilizando entrevistas semiestruturadas com os gestores dessas escolas e também com a diretora da Superintendência de Caxambu. O objetivo foi apreender não só a compreensão e a recepção de tal política nessas unidades de ensino, mas também as ações desenvolvidas internamente para o alcance das metas acordadas.

O plano de ação proposto pelos autores ataca a questão da compreensão da política pela comunidade escolar e busca trabalhar não só com os gestores da escola, mas também com professores e alunos, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz que leve ao sucesso nas avaliações educacionais.

O trabalho de Rangel, Vilardi & Melo centrou-se em uma escola de São João del Rei, considerada eficaz, para realizar o estudo das práticas gestoras e pedagógicas que levaram ao sucesso da promoção da aprendizagem de seus alunos, vide os bons resultados obtidos em avaliações externas e expressivas participações em Olimpíadas de conhecimento. Apoiado em referências sobre o Efeito Escola e o Efeito Professor, o estudo englobou pesquisa documental, entrevistas com as equipes de gestão e supervisão escolar e aplicação de questionários para os professores de modo a apontar fatores que influenciariam diretamente nos resultados dos alunos, tais como: o bom clima acadêmico; o comprometimento; as altas expectativas dos docentes para com a aprendizagem dos alunos; e a gestão escolar presente e atuante.

Como consequência dos resultados do estudo, os autores propõem como plano de ação o desenvolvimento do Projeto Educação Eficaz junto à Superintendência

Regional de Ensino e as escolas a ela vinculadas, buscando o delineamento e implementação de práticas eficazes em consonância com as realidades locais.

Em seu trabalho, Carneiro, Moreira & Machado entram em uma escola estadual de Diamantina reconhecida pelos seus expressivos resultados para buscar pistas sobre o impacto da gestão escolar dessa unidade de ensino no desempenho dos alunos. No decorrer da pesquisa, identificou-se que a gestão nessa escola é pontuada por ações voltadas para o acolhimento dos professores mais novos (planejamento coletivo), comunicação às famílias sobre as atividades escolares desenvolvidas com os alunos e o sentimento de pertencimento que a própria escola desperta em seu corpo de alunos e docentes.

De caráter qualitativo, a pesquisa baseou-se na coleta de dados por meio de levantamento bibliográfico e documental, análises dos resultados da escola em avaliações externas, observação não participante, questionários aplicados a professores, supervisores, funcionários administrativos e pais de alunos, além de entrevista semiestruturada com a direção e vice-direção da escola.

A partir dos achados da pesquisa, o plano de ação delineado buscou agir sobre as fragilidades identificadas na escola, tais como o pouco uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica, a relação distanciada da Supervisão Regional de Ensino e falta de articulação de parcerias aprofundadas da escola, não só com as famílias dos alunos, mas também com instituições presentes na comunidade, como a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Schattner, Paiva e David apresentam o estudo do caso de uma escola cujos resultados se destacam das demais unidades de ensino da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares por seus alunos mostrarem evolução de desempenho ao se comparar os resultados alcançados no 3º ano do EF (Proalfa) com os obtidos no 5º ano do EF (Proeb), em Língua Portuguesa.

Os pesquisadores realizaram entrevistas com a equipe gestora e professores da escola, análise documental e dos resultados da escola, além de aplicarem questionário aos professores, tecendo relações com estudos sobre a eficácia da gestão escolar, em sua busca por informações que pudessem subsidiar sua investigação sobre as características da escola e, especificamente, das ações implementadas pela gestão pedagógica que pudessem levar ao melhor desempenho dos alunos em leitura.

O plano de intervenção proposto pelos autores foca no planejamento participativo, acompanhado pelo monitoramento e avaliação das ações pedagógicas com vistas a possíveis reformulações voltadas para a garantia da evolução na aquisição de competências pelos alunos da escola.

Ainda dentro do escopo da apropriação dos resultados do Simave como base para a criação de projetos que visam impulsionar a evolução do desempenho dos alunos das escolas, dois trabalhos optaram por trabalhar tópicos vinculados ao delineamento e implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) nas escolas.

O trabalho de Pimenta, Pires & Júnior parte do desejo de identificar as ações da gestão escolar que contribuíram para a melhoria dos resultados e da implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC) em três escolas vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Curvelo.

Utilizando análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação da ação cotidiana como recursos, os pesquisadores traçaram os perfis de liderança dos gestores das três escolas, observando a prevalência do perfil organizacional em todos eles. O plano de ação proposto pelos autores se configura no delineamento, a partir dos achados da pesquisa realizada, e disseminação, entre as escolas da região, do Guia de Boas Práticas do Gestor Escolar.

O trabalho de Santos, Bertolotti & Santos também faz o levantamento de boas práticas a partir, especificamente, do estudo de uma escola pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Diamantina que apresentou avanços significativos nos resultados de seus alunos no Proalfa após a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC).

Nesse estudo, os pesquisadores aplicaram questionários aos analistas da Divisão de Equipe Pedagógica da regional, realizaram entrevistas semiestruturadas com professores alfabetizadores, o gestor e a analista responsável pela escola, pesquisa bibliográfica e documental, além de observação participante.

No plano de ação apresentado, destaca-se o intuito de divulgar as boas práticas observadas nessa escola de referência, de modo a propiciar às demais escolas da região ferramentas para superar as dificuldades que elas têm encontrado na implementação de seus planos de intervenção pedagógica.

A pesquisa de Passos, Silva & Ferreira tem como alvo uma escola da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba que apresentou a maior superação de suas metas

educacionais, sendo ganhadora de Prêmios de Gestão Escolar da região e, também, nas Olimpíadas Brasileiras de matemática. O estudo investigou as atividades de gestão realizadas na escola, identificadas por meio de entrevistas, questionários, observação participante e análise documental, pontuando as dimensões administrativas e pedagógicas.

Essa pesquisa se relaciona com as pesquisas anteriores por também se propor a analisar as ações de gestão escolar e sua interferência nos resultados obtidos pelos alunos dessa unidade de ensino nas avaliações externas, com o objetivo de promover a disseminação de boas práticas para as demais escolas da região.

A averiguação das condições de infraestrutura das unidades de ensino também é importante para subsidiar a análise dos resultados dos alunos. Alunos e professores precisam dispor de espaços, mobiliário e recursos adequados ao processo de ensino e aprendizagem. A ausência de recursos ou a precariedade das instalações da escola podem repercutir negativamente no desempenho dos alunos.

A pesquisa de Petrus, Terra & David investigou os investimentos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais destinados às escolas para a realização de obras e a aquisição de mobiliários ou equipamentos, observando significativas discrepâncias nas condições de infraestrutura das escolas pesquisadas e entre os investimentos realizados, independentemente dos resultados alcançados por essas escolas nas avaliações externas.

Visando elevar os padrões de funcionamento das unidades de ensino da rede estadual e assegurar aos alunos atendidos a igualdade de oportunidades educacionais em todas as escolas da rede, os autores apresentam como plano de ação a construção de uma Matriz de Planejamento dos Investimentos em Infraestrutura Escolar.

A avaliação longitudinal é utilizada em estudos que têm por objetivo acompanhar uma população de alunos ao longo de um determinado período de tempo. Como esses estudos podem perdurar por vários anos, a perda de alunos matriculados na(s) escola(s) ao decorrer da pesquisa devido à evasão, abandono, transferência e/ou repetência, por exemplo, são fatores que podem prejudicar o alcance das metas desejadas. Apesar desse fator de risco e do alto custo atrelado à sua manutenção devido à sua longa duração, as pesquisas longitudinais permitem a análise da trajetória escolar de um mesmo grupo de alunos apoiadas em dados mais precisos sobre sua evolução de desempenho.

Queiroz, Vilardi & Oliveira, em pesquisa realizada junto às escolas estaduais de ensino médio da Superintendência Regional de Ensino de Passos, sugerem a adoção de avaliação longitudinal dos alunos matriculados nos anos finais do ensino Fundamental e Médio como uma das propostas em seu plano de ação para o ajuste e ampliação do Simave – PAAE e Proeb, após investigarem se essa política pública de avaliação era efetiva, ou seja, se proporcionava a autoavaliação dos professores e da instituição escolar e se oferecia subsídios para intervenções pedagógicas com vistas à melhoria da prática docente, entre outros. Os autores também indicam em seu plano de ações a inclusão das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no escopo do Proeb.

Algumas redes de ensino brasileiras, públicas e privadas, já contemplam essas duas áreas de conhecimento em suas avaliações externas ou ao menos a de Ciências da Natureza. Além de munir vários professores dessas áreas com informações que poderão impactar diretamente em seu trabalho docente, essa ação também pode promover uma maior integração desses professores com a equipe de gestão escolar e com os seus colegas de Língua Portuguesa e Matemática e, portanto, aceitação da avaliação externa como ferramenta para o planejamento e reflexão das práticas pedagógicas.

Infelizmente, muitas escolas e redes de ensino focam exclusivamente no desenvolvimento das competências vinculadas às áreas avaliadas (em geral, Língua Portuguesa e Matemática) com o objetivo único de alcançar as metas exigidas pela gestão central e pela sociedade, relegando as demais áreas de conhecimento ao segundo plano. Esse tipo de comportamento, além de claramente prejudicar a aprendizagem dos alunos, gera desconforto entre os professores e, muitas vezes, a rejeição aos processos avaliativos. Mesmo que sua área de conhecimento não seja objeto da avaliação, esses professores precisam ser incluídos no processo de reflexão sobre os resultados alcançados pelos alunos da escola, pois a interpretação das escalas pode evidenciar habilidades ainda não dominadas pelos alunos que perpassam as fronteiras curriculares, dando pistas para o delineamento de ações coletivas para suprir essa carência.

Dificuldades com a interpretação de textos, imagens e gráficos, seja na identificação de informação implícita ou explícita, podem refletir em obstáculos para a decodificação de mapas ou compreensão de fatos históricos, assim como para a modelagem matemática a partir de uma situação problema. Da mesma forma, o aluno que não

desenvolveu a capacidade de analisar criticamente e, assim, validar os resultados por ele obtidos por meio de cálculos ou raciocínios lógicos, provavelmente demonstrará essa dificuldade ao realizar tarefas exigidas pelas demais áreas.

Enfim, o engajamento de toda a equipe pedagógica da escola tende a fortalecer todo o processo, pois tende a influenciar positivamente na motivação dos alunos para demonstrarem o que sabem no momento das avaliações e cria clima harmonioso para a discussão de alternativas para superar as deficiências diagnosticadas por meio delas.

A educação brasileira vivencia um momento de proposição e discussão para a implementação de uma base curricular única e de cobrança por melhores condições de ensino e aprendizagem nas escolas; por uma formação inicial docente adequada e que contemple, além do domínio do conteúdo, técnicas para ensinar tais conteúdos e que instrumentalizem o professor com ferramentas para a gestão de classe e negociação de conflitos em sala de aula; pela modernização das abordagens pedagógicas, incluindo a adoção de recursos tecnológicos disponíveis e acessíveis à grande parte da sociedade.

Nesse contexto, cabe aos pesquisadores do campo da avaliação educacional continuar a desenvolver estudos que desvendem as práticas e processos que ocorrem no interior da escola e a divulgar os seus achados de modo que esses possam propiciar a reflexão para a formulação de políticas de ensino que promovam a qualidade com equidade.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

- LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BRESSOUX, P. As Pesquisas sobre o Efeito Escola e o Efeito Professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.38, dez, 2003.
- SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, F. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 335-382.

REPENSANDO O SIMAVE: ALTERAÇÕES E AMPLIAÇÕES NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Émerson Marques Queiroz*
Leonardo Ostwald Vilardi**
Lina Kátia Mesquita de Oliveira***

Este trabalho apresenta a proposta de intervenção elaborada pelo primeiro autor em sua dissertação de mestrado, na qual se objetivou analisar se o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar, como política pública de avaliação, consegue efetivamente alcançar os objetivos propostos de ser uma ferramenta de uso interno das escolas, na realização de diagnósticos, de monitoramento do currículo e de fornecimento de subsídios para as intervenções pedagógicas necessárias às escolas estaduais de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino de Passos/MG. O diagnóstico realizado permitiu a formulação de um plano de ação voltado à promoção de melhorias no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica por meio de alterações e ampliações no Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar e no Programa de Avaliação da Educação Básica, das quais se destacam a disponibilização de questões do Banco de Itens do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar para todos os professores, em qualquer época do ano letivo, e ainda a ampliação do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar para mais séries/anos, além da inclusão de outras disciplinas a serem avaliadas. Tais mudanças promoveriam a geração de subsídios para a gestão educacional e escolar no Estado de Minas Gerais, visando garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos matriculados na rede pública estadual mineira.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Simave.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Servidor da SEE/MG.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais (UFF); doutorando em Ciências Sociais (PUC-Rio).

*** Orientadora do PPGP/CAED/UFJF. Doutora em Educação (PUC-Rio).

O artigo foi escrito com base na dissertação intitulada “A Utilização do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas Escolas Estaduais de Passos: reflexões sobre avaliação diagnóstica do ensino médio”, desenvolvida por Émerson Marques Queiroz no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O texto foi escrito em parceria com Leonardo Ostwald Vilardi, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com a professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, orientadora do aluno durante a realização do mestrado.

A pesquisa analisou se o PAAE, como política pública de avaliação, consegue efetivamente alcançar os objetivos propostos de ser uma ferramenta de uso interno das escolas, para a realização de diagnósticos, de monitoramento do currículo e de fornecimento de subsídios para as intervenções pedagógicas necessárias nas escolas estaduais de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Passos.

A partir do ano de 2003, o Estado de Minas Gerais implementou, para todos os órgãos do Poder Executivo Mineiro, uma política de administração pública gerencialista, pautada na eficiência e eficácia. Com a descentralização de competências e atribuições para as Secretarias de Estado, baseada em resultados conclusivos por meio de objetivos e metas estipuladas para a melhoria da qualidade do serviço público prestado à sociedade mineira.

Para se atingir os resultados esperados, planejaram-se ações estratégicas para que o serviço prestado fosse oferecido de forma integrada e com eficiência. Nesse sentido, foram criadas 11 (onze) Redes de Desenvolvimento Integrado, subdivididas em Programas Estruturadores, na busca da integração das diferentes áreas do governo mineiro. A educação no estado de Minas Gerais ficou inserida na Rede de Educação e Desenvolvimento Humano, e sua dinamização a cargo da Secretaria de Estado de Educação (SEE) com a estrutura do Órgão Central em conjunto com as Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

A SEE/MG, para cumprir sua missão, desenvolve todas as ações educacionais baseada nos valores da ética, da transparência, da efetividade e da inovação, princípios previstos na legislação vigente e que embasam a estrutura da administração pública do Poder Executivo do Estado (MINAS GERAIS, 2014).

Dentro da Rede de Educação e Desenvolvimento Humano, no estado de Minas Gerais, existiam três programas considerados estruturadores: Programa Pró-Escola, Programa Melhor Emprego e Programa Educação para Crescer. De acordo com documento orientador da política adotada (MINAS GERAIS, 2014a), o Programa Educação para Crescer possui, em sua estrutura, vários projetos com objetivos distintos, tais como: i) aumentar a jornada escolar dos alunos matriculados na rede estadual de Minas Gerais; ii) reestruturar o Ensino Médio da rede pública estadual; iii) incentivar a democratização do ensino por meio da participação das famílias; iv) melhorar os índices educacionais de acesso e rendimento; v) elevar a proficiência dos alunos ao nível recomendável por meio de capacitações para os profissionais da área educacional e de intervenções pedagógicas, embasadas nos resultados obtidos nas avaliações do Simave.

O Simave foi implantado no ano 2000, por meio da Resolução SEE nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, reeditada em 14 de julho do mesmo ano (MINAS GERAIS, 2000). O Simave, conforme revista do sistema elaborada pela SEE/MG (MINAS GERAIS, 2009), é um conjunto de programas que tem por objetivo avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema mineiro de educação. Visa diagnosticar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, das instituições escolares, contribuindo positivamente para a melhoria da qualidade da educação mineira e subsidiando a reformulação e o monitoramento das políticas educacionais.

A organização geral do Simave fica a cargo da SEE/MG, por meio da Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais. Subordinada a essa Subsecretaria existe a Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), responsável geral por todas as avaliações sistêmicas no Estado.

O Simave é composto por três Programas distintos – Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) - que atuam em áreas diferentes, realizando diagnósticos para entender a grandeza do sistema público da educação mineira e buscando melhorar sua eficácia.

Os Programas de Avaliação são integrados, tendo em vista que cada um avalia uma etapa da educação básica. Seus resultados destacam as necessidades de planejamento e ação nos diferentes níveis e momentos: i) da sala de aula, da escola e do sistema; ii) da ação docente, da gestão escolar e das políticas públicas para a

educação; iii) do nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e do Médio.

O PAAE começou a ser criado no ano de 2003, com a concepção do modelo de avaliação e criação do Sistema. A avaliação foi desenvolvida, inicialmente, na forma impressa, no ano de 2005, com 72 escolas estaduais pilotos; e em 2006 a avaliação foi ampliada para 203 escolas estaduais, com alunos regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Médio. O total de instituições participantes subiu para 212 escolas no ano de 2007, e a partir do ano de 2008, tornou-se um programa desenvolvido em todas as escolas estaduais de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2012).

Em sua concepção, o PAAE se propõe a disponibilizar ferramentas para subsidiar diagnósticos sobre o aprendizado dos alunos. Para a SEE/MG, essa ferramenta indica as necessidades e os pontos fortes de cada instituição, em cada região do estado de Minas Gerais, uma vez que os diagnósticos feitos por meio dos relatórios geram informações por regional e escola. Além dessas informações, o PAAE tem o objetivo de realizar diagnósticos sobre a aplicação do Currículo Básico Comum (CBC) em cada instituição escolar.

Outro pressuposto do Programa é de que ele sirva como instrumento de autoavaliação para professor e para a instituição escolar. Sendo assim, o professor também resolve a mesma avaliação que foi aplicada ao aluno; sem, entretanto, seguir os mesmos rigores da aplicação efetuada ao discente. Ao docente é dada a possibilidade de consulta a referenciais bibliográficos e, até mesmo, a outro professor.

Dessa forma, o PAAE tem como objetivo ser uma ferramenta de autoavaliação que possibilita à equipe gestora verificar as dificuldades do professor em relação ao conteúdo, apontando necessidades de formação continuada para o docente, para a escola e para a SEE/MG.

Queiroz (2015), buscando analisar a eficácia do programa, realizou uma comparação com outro programa de avaliação educacional – o Proeb, também integrante do Simave. O programa foi escolhido porque, além de pertencer ao mesmo sistema, utiliza uma metodologia diferente do PAAE.

Nessa comparação, percebeu-se que a utilização da metodologia da Teoria da Resposta ao Item – TRI, no desenvolvimento do Proeb, permite algumas possibilidades de utilização dos resultados que não são possíveis no PAAE, que

utiliza no seu desenvolvimento a Teoria Clássica dos Testes – TCT. Na TRI, utilizam-se cálculos estatísticos para a escolha dos itens que irão compor as provas, o que possibilita uma elaboração de avaliações balanceadas e também a comparabilidade com resultados anteriores; inclusive, a comparação com resultados de outros programas que porventura utilizem a mesma matriz de referência, como é o caso do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No PAAE, essa comparabilidade não é possível, pois os itens que compõem as avaliações não são balanceados e os critérios de elaboração são baseados em questões de nível fácil, moderado e difícil. A comparabilidade de itens não balanceados é possível desde que eles sejam repetidos nas avaliações, o que não acontece no programa.

Dessa forma, o PAAE não consegue atingir plenamente seus objetivos de realização de diagnósticos e de oferta de subsídios para as intervenções pedagógicas e para as melhorias da prática docente. Apesar de, na pesquisa de campo realizada com os atores do nível regional, os resultados terem apontado para uma concordância com as utilidades previstas no programa; na prática não se percebeu a utilização das ferramentas oferecidas para as escolas de EM.

Outro ponto evidenciado na pesquisa de campo com diretores, EEBs e professores das 34 escolas de EM da SRE de Passos foram as divergências entre as opiniões sobre a utilidade do PAAE. As diferentes opiniões dos gestores e docentes reforçam a ideia de que, na prática da sala de aula, as ferramentas que o programa se propõe a oferecer não são utilizadas.

Observou-se, ainda, uma concordância significativa quanto à utilidade do PAAE para o monitoramento do cumprimento dos CBCs pelos docentes, mas essa ferramenta não é utilizada pela equipe gestora no monitoramento das nove disciplinas que participam das avaliações do programa. No Proeb, esse monitoramento é feito somente por meio dos resultados das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática dos alunos matriculados no 5º e 9º anos do EF e no 3º ano do EM. As avaliações nesses anos de escolarização resultam em informações apenas sobre os anos finais de cada etapa, não oferecendo informações sobre o desempenho durante as etapas, ou seja, não informam resultados entre o 6º e o 8º ano do EF, ou ainda, entre o 9º ano do EF e o 2º ano do EM.

Soma-se a esses anos de escolarização sem informações sobre o desempenho, a necessidade de se gerar informações sobre outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Dentre essas, aquelas integrantes das áreas das Ciências Humanas e Ciências da Natureza, uma vez que elas traduzem o quanto cada escola, conseqüentemente, cada sistema conseguiu influenciar no aprendizado dos alunos.

Para além da ampliação dos diagnósticos com as disciplinas já existentes no PROEB, a extensão do programa para outras disciplinas servirá para monitorar o currículo escolar em sua totalidade. Assim, as informações geradas poderão orientar o desenvolvimento das disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, contribuindo para o desenvolvimento de praticamente todos os componentes curriculares.

Outro ganho poderá ser obtido com a implantação de avaliações externas no 7º ano do EF, considerado em Minas Gerais, como o último ano do Ciclo Intermediário. Com implantação da avaliação no 7º ano haverá informações ao final de cada ciclo do EF. Vale lembrar que já acontecem, ao final do Ciclo da Alfabetização (3º ano do EF) as avaliações do Proalfa e, ao final do Ciclo Complementar (5º ano do EF) e do Ciclo da Consolidação (9º ano do EF) as avaliações do PROEB.

Com a implantação dessa proposta, as informações serão geradas praticamente a cada dois anos pelos resultados das avaliações do Proeb e as correções necessárias seriam detectadas mais rapidamente, o que forneceria os subsídios necessários para implementar ações de melhorias em menor espaço de tempo. Esse mesmo ganho poderá ser aferido com a implantação das avaliações em todos os anos do EM.

E finalmente, com a ampliação da divulgação dos resultados aos familiares dos alunos, o que significaria a abertura de mais um canal de comunicação com os pais ou responsáveis pelos discentes da rede pública mineira, pode-se proporcionar, além da divulgação e prestação de contas, uma melhoria na relação família e escola.

Tão importante quanto às informações sobre o desempenho e a aprendizagem, são aquelas geradas nos relatórios contextuais existentes nas avaliações do Proeb, já que elas fornecem dados sobre fatores externos que influenciam o processo de ensino nas instituições escolares. Merece destaque, ainda, a necessidade de melhor apropriação dos resultados educacionais, apontada na pesquisa realizada com os atores regionais – diretores, EEBs e professores do EM. As informações geradas devem ainda ser utilizadas para a promoção de melhorias nas instituições escolares.

Quanto ao objetivo do PAAE, de fornecer informações para a melhoria da prática docente e do ensino, o programa não se mostrou eficaz. O que se justifica pelo fato de que as ferramentas disponibilizadas pelo programa, quando acessadas, não forneceram aos docentes pesquisados na SRE de Passos o retorno satisfatório para sanar as dúvidas surgidas.

Com intuito de condensar dados, o quadro 1 traz os problemas identificados com a pesquisa de campo e as propostas de intervenção pensadas com o intuito de sanar/ amenizar as dificuldades identificadas.

Quadro 1 - Problemas identificados e propostas realizadas

PROBLEMA IDENTIFICADO	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
Ineficácia do PAAE para o fornecimento de diagnósticos para intervenções pedagógicas, autoavaliação do professor e da escola e monitoramento do currículo.	Extinção das avaliações do PAAE e liberação do Banco de Itens do sistema para uso do professor, em qualquer época do ano. Dessa forma, propõe-se uma alteração dos objetivos do PAAE.
Incapacidade da geração de resultados da aprendizagem e de se medir o efeito que as escolas provocam no aprendizado dos alunos.	Implantação de avaliações longitudinais aos alunos matriculados nos anos finais do EF e no EM.
Falta de comunicação dos resultados individuais dos alunos.	Emissão de Boletins Informativos Individualizados dos resultados nas avaliações externas do SIMAVE, após a implantação de avaliações longitudinais.
Falta de informações sobre o desempenho escolar entre o 5º e o 9º ano do EF e entre o 9º ano do EF e o 3º ano do EM.	Implantação de avaliações externas no 7º ano do EF, no 1º e 2º anos do EM.
Falta de informações sobre o desempenho escolar das demais áreas do conhecimento.	Implantação de avaliações externas alternadas em Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 7º e 9º anos do EF e nos três anos do EM.
Necessidade de melhoria do processo de apropriação dos resultados das avaliações externas.	Elaboração e realização de cursos sobre apropriação de resultados para gestores escolares – Diretores e EEBs, Professores, Analistas Educacionais e Inspetores Escolares das SREs.

Fonte: Queiroz (2015, p. 111)

As propostas formuladas são, basicamente, alterações e ampliações no PAAE e PROEB. Dessa maneira, as propostas apresentadas neste trabalho são direcionadas a toda a rede pública do Estado de Minas Gerais.

A primeira ação proposta visa promover uma mudança do caráter diagnóstico do PAAE, devido à inadequação da metodologia utilizada no programa para essa finalidade, o que deixará o programa como ferramenta auxiliar das ações pedagógicas para todos os professores do Ensino Fundamental e do Médio.

A abertura do Banco de Itens do PAAE poderá ocorrer durante todo o período letivo, de tal forma que os docentes possam usufruir dos itens para promoverem o enriquecimento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos. Nesse sentido, a alimentação desse Banco de Itens, com novas questões, deverá ocorrer sistematicamente, por meio das sugestões dos próprios docentes que utilizam o sistema, bem como pelos profissionais especialistas de cada disciplina, contratados para essa finalidade.

O monitoramento da qualidade dos itens utilizados poderá ser efetuado através de pesquisa de opinião com os usuários do Banco de Itens durante todo o período letivo; da mesma forma, o monitoramento da utilização do programa deverá ser, mensalmente, realizado para que se possa verificar a utilização dos itens pelos docentes no enriquecimento das atividades didáticas nas escolas. Nesse sentido, as equipes pedagógicas das SREs poderão realizar o monitoramento da utilização do Banco de Itens e promover seu aproveitamento por meio de visitas *in loco* às escolas estaduais.

As avaliações longitudinais, segunda proposta do quadro 1, poderão acontecer gradativamente nos anos finais do EF e no EM. Pode-se iniciar com os alunos matriculados no 6º ano do EF e no 1º ano do EM, com registro dos resultados individuais dos discentes em um banco de dados criado para essa finalidade. O banco de dados existente no Simade poderia ser aproveitado para o cadastro e registro dos resultados dos alunos, tendo em vista que nas avaliações existentes do Proeb utilizam-se os dados desse programa e as provas já são impressas com os nomes dos alunos matriculados na rede estadual. Outra possibilidade existente na utilização desse banco de dados do Simade seria o acompanhamento e monitoramento de alunos que, por acaso, se transferissem das escolas, pois cada um possui identificador único no Estado de Minas Gerais.

Na próxima etapa, no ano letivo seguinte ao início dessa ação, as avaliações seriam aplicadas também aos alunos que realizaram as avaliações no ano anterior, ou seja, aos alunos matriculados no 7º ano do EF e no 2º ano do EM. E assim, sucessivamente, em quatro edições do Proeb para os alunos do EF e em três edições para os alunos do EM. Com a implantação dessa ação, os alunos do 6º ano seriam acompanhados até o final do Ensino Fundamental podendo ainda esse acompanhamento se estender aos mesmos alunos por mais três edições até o final do Ensino Médio. E

os alunos do 1º ano do EM que iniciaram esse acompanhamento teriam monitorado seu desenvolvimento escolar até a conclusão da última etapa da Educação Básica.

Dessa forma, seria possível monitorar a aprendizagem de cada aluno e o efeito que cada escola provoca no desenvolvimento dos discentes durante toda uma etapa de escolarização. A partir dessa primeira experiência, pode-se estudar a viabilidade de extensão dessa ação para outras turmas. Os dados gerados nesse monitoramento longitudinal produziram também informações muito valiosas para os gestores educacionais na formulação de políticas educacionais e na destinação de recursos para programas direcionados ao desenvolvimento dos processos de ensino (BONAMINO, 2013).

Para a realização da terceira ação proposta, que é a emissão de Boletins Informativos Individualizados dos resultados nas avaliações externas do Simave, após a implantação de avaliações longitudinais, também se aproveitaria o mesmo banco de dados do Simade citado anteriormente. Podem-se utilizar os dados cadastrais existentes e os resultados inseridos nas avaliações longitudinais para a emissão de boletins individuais. Esses boletins podem ser emitidos em formato eletrônico e contendo informações sobre o rendimento dos alunos nas avaliações do Proeb. Senhas de acesso e *login* podem ser criadas e enviadas para que cada pai ou responsável possa acessar os resultados dos alunos. Deverá ser disponibilizado, em cada instituição escolar, o acesso para aquelas famílias que não conseguirem acessar os resultados de seus filhos.

Essas informações deverão ser disponibilizadas também para as equipes pedagógicas das escolas participantes. As análises e a interpretação das informações pelos EEBs e professores poderão gerar o planejamento de ações de recuperação da aprendizagem visando ao desenvolvimento de todos os alunos matriculados em cada instituição escolar.

A quarta ação proposta tem por objetivo aumentar as informações para a realização de diagnósticos necessários para a implementação de políticas visando à melhoria na qualidade da educação mineira. Com a implantação das avaliações do Proeb no 7º ano do EF, as informações passarão a ser fornecidas para o sistema educacional e principalmente para as escolas, a cada dois anos de escolarização, levando-se em consideração que os alunos já são avaliados no 5º e 9º anos do EF. Em relação ao EM, a implantação de avaliações no 1º e 2º anos também irá fornecer informações

importantes, uma vez que os resultados dos alunos são fornecidos apenas ao final dessa etapa de escolarização. Dessa forma, poderão ser obtidos subsídios durante o período em que os alunos ainda estejam cursando o Ensino Médio.

Essa ação permitirá correções no decorrer do EM e auxiliará no planejamento escolar e na proposta de políticas públicas voltadas para a permanência e o sucesso dos alunos até a conclusão dessa etapa. Não há necessidade de que o desenvolvimento dessa ação aconteça gradativamente, uma vez que já se possuem as informações quantitativas de turmas e alunos a serem avaliados. Faz-se necessária a contratação de empresa especializada para a realização das avaliações e consolidação dos resultados nos anos de escolarização propostos.

A realização da penúltima ação do quadro 1 tem por objetivo a implantação de avaliações sistêmicas nas áreas de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza nas séries finais do EF e no EM. Essa ação irá aumentar a gama de importantes informações sobre o desenvolvimento do currículo na maioria dos conteúdos integrantes da Base Nacional Comum, previstos na LDB. A aplicação dessas avaliações poderá acontecer de forma alternativa com as avaliações do Proeb nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Assim, em um ano aconteceriam as avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática em todos os anos/séries participantes do programa; enquanto que no ano letivo seguinte se realizariam as avaliações nas disciplinas de Ciências (EF), História e Geografia (EF e EM), Física, Química e Biologia (EM). Como os dois sistemas – Proeb e SAEB – utilizam a mesma matriz de referência, as informações sobre o desempenho nessas disciplinas poderão ser aproveitadas anualmente para o planejamento de ações necessárias.

A última proposta apresentada tem por objetivo melhorar a apropriação dos resultados das avaliações externas, tendo em vista que se implementadas as ações anteriores, será disponibilizada uma gama de informações úteis para o sistema de ensino e para todas as unidades escolares. Nesse sentido, a devida apropriação de resultados poderá ser discutida e instruída por meio de cursos e palestras, presencialmente ou a partir da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) disponíveis. Seminários e encontros com especialistas na área de gestão e avaliação da educação poderão ser programados regionalmente nas cidades sedes das SREs e em todo o estado de Minas Gerais.

Dando sequência, o quadro 2 traz uma proposta de monitoramento das ações pensadas.

Quadro 2 - Monitoramento da implementação das propostas de intervenção

Proposta de intervenção	Monitoramento	Responsável	Prazo
Extinção das avaliações do PAAE e liberação do Banco de Itens do sistema para uso do professor em qualquer época do ano.	Levantar a quantidade de usuários e provas geradas do Banco de Itens por disciplina, escola e SRE.	SEE / SAE	Mensalmente, a partir de outubro/2015.
Implantação de avaliações longitudinais aos alunos matriculados nos anos finais do EF e no EM.	Realizar reuniões de verificação das etapas de implantação das avaliações longitudinais.	SEE / SAE	Trimestralmente, a partir de outubro/2015.
	Supervisionar a aplicação das avaliações longitudinais.	SEE / SAE	Anualmente, a partir de 2016.
	Monitorar e verificar os resultados das avaliações longitudinais.	SEE / SAE	Anualmente, a partir de 2016.
Emissão de Boletins Informativos Individualizados dos resultados nas avaliações externas do SIMAVE, após a implantação de avaliações longitudinais.	Realizar reuniões de verificação das etapas de implantação dos Boletins Informativos Individualizados.	SEE / SAE	Trimestralmente, a partir de outubro/2015.
	Realizar pesquisa de satisfação do público-alvo com relação aos Boletins Informativos Individualizados.	SEE / SAE	Anualmente, a partir de 2016.
Implantação de avaliações externas no 7º ano do EF, no 1º e 2º ano do EM.	Realizar reuniões de verificação das etapas de implantação das avaliações no 7º ano do EF, no 1º e 2º anos do EM.	SEE / SAE	Trimestralmente, a partir de outubro/2015.
	Supervisionar a aplicação das avaliações no 7º ano do EF, no 1º e 2º ano do EM.	SEE / SAE	Anualmente, a partir de 2016.
	Monitorar e verificar os resultados das avaliações no 7º ano do EF, no 1º e 2º anos do EM.	SEE / SAE	Anualmente, a partir de 2016.
Implantação de avaliações externas alternadas em Ciências da Natureza e Ciências Humanas nos 7º e 9º ano do EF e nos três anos do EM.	Realizar reuniões de verificação das etapas de implantação das avaliações longitudinais.	SEE / SAE	Trimestralmente, a partir de outubro/2015.

(continua)

(conclusão)

Proposta de intervenção	Monitoramento	Responsável	Prazo
Implantação de avaliações externas alternadas em Ciências da Natureza e Ciências Humanas nos 7º e 9º ano do EF e nos três anos do EM.	Realizar reuniões de verificação das etapas de implantação das avaliações longitudinais.	SEE / SAE	Trimestralmente, a partir de outubro/2015.
	Supervisionar a aplicação das avaliações de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.	SEE / SAE	Anualmente, a partir de 2016.
Elaboração e realização de cursos para gestores escolares – Diretores e EEBs, Professores, Analistas Educacionais e Inspetores Escolares das SREs, sobre apropriação de resultados.	Realizar reuniões de verificação das etapas de elaboração e realização dos cursos propostos.	SEE / SAE	Trimestralmente, a partir de outubro/2015.
	Supervisionar a realização dos cursos propostos.	SEE / SAE	Anualmente, a partir de 2016.

Fonte: Queiroz (201, p. 122)

O monitoramento das propostas de intervenção apresentadas deverá ser feito periodicamente, com o objetivo de realizar os ajustes necessários e avaliar a eficácia das mesmas.

O conjunto das ações propostas promoveria como já mencionado ajustes e ampliações nos programas do Simave – PAAE e Proeb – visando à geração de subsídios para a gestão educacional e escolar no Estado de Minas Gerais. A disponibilização de questões do Banco de Itens do PAAE para todos os professores, em qualquer época do ano letivo, a ampliação do Proeb para mais séries/anos e a inclusão de outras disciplinas a serem avaliadas, fornecerão mais informações sobre o sistema educacional, visando garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos matriculados na rede pública estadual mineira.

Aliado a isso, a utilização de avaliações longitudinais são capazes de produzir dados com maior exatidão sobre a aprendizagem dos alunos e, por meio de seus resultados, é possível verificar o quanto cada escola, e também a política educacional implementada, contribuem para o desenvolvimento dos alunos. (BONAMINO, 2013; OLIVEIRA, 2013). A implantação da avaliação longitudinal no Ensino Médio mineiro será capaz de auxiliar na formulação de estratégias que, inclusive, poderão contribuir para o alcance das metas estipuladas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Para além do exposto, com as informações levantadas sobre o desempenho escolar e da aprendizagem dos alunos, planos de melhoria podem ser elaborados – inclusive

nas próprias instituições – para as modificações no processo de ensino visando ao aumento da qualidade da educação ofertada.

Outrossim, os resultados do desempenho escolar e da aprendizagem devem ser amplamente divulgados para toda a sociedade, não somente para atender ao disposto na Constituição Federal e na LDB, mas também como forma de motivar os alunos à participação nas avaliações externas.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. M. C. de. OLIVEIRA, L. H. G. de. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013.

QUEIROZ, E. M. **A Utilização do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas Escolas Estaduais de Passos: reflexões sobre avaliação diagnóstica do ensino médio**. 2015. 163 p. Dissertação. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Institucional**. Apresenta informações sobre a SEE/MG. 2014a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>> . Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. Belo Horizonte: 21 slides, cor. Disponível em: < >. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE/PROEB – 2009** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009 – Anual. Disponível em: < http://www.simave.caeduff.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_VOL1_PROEB_AE_2009.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Resolução SEE nº 104**. Secretaria de Estado da Educação. Institui o Programa de Avaliação da Educação Básica. Belo Horizonte, 2000.

GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA EM UMA ESCOLA EFICAZ DE MINAS GERAIS – O GUIA DE PLANEJAMENTO PARA A MELHORIA DO SIMAVE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rúbia Mara Schattner*

Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva**

Marcus Vinícius David ***

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Avaliação em dois momentos nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso de uma escola eficaz”, desenvolvida por Rúbia Mara Schattner, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A pesquisa buscou apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado a partir do caso da Escola Estadual Israel Pinheiro pertencente à Superintendência Regional de Governador Valadares que, em momentos distintos, apresentou continuidade na evolução dos resultados dos alunos no 3º ano, no Proalfa, edições de 2007 e 2008, comparados com os resultados do Proeb, das edições 2009 e 2010. Tal situação tornou-se emblemática, pois os dados apresentados pela referida escola se diferenciam das demais escolas jurisdicionadas pela mesma Superintendência. A pesquisa concluiu que o sucesso da escola, tornando-a uma escola eficaz, está relacionado com a forma como a gestão conduz o planejando e executa as ações de intervenções pedagógicas. A partir dessa constatação, o PAE apresenta um guia de planejamento da intervenção, levando-se em conta quatro momentos para o planejamento: diagnóstico inicial da escola; planejamento das intervenções; monitoramento e avaliação das ações e o replanejamento.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Escola Eficaz. Planejamento da Intervenção.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Analista Educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

O presente artigo foi escrito em parceria com Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Marcus Vinícius David, orientador da mestranda. A motivação para a realização do estudo em pauta esteve associada à trajetória profissional da primeira autora que no momento da escrita da dissertação exercia a função Analista Educacional na Superintendência Regional de Governador Valadares/MG (SRE/Governador Valadares). Nesse contexto, o artigo apresenta uma proposta com vistas a propiciar às escolas boas práticas de gestão, tornando-as escolas eficazes.

O Ministério da Educação e Cultura- MEC, em 1990, lançou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, inaugurando a prática de avaliação externa no Brasil. O principal objetivo da avaliação externa é obter dados para a produção de políticas destinadas à melhoria da qualidade do ensino recém-universalizado. Assim, objetivando produzir um número relevante de informações e subsidiar a formulação de políticas públicas, muitos Estados criaram seus sistemas próprios de avaliação, utilizando-se de metodologias semelhantes ao do SAEB (GREMAUD, *et al.*, 2009). O Estado de Minas Gerais, em 1990, foi o pioneiro em instituir um processo de avaliação externa em seu sistema de ensino. O programa é reestruturado em 2000, quando se cria, então, o Sistema Mineiro da Avaliação Pública – Simave.¹

Para entender qual o efeito da gestão escolar nos resultados das avaliações externas do Simave² da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizado um estudo de caso na Escola Estadual Israel Pinheiro, situada no município de Governador Valadares, Minas Gerais. Esse estudo teve como objetivo conhecer como era realizada a divulgação dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa e, em posse desses resultados, quais ações a escola desenvolvia para garantir a evolução dos alunos avaliados no 3º ano do Ensino Fundamental, de modo a que no 5º ano, ao serem avaliados em Língua Portuguesa pelo Programa de Avaliação da Educação Básica- Proeb, esses alunos consolidassem a alfabetização e ampliassem suas habilidades de leitura.

1. Dentre os projetos desenvolvidos pela SEE/MG, destacamos o Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo- PIP ATC, implantado em 2008, que tem por finalidade garantir que toda criança esteja lendo e escrevendo até 8 anos de idade e que seja ampliado o letramento e consolidada a alfabetização até o 5º ano do Ensino Fundamental. (MINAS GERAIS, 2010).

2. Importante ressaltar que em 2015 o Simave passou por uma reestruturação em seu desenho se aproximando mais das avaliações nacionais.

Importa saber que o diagnóstico em que se baseia o estudo em tela, apesar de não ter sido feito por meio de uma pesquisa longitudinal, os resultados obtidos pela escola foram analisados de maneira longitudinal. Analisou-se o resultado dos alunos no 3º ano no Proalfa, edições de 2007 e 2008, comparando-os com os resultados do Proeb das edições 2009 e 2010.

Tal escolha metodológica deve-se ao fato de que, no período em que a pesquisa foi realizada, análises mais aprofundadas sobre as avaliações externas em Minas Gerais apontavam para um novo desafio na área de alfabetização, uma vez que se revelava um descompasso entre os resultados do Proalfa e do Proeb, realizado no 5º ano do Ensino Fundamental. As análises conjuntas dos dois desempenhos demonstravam que, apesar dos alunos estarem alfabetizados no 3º ano, eles não ampliavam as habilidades de leitura desejadas para o 5º ano. Portanto, a diferença nos resultados do Proalfa e do Proeb no 5º ano em Língua Portuguesa, tornou-se o tema do referido trabalho.

Assim, mediante a diferença percebida nos resultados dessas avaliações na rede estadual de Minas Gerais e na SRE/Governador Valadares³, foi realizada uma análise dos resultados das escolas estaduais da jurisdição. Após análise dos resultados nas 86 escolas estaduais, selecionou-se, para a pesquisa, a já mencionada, Escola Estadual Israel Pinheiro. Essa escola, apesar de apresentar resultados baixos nos anos de 2007 e 2008, no Proalfa, alcançou resultados mais elevados no 5º ano em 2009 e 2010, quando os seus alunos foram avaliados no Proeb.

A partir da análise desses dados, levantou-se a seguinte questão: o que faz uma escola obter melhores resultados que as demais, ou ainda, o que faz uma escola apresentar uma evolução não verificada na sua rede ou regional? Portanto, diante da questão levantada, o estudo definiu por objetivo geral delinear uma situação de gestão escolar, em que a escola apresentava um resultado de continuidade na evolução dos resultados em duas avaliações e em momentos distintos, situação que se diferenciava das demais escolas jurisdicionadas à SRE/Governador Valadares.

Para tal pesquisa, foram utilizadas metodologias qualitativas e quantitativas, por meio de entrevista com a gestora, aplicação de questionário aos docentes, reunião

3 A jurisdição da SRE de Governador Valadares atende a 40 municípios e atualmente tem 86 escolas estaduais de anos iniciais do Ensino Fundamental. No município de Governador Valadares são 43 escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental, com características bem parecidas: escolas de grande porte que atendem dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e que recebem para o 1º ano do Ensino Fundamental alunos que não frequentaram a Educação infantil, uma vez que a rede municipal garantiu no ano de 2011 somente 40% de vagas para demanda de alunos em idade pré-escolar (Cadastro Escolar do Município de Governador Valadares - 2010).

para apresentação dos resultados da escola e análise documental, fazendo um paralelo entre os dados obtidos e aportes teóricos que discorrem sobre gestão e escola eficaz.

Constatou-se, assim, que a Escola Estadual Israel Pinheiro demonstrou um crescimento considerável, sobretudo no Proalfa, conseguindo em cinco edições, subir de 33,8% para 95,1% o percentual de alunos no nível recomendado. E, quando comparados os resultados das avaliações, Proalfa e Proeb, percebeu-se que o percentual de alunos nesse nível aumentou no Proeb, significando que, apesar dos alunos ainda estarem em processo de alfabetização, a escola conseguiu fazer com que eles recuperassem e evoluíssem nas habilidades de leitura. Ressalta-se, que em 2007, somente 33,8% dos alunos estavam alfabetizados no 3º ano e que ao serem avaliados em 2009, no Proeb, houve um crescimento de quase 100% no nível esperado para os alunos do 5º ano.

Apesar de o resultado da escola, no que se refere ao percentual de alunos no nível recomendado, ser menor que o da rede estadual no Proalfa, sendo em 2007 de 33,8% e na rede estadual de 66%; em 2008 de 48,3% na escola, enquanto na rede estadual foi de 73%; a escola obteve, no Proeb, melhor resultado que a rede estadual nas edições 2009 e 2010. Pode-se concluir, portanto, que mesmo que o resultado da escola no Proalfa tenha sido abaixo do da rede estadual, a escola conseguiu reverter esse resultado quando os alunos foram avaliados no PROEB no 5º ano.

Cabe ressaltar que a Escola Estadual Israel Pinheiro foi fundada em 1973, sendo o 5º Grupo Escolar de Governador Valadares. Em 1992, à escola foi autorizada a extensão de séries gradativa do Ensino Fundamental; em 2001 foram construídas mais 4 salas e laboratório de Ciências, Biologia e Química. No ano de 2002, foi autorizado o oferecimento do Ensino Médio.

Situada em bairro próximo ao centro de Governador Valadares, a Escola Estadual Israel Pinheiro recebe alunos de vários bairros de sua proximidade. No período em que a pesquisa foi realizada, atendia a mais de 1.600 alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, distribuídos nos três turnos. Além disso, constatou-se que as características eram iguais a maioria das escolas estaduais do município de Governador Valadares: escola de grande porte que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo esses alunos de nível socioeconômico heterogêneo.

A escola possuía, no período pesquisado, 25 salas de aula, biblioteca, laboratório de Ciências, almoxarifado, auditório, quadra coberta e sala de alfabetização tecnológica. Foi reformada em 2008 e seu corpo docente contava com mais de 80 professores, a maioria atuava na escola há mais de 5 anos e possuía formação superior.

Como citado anteriormente, a escola em questão apresentava características muito próximas das demais escolas de Governador Valadares, sobretudo quanto ao perfil dos alunos. Destaca-se que pela falta de vagas na Educação Infantil pública, o primeiro contato dos alunos com a educação formal se dava no 1º ano do Ensino Fundamental, o que pode ser um dos motivos para que os alunos necessitassem de um tempo a mais para consolidar todas as habilidades de leitura para se enquadrarem no nível recomendado do Proalfa. Entretanto, apesar desses fatores, a escola produziu um efeito positivo em relação à qualidade do ensino oferecido aos seus alunos no período estudado.

No que se refere aos fatores intraescolares, cabe ressaltar que os mesmos são divididos em três dimensões: clima da sala de aula, comportamento e atitudes dos docentes e conhecimento sobre as avaliações externas. Nesses fatores, o resultado da escola ficou em um nível observado intermediário, demonstrando que a escola ainda poderá evoluir no que diz respeito aos fatores intraescolares.

Quanto à gestão escolar, pode-se perceber, a partir das entrevistas realizadas com a diretora, que no período estudado, a gestão era exercida de forma participativa e colaborativa. Verificou-se a existência de vários projetos em andamento na escola com o foco no desenvolvimento integral de seus alunos, destaque para projetos de incentivo à leitura, artes e educação física. Segundo a gestora, todos os professores estavam engajados na execução desses projetos, pois participaram da elaboração dos mesmos, além de levantarem a necessidade de reestruturação, conforme se realizava as execuções.

No período pesquisado, observou-se também que a escola tinha um projeto de leitura que contava com o apoio da professora para o uso da biblioteca e tinha o foco na formação do hábito de leitura. Assim, na própria organização do cotidiano da escola, a aquisição do hábito de leitura é privilegiado: na hora do recreio a professora da biblioteca ia para o pátio com um carrinho de livros; existiam horários pré-estabelecidos para que os alunos frequentassem a biblioteca; e ainda era

organizado o rodízio de um bolsão de livros, o qual os alunos levavam para casa para lerem juntamente com suas famílias.

No intuito de aprofundar as análises sobre a escola em questão, foram realizadas entrevistas com a equipe gestora e professores que contemplaram questões como: quais ações são implementadas pela gestão pedagógica que fazem com que os alunos evoluam na proficiência de leitura? Quais estratégias estariam sendo utilizadas para combater as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Para tanto, realizou-se uma análise relacionando um diálogo entre o cotidiano escolar e os estudos sobre a eficácia da gestão escolar, uma vez que se tem uma escola que apresenta um resultado ascendente e expressivo, mantendo a continuidade desses resultados entre duas avaliações.

A pesquisa empírica concluiu que há pontos relevantes que demonstram que a Escola Estadual Israel Pinheiro é uma escola eficaz, ou seja, vem produzindo o resultado que se espera. Ressaltando as características apresentadas das escolas eficazes, destaca-se a liderança forte concentrada nos resultados positivos (BROOKE, 2008), tanto na entrevista da gestora quanto no questionário aplicado aos docentes. Observou-se que há uma gestão, sobretudo pedagógica, na qual a gestora é a principal articuladora do planejamento escolar, não desprezando a autonomia de toda sua equipe. Fica claro o papel da liderança da gestora, percebido no envolvimento com as necessidades da escola, envolvendo-se com a equipe, não para controlar, mas especialmente na consulta para tomar decisões (BROOKE, *et al.*, 2008). Esse envolvimento contagia também os vice-diretores, especialista e professores, sobretudo no planejamento das intervenções, na enturmação dos alunos, na atribuição de turmas e realização de projetos que a escola desenvolve. O ponto forte da escola diz respeito ao planejamento participativo, que garante aulas estruturadas com ambiente adequado.

Diante das características da gestão pedagógica apresentada, e conforme Lück (2009), é a gestão pedagógica a dimensão mais importante e na qual todas as outras dimensões concentram-se. Conclui-se, assim, que para ser uma escola eficaz, faz-se necessário ter liderança pedagógica. O que provam algumas pesquisas, é que escolas ineficazes apresentam gestores mais preocupados com a dimensão administrativa, não exercendo a liderança pedagógica na escola (BROOKE, *et al.*, 2008).

Outro ponto importante trata das expectativas da escola frente ao aluno. Quanto maior a expectativa no sucesso do aluno por parte dos docentes e gestores, maior será a eficácia de uma escola (BROOKE, *et al.*, 2008). Na entrevista realizada, a gestora relatou que havia na escola um incômodo por pertencer ao grupo de escolas estratégicas da SEE/MG, afirmando que todos sempre buscavam sair desse grupo, não atribuindo ao nível socioeconômico ou as condições acadêmicas dos alunos, o resultado da escola. Ao contrário, a gestora deixou explícito todo esforço da sua equipe em mudar essa realidade. Em todo trabalho de observação da escola, como exemplo o Plano de Intervenção Pedagógica/2011, percebeu-se que as expectativas com o sucesso dos alunos são elevadas. Percebeu-se, assim, que a escola identificou no fracasso de seus alunos mais uma questão de ensino do que de aprendizagem, uma vez que para se obter o sucesso bastaria mudar as estratégias desenvolvidas na sala de aula.

Consoante a essas constatações, é o que vem fazendo a escola, buscando no planejamento participativo e desenvolvendo estratégias necessárias para garantir o sucesso de seus alunos. Destaca-se que esse não é um planejamento fechado, ele é pontualmente monitorado, e caso se verifique que o mesmo não está surtindo o efeito desejado, é replanejado.

Esse monitoramento, ao qual a gestora se coloca como responsável, juntamente com a especialista, é feito por meio de visitas frequentes às salas de aula e avaliação da leitura dos alunos, o que produz um *feedback* aos professores. Esses, por sua vez, se necessário, e conforme os resultados apresentados, replanejam suas estratégias de intervenção.

Outro ponto relevante é a formação de uma nova cultura escolar. Essa foi observada na forma de agir da escola de 2008 em diante, frente a determinações legais como a Resolução 1086/2008, de 09 de julho de 2008, e a implantação do PIP/ATC na rede estadual de Minas Gerais, conjugada a nova gestão de escola, que prioriza o pedagógico, buscando no planejamento coletivo formas de ser eficiente em suas ações. (MINAS GERAIS, 2008)

Após a pesquisa de campo, concluiu-se que o sucesso da escola, tornando-se uma escola eficaz, perpassa por como a gestão conduz o planejamento e executa as ações de intervenções pedagógicas, garantindo a aprendizagem de seus alunos. Mediante o que foi observado nessa gestão, foi proposto um Guia de Planejamento

da intervenção, levando-se em conta quatro momentos para o planejamento: diagnóstico inicial da escola; planejamento das intervenções; monitoramento e avaliação das ações e o replanejamento.

Nesse intento, o plano de ação proposto parte da premissa de que uma escola eficaz deve fazer com que os fatores intraescolares se sobressaiam aos fatores extraescolares. Uma escola eficaz possui um planejamento eficiente e que se consolida com a evolução dos resultados da escola (BROOKE, *et al.*, 2008). Assim, na busca por minimizar os problemas diagnosticados, a pesquisa em questão propôs um Guia de Planejamento para as equipes gestoras das escolas. A ideia do guia é ser uma forma das escolas subsidiarem seus planejamentos tornando-se mais eficientes na continuidade de seus resultados. É o que se passa a descrever nas linhas que seguem.

O Guia de Planejamento da Intervenção em questão foi pensado como um passo a passo para que as escolas estruturem seus planejamentos, atendendo às suas demandas subjetivas, com o intento de auxiliar na elaboração de uma intervenção eficiente. Importa ressaltar que esse guia não pretende ser um instrumento único de intervenção para todos, pois isso não levaria em consideração as particularidades e a diversidade que há nas escolas. Assim, espera-se que ele possa ser adaptado às singularidades próprias de cada instituição. Outro ponto importante é que a utilização do Guia de Planejamento requer, em todos os momentos sugeridos, a presença da gestão da escola, uma vez que os dados comprovaram que a presença do gestor, apoiando o professor e o especialista, tende a diminuir os resultados de fracasso (BROOKE, *et al.*, 2008).

O propósito do Guia é, além de auxiliar as escolas no planejamento das intervenções no início do ano letivo, fazer com que as escolas busquem uma cultura de planejamento coletivo e de responsabilidade com seus alunos. A proposta, portanto, parte de um momento de apropriação dos resultados de avaliações externas e diagnósticas, não se restringindo somente aos alunos ainda não alfabetizados, mas à escola como um todo. Nesse sentido, para cumprir os objetivos propostos, o guia será dividido em quatro momentos, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Propostas do Guia de Planejamento

1º momento	Busca pelo diagnóstico da escola por meio da aplicação de uma avaliação diagnóstica para cada ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
2º momento	Planejamento das intervenções considerando a realidade e as possibilidades de cada escola; a ser realizado com a participação de toda a equipe pedagógica da escola, não excluindo a participação do gestor, peça fundamental na garantia de que, realmente, as intervenções aconteçam.
3º momento	Execução das intervenções, com monitoria e avaliação dos resultados das ações, com a participação ativa da gestão pedagógica da escola.
4º momento	E por último, quando necessário, o replanejamento das ações.

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

A primeira fase do Guia proposto diz respeito ao diagnóstico da escola. Para tanto, faz-se necessário que a escola levante dados para subsidiar assim o planejamento. Tal levantamento deverá ser feito por meio do diagnóstico da escola, entendido aqui como o ato de “coletar dados relevantes, através de instrumentos que expressem o estado de aprendizagem do aluno” (MINAS GERAIS, 2004, p. 10). Dessa forma, será possível identificar o nível de desempenho dos alunos se adequar o planejamento a esse nível. Partindo, portanto, da realidade de aprendizagem dos alunos.

Para a avaliação diagnóstica, sugeriu-se como suporte para o Ciclo da Alfabetização (1º ao 3º ano) a matriz de referência para a avaliação diagnóstica das 18 capacidades apresentadas no Caderno 5 de Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização da SEE de Minas Gerais⁴. No caso do Ciclo Complementar, sugere-se pensar em um diagnóstico mais consistente, contemplando o que realmente é possível avaliar em uma avaliação escrita.

Após a realização da avaliação diagnóstica, recomenda-se que seja feita a elaboração do planejamento escolar tomando-se como referência os dados coletados. Na conclusão da análise da pesquisa de campo, observou-se que o diferencial da Escola Estadual Israel Pinheiro está na forma como é elaborado o seu planejamento, que conta com a presença e participação da gestora. O planejamento “é considerado o mais básico, essencial e comum de todas as dimensões, uma vez que é inerente a todas as outras” (LÜCK, 2009, p. 33), portanto ele deverá seguir algumas regras para não se transformar em um documento de gaveta.

4. O Caderno 5 foi desenvolvido pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG) e faz parte da coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização, elaborada pela SEE/MG como estratégia de preparação dos professores para atuarem no ensino fundamental que, a partir de 2004, passou a ter a duração de nove anos.

Dado que o objetivo desse Guia de Planejamento é subsidiar a escola em seu planejamento, principalmente, quanto às intervenções realizadas, destacam-se alguns pontos fundamentais sobre o planejamento, segundo Lück (2009):

- ações educacionais necessitam de um processo de planejamento competente e apropriado, traduzindo-se em planos e projetos de orientações claras para cada momento das ações;
- planejamento é um processo contínuo, pois não é possível prever todas as condições na execução das ações;
- planejar representa definir compromissos, ou seja, não se perdeu tempo no planejar se as boas ideias se converterem em ação;
- planejamento é uma operação mental de reflexão, envolve identificação, análise, previsão e decisão a respeito do quê, por quê, para quê, como, quando, onde, com quem e para quem deseja-se a ação.

Para que o momento do planejamento aconteça dentro desses pontos fundamentais apresentados acima, faz-se necessário pensar o momento da sua realização na escola. Sabendo que no calendário escolar das escolas estaduais de Minas Gerais é separado um momento para o planejamento no início do ano letivo, e que muitas vezes esse momento é desperdiçado com findáveis reuniões administrativas ou utilizado para preencher formulários como se fossem planejamentos, pensando em otimizar essas reuniões, sugere-se uma agenda para o dia do planejamento, conforme o quadro 2. A agenda leva em conta que a escola já aplicou a avaliação diagnóstica e tenha os seus resultados organizados.

Quadro 2 - Sugestão de uma agenda para o dia do planejamento na escola

(continua)

Momento	Atividades
Conhecer a realidade da aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os resultados das avaliações diagnósticas e externas da escola. • Levantar a situação real dos alunos, perpassando por todos os anos, e em posse da Resolução 1086/2008, listando os alunos que não consolidaram as capacidades para o ano/ciclo anterior aquele ano letivo, ou seja, apresentam defasagem na aprendizagem. • Fazer os questionamentos básicos, segundo Lück (2009), apresentados no item referente à avaliação diagnóstica.

(conclusão)

Momento	Atividades
Planejar as ações da escola frente à realidade apresentada	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar as ações que serão desenvolvidas dentro da sala de aula, levando-se em conta a realidade dos alunos. • Organizar as intervenções para os alunos que apresentam defasagem na aprendizagem. • Propor projetos que serão desenvolvidos durante o ano letivo com o objetivo de sanar futuras defasagens nas aprendizagens dos alunos. • Elaborar instrumentos que garantam continuidade da aprendizagem dos alunos, como exemplo portfólio da evolução da escrita para os alunos do 1º ano e alunos ainda não alfabetizados, fichas para aferir a evolução da leitura para os alunos do 2º e 3º anos, portfólio da produção da escrita dos alunos do 4º e 5º anos.
Planejar o monitoramento e a avaliação dos planos e projetos elaborados	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar quando, como e quem serão os responsáveis pelo monitoramento de cada ação planejada. • Definir os momentos de avaliação das ações desenvolvidas.

Fonte: Elaborado pela primeira autora

Durante a pesquisa de campo, a gestora da escola pesquisada deixou clara a importância do monitoramento das ações planejadas pela escola e afirmou ser o monitoramento e a avaliação ações que se complementam. Entende-se por monitoramento um conjunto de ações organizadas, contínuas e sistemáticas de observação, acompanhamento, registro e análise das ações planejadas com a finalidade de garantir a realização e analisar a eficiência, identificando ações alternativas, ou seja, o replanejamento das ações para adequá-las à demanda escolar (LÜCK, 2009).

Vale destacar que os altos índices de reprovação são indicadores da falta de monitoramento contínuo dos processos pedagógicos (LÜCK, 2009). Sem o monitoramento muitos projetos não saem do papel e práticas inadequadas dentro da sala de aula não são modificadas, portanto, uma escola que busca ser eficaz, deve sempre monitorar suas práticas cotidianas.

Já no que tange à avaliação, essa consiste em um conjunto de ações realizadas com o objetivo de verificar se os resultados pretendidos estão sendo alcançados, é uma prestação de contas dos resultados das ações realizadas e uma forma de identificar, em cada momento da ação, os resultados obtidos (LÜCK, 2009).

O monitoramento e avaliação, como processos contínuos de investigação, podem ser orientados por questionamentos como os que Lück apresenta:

- Como são realizadas as ações propostas?
- Que reações provocam?
- É feito o que se propôs?
- No tempo e ocasião propostos?
- Foram despendidos os esforços e talentos necessários?
- As responsabilidades para a efetivação dos resultados foram plenamente assumidas e cumpridas?
- Que alterações ocorreram no decorrer da implementação do plano e por quê?
- O que poderia ter sido feito diferente?
- Foram promovidos os resultados propostos?
- Que outros resultados foram obtidos? (2009, p.47)

Diante desses questionamentos, a equipe gestora tem condições de levantar o que de fato acontece após o planejamento, tornando os planos e projetos mais exequíveis e eficientes. Feito isso, a organização de como se procederá o monitoramento e a avaliação faz parte do momento do planejamento. Portanto, o gestor tem que definir, junto com a sua equipe, como ele será realizado e quais instrumentos serão utilizados.

Como o objetivo desse Guia é servir como apoio na execução de todas as etapas para que um planejamento seja eficaz, foi elaborado um modelo com base nas ações de planejamentos da agenda apresentada. Uma das ações sugeridas é a utilização de instrumentos de acompanhamento da evolução da escrita e leitura dos alunos. Caso uma escola decida por tais instrumentos, poderá ser construído ainda outro instrumento, esse de monitoramento geral, como o apresentado no quadro 3. Vale lembrar que criar instrumentos de monitoramento e avaliação só tem sentido se forem utilizados para a sistematização e análise das ações, pois pode ocorrer que esses instrumentos fiquem engavetados, o que ocorre com muitos planos.

Quadro 3 - Modelo de instrumento de monitoramento

ANO/CICLO DA AÇÃO PROPOSTA	AÇÃO PROPOSTA	FREQUÊNCIA E PERÍODO DA AÇÃO	ANÁLISE DO MONITORAMENTO
1º ANO	Portfólio da evolução da escrita	Teste de sondagem mensal ⁵	
2º ANO	Ficha da evolução da leitura	Aferir a leitura mensalmente	
3º ANO	Ficha da evolução da leitura	Aferir a leitura mensalmente	
4º ANO	Portfólio com as produções de textos	Uma produção por mês	
5º ANO	Portfólio com as produções de textos	Uma produção por mês	

Fonte: Schattner (2012, p. 78)

Ressalta-se, entretanto, que mais importante do que saber se o professor executou ou não a proposta planejada, é fazer as análises da evolução ou não do aluno. Uma análise que a gestão da escola só poderá fazer mediante o monitoramento e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Na hipótese, por exemplo, de a turma que apresentava o melhor resultado no mês de março não tenha evoluído. É preciso levantar as causas que contribuíram para a não evolução dos resultados e ajustar o planejamento para garantir a continuidade de aprendizagem dos alunos.

Não é função do monitoramento e da avaliação, de forma alguma, serem utilizados como forma de constrangimento ao docente e/ou aluno. Sua função principal é acompanhar como as ações estão sendo executadas e se estão sendo eficientes, ou seja, se há “boa articulação, entre as ações promovidas, do bom uso do tempo, dos recursos e da adequada mobilização e ritmo de emprego das competências humanas na promoção da aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 47).

Criar boas estratégias de monitoramento e avaliação é tão importante como ter um bom planejamento, pois faz com que, o que foi planejado no coletivo da escola, realmente aconteça na sala de aula de forma eficiente, garantindo a todos os alunos a evolução de suas competências.

5 Teste de sondagem é um ditado composto por quatro palavras (polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba) e uma frase (conteúdo uma das palavras ditadas) do mesmo grupo semântico (animais, frutas, objetos da sala, etc.).

Verificou-se que um planejamento participativo, que é monitorado e avaliado durante a sua execução, vem garantido à Escola Estadual Israel Pinheiro a evolução em seus resultados, não somente pela importância de tais ações, mas principalmente pelo replanejamento pontual que vem sendo feito. Nas palavras da gestora, após o monitoramento e avaliação “se o aluno não está aprendendo, a intervenção que está sendo feita não está surtindo efeito [...] vamos rever o planejamento” (GESTORA, 2012) Esse é o momento e a hora de replanear as ações da escola.

Os resultados obtidos com o monitoramento e avaliação deverão ser utilizados na reformulação de ações, planos e projetos, instrumentos que a escola não tem utilizado. Por mais que monitorar e avaliar as ações realizadas possa parecer uma ação exaustiva, é um momento crucial que vem fazendo a diferença nas escolas eficazes.

Faz-se necessário que esse momento também seja planejado com toda a equipe da escola, o que deve ocorrer por meio da reflexão sobre o que realmente não está dando certo, o motivo de algo não estar surtindo o efeito esperado, e ainda, qual o momento em que não está sendo eficiente? Diante desses questionamentos, não raro, a descoberta que os motivos da não eficiência de um plano, ou projeto, está em pequenos detalhes que, se planejados corretamente, irão garantir o resultado almejado.

REFERÊNCIAS

BROOKE, N. *et al.* **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. *et al.* (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elseiver, 2009

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG. **Avaliação Diagnóstica: alfabetização no Ciclo Inicial.** Belo Horizonte: SEE-MG/CEALE, 2005.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. **Resolução 1086, 16 de abril de 2008.** Secretaria de Estado de Educação Belo Horizonte, 2008.

SCHATTNER. R.M. **Avaliação em dois momentos nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso de uma escola eficaz.** Juiz de Fora, 2012. 112 p. Dissertação. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2012.

ACORDO DE RESULTADOS E LIDERANÇA ESCOLAR: QUAL O PERFIL PARA ESCOLAS EFICAZES?

Giselle Amaral Abreu dos Santos*
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira**
Manuel F. Palácios Melo e Cunha***

Este capítulo baseia-se na dissertação intitulada “Acordo de Resultados e Sistema Mineiro de Avaliação: estudo de caso de três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Caxambu-MG”. A pesquisa de cunho qualitativo objetivou analisar as ações desenvolvidas pelos gestores de três escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caxambu. Ações essas planejadas e implementadas a fim de alcançar as metas estabelecidas pela Política de Estado de Minas Gerais –Acordo de Resultados–por meio da pactuação de metas, após a divulgação dos resultados do Sistema Mineiro de Avaliação –Simave. Para realizar a pesquisa, foram feitas análises documentais, entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas selecionadas e com a Diretora da Superintendência de Caxambu; também, a observação participante, a fim de detectar práticas gestoras que pudessem justificar os resultados nas avaliações em larga escala e, finalmente, o cumprimento de metas que foram pactuadas pela política Acordo de Resultados. As três escolas selecionadas estão situadas em municípios diferentes e apresentavam casos de rendimento considerado bom, mau e intermediário na avaliação aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental. Após análise dos dados obtidos, o estudo propôs um Plano de Ação Educacional (PAE) focado em três fundamentos: ações a serem realizadas pela Secretaria de Estado e Educação/ Superintendência Regional de Ensino de Caxambu; ações a serem realizadas nas escolas; e a avaliação das ações.

Palavras-chave: Acordo de Resultados. Simave. Liderança escolar.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); coordenadora do PIP na SRE de Caxambu-MG.

**Professora da Faculdade de Educação na UFJF e do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (UFJF).

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia (IUPERJ).

Este capítulo foi escrito a partir da dissertação “Acordo de Resultados e Sistema Mineiro de Avaliação: estudo de caso de três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Caxambu-MG” desenvolvida por Giselle Amaral Abreu, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida no ano de 2013. O texto aqui apresentado foi escrito em parceria com Rafaela Reis A. de Oliveira, colaboradora do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com Manuel Palácios, professor e orientador da pesquisa. A motivação para a realização do estudo esteve atrelada ao trabalho que a primeira autora realizava na Superintendência Regional de Ensino de Caxambu (SRE/Caxambu). A referida autora, como analista educacional da SRE, atuava como gerente do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) dos anos finais (5º ao 9º anos) do ensino Fundamental para a implementação do Currículo Básico Comum (CBC).

A partir da referência acima, este capítulo propõe destacar o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto na dissertação, demarcando a sua relevância no contexto em que foi produzido. Porém, antes de iniciar essa exposição, faz-se necessário apresentar o caso de gestão descrito e analisado no trabalho.

O estudo realizado na dissertação apresenta a implementação da política Choque de Gestão, criada no ano de 2000, no Governo Aécio Neves, em Minas Gerais. Essa política, que perdurou até o final do mandato de Antônio Anastasia, sucessor de Aécio, objetiva promover uma reformado Estado por meio do novo modelo de gerenciamento e programas de avaliação, seja individual ou institucional, de forma a garantir a transparência pública e o fim da crise fiscal e administrativa.

Dentro dessa política de Choque de Gestão, houve o estabelecimento do Acordo de Resultados. Conforme a Cartilha Gestão para Resultados Municipais da SEPLAG¹:

Os contratos de Gestão em Minas Gerais receberam a denominação de “Acordo de Resultados” e caracterizam um novo modelo de gestão por resultados na Administração Pública, a partir do alinhamento das organizações aos resultados de Governo. Ele é um instrumento de pactuação de metas que estabelece, por meio de indicadores, quais compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo às autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico. É também uma ferramenta de mobilização e incentivo para os servidores em torno das prioridades estabelecidas. Em contrapartida à assinatura desse acordo, são concedidas ao(s) acordado(s) autonomias gerenciais, orçamentárias e financeiras e, em caso de desempenho satisfatório, pagamento de prêmio de produtividade aos servidores como incentivo (MINAS GERAIS, 2007, p. 6).

1 Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais.

Esse acordo pactua metas e compromissos a partir de indicadores que serão entregues pelos órgãos e entidades ao Poder Executivo Estadual. Até o momento da conclusão da referida dissertação, tinham sido realizados três Acordos de Resultados para os períodos de: 2003 a 2006; 2007 a 2010; 2011 a 2014. Contudo, cumpre frisar que com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) o primeiro Acordo foi firmado somente no ano de 2007, e o estudo aqui desenvolvido tomou como ponto de partida o Acordo firmado em 2010 para o período 2011 a 2014. Esse recorte se justificou considerando o período em que o estudo se realizou.

O Acordo de Resultados pactua metas em duas dimensões, uma macro e outra micro. No ano de 2011, o Acordo realizado com a SEE ocorreu em duas etapas, sendo a macro, entre o governo e suas secretarias, visando ao cumprimento de resultados finalísticos, à execução dos projetos estruturadores e à execução de iniciativas de gestão. E a segunda etapa, a dimensão micro, contemplando acordos e metas por equipes, como a SEE/MG com as suas superintendências e estas com as escolas.

É forçoso considerar que esse Acordo é dimensionado por indicadores, que na Educação teve o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) como indicador principal. Essa informação é relevante considerando que na primeira etapa do Acordo, na dimensão macro, somente quatro dos 18 indicadores elencados não se relacionavam com o Simave, os quais eram: a nota da SEE/MG; a nota da SRE na segunda etapa; a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental e a taxa de distorção idade-série no ensino médio.

Assim sendo, na primeira etapa, com o Acordo na dimensão macro, pactuou-se: i) o aprendizado dos alunos aferidos pelos resultados finalísticos do Simave com as provas aplicadas no 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; ii) a execução de projetos estruturadores como, por exemplo, Desempenho e Qualificação de Professores, Ensino Médio Profissionalizante, Escola de Tempo Integral, Novos Padrões de Gestão e Desempenho na Educação Básica, dentre outros; iii) a agenda setorial, sendo uma agenda de gestão que busca solucionar entraves em aspectos tidos como estratégicos na SEE/MG; e iv) a racionalização dos gastos.

O Acordo de Resultado pactuado na segunda etapa, na dimensão micro, foram aquelas metas realmente estudadas, visto que traduzem as metas estabelecidas

para a Secretaria Regional de Ensino de Caxambu (SRE/Caxambu) e as suas respectivas escolas estaduais. A dinâmica dessa etapa se deu pela entrada no sítio eletrônico das escolas, no Portal da Educação, quando elas acessam os seus planos de metas; no caso, do período de 2011 a 2014. Feito isso, essas metas deveriam ser discutidas com a comunidade escolar, assinadas e encaminhadas à SRE, que faria o trabalho de encaminhá-las aos órgãos centrais. Essa assinatura se deu em um Termo de Compromisso, que encerra a pactuação de metas de resultados voltados para a melhoria dos serviços educacionais prestados pelas escolas.

Não convém destacar aqui a forma como os cálculos da execução das metas são realizados, ou como é feita a redistribuição dos indicadores que não correspondem à realidade da escola (por exemplo, resultados do Ensino Fundamental do Simave para escolas que possuem apenas Ensino Médio), mas destacar que essa política de Choque de Gestão/Acordo de Resultados se insere, também, em uma política de bonificação, haja vista que é pago ao servidor um bônus por produtividade mediante ao alcance das metas.

No cargo de analista educacional na Superintendência Regional de Ensino, a autora da dissertação percebeu uma dificuldade de implementar esse Acordo de Resultados, percepção essa ancorada nas seguintes hipóteses: os profissionais da educação não acreditam na política; há resistência pelo fato da política se vincular aos resultados de uma avaliação em larga escala; a inabilidade de gestores para conduzir o trabalho em suas escolas visando ao cumprimento de metas, ou ainda, ao estímulo a uma prática pedagógica diferenciada de seus docentes. Mas, de maneira especial, a autora apostou na hipótese de que há uma relação entre o perfil do gestor e a eficácia escolar voltada para a gestão dos resultados.

Por eficácia, ou escola eficaz, exemplifica-se o entendimento a partir da fala de Nigel Brooke (2010)², em entrevista à Revista Nova Escola Gestão Escolar, ao afirmar que “Escola eficaz é aquela que ensina bem os conteúdos curriculares e se preocupa com o aluno de maneira global, com a formação de valores, ética e cidadania e a criação de oportunidades”. De uma maneira geral, essas informações são coletadas pelos sistemas de avaliação em larga escala.

2 Entrevista disponível em: < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/541/nigel-brooke-fala-sobre-eficacia-escolar> >
Acesso em: 12 de ago. 2012.

Tendência mundial, aqui no Brasil as avaliações em larga escala têm buscado fornecer informações sobre o ensino e as escolas, munindo o governo com dados necessários para formulação de políticas públicas que persigam as melhorias desejadas. Dito isso, entende-se que as avaliações em larga escala estão diretamente relacionadas à gestão por resultados e à responsabilização, considerando que após a divulgação dos resultados é importante traçar metas de desempenho para as escolas alcançarem. Além disso, esses dados necessitam ser publicizados, pois a escola precisa se responsabilizar, e ser responsabilizada, pelo desempenho de seus estudantes.

Em Minas Gerais, o Sistema de Avaliação, o Simave, é composto de três programas: i) Programa de Avaliação da Alfabetização-Proalfa, que avalia censitariamente crianças do 3º ano do ensino fundamental; ii) Programa de Avaliação da Educação Básica – Proeb, que avalia língua portuguesa e matemática nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; iii) Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar – PAAE, que avalia os alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio em todos os componentes curriculares.

Para fins de estudo na dissertação, a pesquisadora utilizou as provas do Proeb, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, para analisar como se dava o acompanhamento da gestão dos resultados a partir da política de Choque de Gestão/ Acordo de Resultados, política com a qual as escolas pactuaram metas. Antes de passar aos dados da pesquisa, cumpre descrever o critério de escolha das escolas pesquisadas, suas características e localização.

As escolas pesquisadas estão lotadas na SRE/Caxambu, sul de Minas Gerais. Essa SRE cobre 23 municípios totalizando 43 escolas estaduais, 156 municipais e 51 escolas privadas. No ano de 2012, continha pouco mais de 53 mil alunos, sendo que desses, um pouco mais de 24 mil estavam matriculados na rede estadual de ensino. Das 43 escolas estaduais, 28 ofereciam apenas os anos finais do Ensino Fundamental, que é o foco do trabalho; portanto, as três escolas analisadas na pesquisa foram selecionadas desse grupo.

A partir da hipótese de que há uma relação entre o perfil do gestor e a eficácia escolar voltada para a gestão dos resultados, a pesquisadora apostou na escolha de três escolas que tivessem bom, mau e intermediário desempenho nas avaliações do Proeb. Assim sendo, a Escola A é a que apresentou o maior desempenho na

avaliação; a Escola B é a que apresentou o pior desempenho; e a Escola C, embora tenha tido um desempenho intermediário, foi a que recebeu um prêmio de Gestão no Estado. Assim, pergunta-se: será que a maneira como o gestor realiza o estudo dos resultados e se dedica a pensar estratégias para as metas pactuadas no Acordo de Resultados torna o desempenho dos alunos melhor ou pior?

A escola A é a menor das três. Atende um público de aproximadamente 600 pessoas em três turnos, com alunos de diferentes condições socioeconômicas. Possui ao todo 47 funcionários, entre docentes e auxiliares de serviço; passou por troca de gestão no ano de 2011 mantendo-se, nas avaliações, predominantemente, em nível recomendado³.

A escola B é a com atendimento intermediário entre as três. Atende cerca de 900 alunos em três turnos. Possui uma infraestrutura diferenciada, considerando que se estabelece no prédio no qual funcionava uma escola polivalente. Os resultados dessa instituição nas avaliações têm oscilado bastante, não alcançando as metas de desempenho.

Por fim, a escola C é a que oferece o Ensino Fundamental e o Médio; portanto, foge ao critério inicial para seleção das escolas. A participação dessa instituição na pesquisa justifica-se pelo critério da premiação em Gestão. É a escola que atende o maior número de alunos, cerca de 1200, e cujo padrão de desempenho tem se mantido intermediário. Funciona em um prédio centenário, reformado e muito bem equipado, chegando a ter um aparelho de televisão em cada sala de aula.

Na pesquisa sobre o perfil dos gestores que estão à frente dessas escolas, no que tange ao trabalho realizado a respeito do Acordo de Resultados, que implica a gestão de resultados, a dissertação trabalhou a partir de entrevistas semiestruturadas, não apenas com os gestores escolares, mas também com a Diretora da Superintendência. Em um primeiro momento, a ideia foi captar a compreensão e recepção da política nas escolas; já em um segundo momento, as ações que foram ou estavam sendo desenvolvidas.

A política de Acordo de Resultados, segundo a Diretora da SRE, pode ser considerada responsável pelo aumento de proficiência dos alunos nas avaliações externas devido ao maior envolvimento e comprometimento dos professores

3. O Simave trabalha com uma escala de desempenho em três níveis: Baixo, Intermediário e Recomendado.

com o ensino e a aprendizagem. Segundo ela, “Os professores estão ganhando muito pouco; então, um incentivo a mais não é nada mal, embora já fosse sua obrigação oferecer uma educação de qualidade a seus alunos.” (DIRETORA EDUCACIONAL)⁴. Contudo, ela identificou que a política Acordo de Resultados não foi bem compreendida na maior parte das escolas, visto que ela não visualizava uma resistência por parte dos professores e gestores em implementá-la, mas uma dificuldade na compreensão sobre como trabalhar com as metas e persegui-las. Nesse sentido, é destaque o fato das entrevistas revelarem que escolas com bom desempenho nas avaliações, além de terem a compreensão clara das metas, também as deixavam expostas em espaços estratégicos, como sala de direção e de professores.

A escola A, a de melhor desempenho, não apresentou resistência à política, contudo os atores envolvidos apresentaram dificuldades iniciais para entendê-la; na escola B ocorreu um movimento de resistência em implementar o Acordo de Resultados; e na escola C, de desempenho intermediário e Prêmio de Gestão, todos os envolvidos entenderam e aderiram à proposta, segundo relato da gestora. Lembrando que a avaliação em larga escala se comporta como o indicador do Acordo na área educacional, a escola que manifestou resistência à política também julga o Simave uma avaliação injusta, por acreditar que ele não realiza o diagnóstico do desempenho escolar – tal como escolas A e C acreditam –, e argumenta que ele desconsidera as diferenças entre os alunos de sua escola. Apesar da bonificação vinculada ao alcance de metas, as três escolas, sem exceção, entendem que o prêmio de produtividade é algo que contribui para o aumento da proficiência nas escolas, embora a gestão da escola C pondere sobre a importância de avaliar outras variáveis.

Interessante observar que ao questionar sobre uma possível mudança na escola, após a assinatura do Termo de Pactuação de Metas, as respostas condizem com a aceitação da política. Enquanto as escolas A e C revelam mudanças acontecendo, mencionando ser uma ação da SEE-MG a questão da bonificação e a busca por uma educação de qualidade e contextualizada; a gestão da escola B pondera que as mudanças estão ocorrendo, mas enfatiza a dificuldade de realizá-las, considerando que a burocracia toma bastante tempo da gestão, cuja prioridade é a gestão pedagógica.

4 , Entrevista concedida à pesquisadora da dissertação em questão no dia 05 de dezembro de 2011.

De acordo com Heloísa Lück,

A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola. O alcance desse todo, internamente articulado com unidade de princípios e de objetivos, se assenta sobre a capacidade do diretor escolar de articular unidade e diversidade. É essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem (2009, p. 102).

Finalmente, perguntados sobre as ações realizadas para alcançar as metas propostas, observou-se diferentes atitudes, mas que correspondem ao clima institucional de cada escola. A escola A tem buscado trabalhar com ênfase no CBC, nos descritores do Simavee em um ensino mais contextualizado; na escola B há divulgação dos resultados das avaliações, elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica com base nos resultados do Simavee e responsabilização dos resultados; já a escola C demonstra um monitoramento das ações realizando intervenções de maneira dinâmica.

Para Soares (2002), qualquer intervenção escolar com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos deve produzir mudanças concretas no grau de satisfação e comprometimento com a escola e na capacidade técnica de implementação do projeto pedagógico pelo professor. Dito isso, foi possível perceber, a partir das entrevistas e da observação participante, um empenho maior dos professores nas Escolas A e C, ao mesmo tempo em que, pouco ou quase nenhum empenho na Escola B. Esse dado leva à conclusão de que a gestão escolar não modifica os resultados da escola sozinha, mas sem ela tampouco os resultados mudam. Desse modo, cabe ao gestor envolver seu corpo docente à finalidade última da escola, que é a aprendizagem do aluno, pois o papel do professor é de suma relevância nesse processo.

Foi a partir dessas conclusões que se pensou num Plano de Ação Educacional (PAE) que fosse capaz de capacitar gestores e professores para melhoria do trabalho pedagógico realizado nas escolas da SRE/Caxambu/MG. A proposta foi planejada, assim como as etapas do Acordo de Resultados, para uma dimensão macro e outra, micro. A dimensão macro contempla as ações orquestradas pela SRE, de modo que as escolas tenham uma orientação mais detalhada da política do Acordo de

Resultados, garantindo, assim, diretrizes e estratégias comuns, mas mantendo as especificidades de cada uma. Já as ações da dimensão micro serão realizadas diretamente na escola, pela gestão escolar.

A primeira ação na dimensão macro, ou seja, orquestrada pela SRE/Caxambu, seria criar o cargo de coordenação dos gestores que se vincularia ao gabinete da direção. Em seguida, conforme foi vislumbrado na pesquisa, investir na figura do professor por meio de ações de formação continuada e valorização, o que ficaria a cargo da equipe pedagógica da SRE. Por fim, a criação de um incentivo aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, para que os mesmos realizem as avaliações do Simave de maneira mais comprometida.

No que compete à primeira ação-criação do cargo de coordenador de gestores-justifica-se pelo fato de que são muitos os setores na SRE que demandam trabalho ao gestor escolar; portanto, se não houver um equilíbrio, a tendência de volume de trabalho no setor administrativo e no financeiro encobrirá as necessidades do setor pedagógico. Uma coordenação dos gestores canalizaria todas as ações pertinentes da SEE na SRE, e melhor orientaria os gestores. Além disso, seria possível estabelecer uma unidade de ação entre eles nas escolas, pois durante a pesquisa percebeu-se que os gestores sentem-se inseguros e atordoados, em meio a tantas informações, e cobrados sem as devidas orientações.

Dentre as ações que serão desenvolvidas pelo coordenador, inclui-se: i) coordenar ações dos gestores escolares relacionadas às especificações da SRE/Caxambu; ii) articular os projetos, programas e ações de forma a esclarecer e orientar a prática da gestão escolar; iii) assegurar a execução e integração dos projetos da SEE no âmbito escolar; iv) monitorar o alcance dos resultados e atuar na solução dos problemas; v) realizar reuniões periódicas de coordenação, monitoramento, integração e motivação de equipe de gestores escolares. No que compete à formação continuada de gestores, serão realizados encontros periódicos, com atividades presenciais e a distância que possam contribuir na prática pedagógica dos gestores.

A segunda ação – Projeto Compartilhando experiências: de professor para professor – será regionalizada a partir da seleção de melhores práticas docentes de cada componente curricular, realizando uma capacitação com troca de experiências e formação com encontros presenciais e a distância. Os encontros contemplarão os seguintes módulos: 1) Gestão da sala de aula; 2) Utilização de novas tecnologias; 3)

Atividades contextualizadas; 4) Práticas inovadoras de ensino. Inicialmente, haverá a inscrição para o banco de boas práticas, e os trabalhos serão avaliados pelos analistas da SRE. Esses analistas organizarão, ainda, os encontros de capacitação previstos a cada dois meses.

A terceira ação – Acompanhamento pedagógico às escolas – será uma atividade de assessoria pedagógica às escolas buscando focar no desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. A proposta é orientar as ações do professor para o desenvolvimento de competências e habilidades que são pertinentes ao que é esperado do aluno da rede pública estadual ao final do 9º ano do Ensino Fundamental. As 29 escolas estaduais de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da SRE/Caxambu serão divididas entre os oito Analistas Pedagógicos contratados pela SEE para atuarem na intervenção pedagógica nas escolas, ficando cada um responsável por de 3 a 4 escolas da jurisdição.

As visitas técnicas às escolas acontecerão semanalmente em cada escola com recursos transferidos da SEE/MG para a SRE/Caxambu. Nessas visitas, os Analistas deverão considerar as atividades desenvolvidas pela escola, o desempenho dos alunos (incluindo os seus cadernos) e o diário de classe do professor, a fim de monitorar as ações que foram traçadas no plano de intervenção pedagógica para o cumprimento das metas propostas.

Outro momento importante dessa assessoria será com a equipe gestora da escola, buscando seu maior envolvimento com a parte pedagógica. O Analista deverá envolver a equipe gestora na discussão dos resultados da escola, levando seus membros ao pleno entendimento das informações; traçar juntos o plano de intervenção pedagógica de acordo com a necessidade da escola; proceder à aplicação de avaliações diagnósticas e posterior *feedback* dos resultados, além de orientações aos professores quanto aos procedimentos necessários para desenvolver as competências não consolidadas, que a avaliação diagnóstica pode evidenciar; proceder à formação continuada de professores em reuniões pedagógicas para estudo; analisar os resultados e propor atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos; envolver os pais na aprendizagem dos filhos, chamando-os à escola para que conheçam o trabalho desenvolvido e estabeleçam uma parceria visando à aprendizagem do aluno.

Finalmente, a última ação da dimensão macro – Criar incentivos aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental –, é uma ação com vistas a garantir uma adesão verdadeira dos alunos às avaliações, considerando que serão premiados com um tablet aqueles com melhor desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Simave.

As ações a serem desenvolvidas pela SRE na dimensão macro são:

- i) Criação do cargo de Coordenador de Gestores
- ii) Projeto Compartilhando experiências: de professor para professor
- iii) Acompanhamento pedagógico às escolas
- iv) Criar incentivo aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Já na dimensão micro, das ações que serão desenvolvidas no contexto escolar, foram formuladas três. A primeira – A gestão pedagógica como foco do trabalho do gestor – a gestão da Proposta Pedagógica da Escola, do Currículo Básico, do Plano de Intervenção Pedagógica e do desenvolvimento profissional e da avaliação. Todos os membros da equipe escolar devem estar envolvidos nessas ações, mas a responsabilidade direta sobre elas será sempre do gestor da escola.

Para que o gestor exerça sua liderança, tendo em vista o alcance das metas propostas, é importante que o mesmo conheça, entenda e divulgue os resultados das avaliações externas para toda comunidade escolar. O que deve ocorrer de modo a conscientizar e sensibilizar a comunidade da necessidade da Intervenção Pedagógica.

A segunda ação – A equipe gestora articulada com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) -será conduzida pelos especialistas da escola na coordenação e articulação do processo de elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica Escolar; contudo, tendo o gestor como corresponsável no processo. Aos especialistas também é devido conhecer e apropriar-se dos resultados dos estudantes nas avaliações externas e das metas propostas e pactuadas pela escola, a fim de assessorar o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais relativas à intervenção pedagógica realizada pelos professores. Outra atribuição dos especialistas será de promover momentos de integração, estudo e reflexão num constante repensar da prática pedagógica com todos os professores da escola, além de conhecer os princípios norteadores do Currículo Básico Estadual para garantir

a articulação de ações que promovam a interdisciplinaridade e a contextualização do trabalho. O monitoramento também é um momento importante do trabalho desenvolvido pelos especialistas pedagógicos, pois esses devem visitar as salas de aula para acompanhar as ações propostas no plano de intervenção, verificar as dificuldades dos professores e sugerir atividades. Os especialistas também devem manter um arquivo com a lista nominal dos alunos com baixo desempenho e propor atividades para superação de suas dificuldades, juntamente com o corpo docente da escola.

Por fim, a última ação no contexto escolar – Orientações aos professores – prevê que o gestor, a equipe pedagógica da escola e o grupo de professores se questionem com frequência: cada professor sabe o que é esperado dele? Cada professor sabe como desenvolver as competências básicas que devem ser construídas pelos alunos? Gestores, especialistas e professores com maior experiência auxiliarão professor com maior dificuldade. Em todas as pedagógicas os especialistas cobrarão o compromisso dos professores, sem também deixar de elogiar quando o trabalho for bem realizado, além de manter um portfólio de comprovação de tudo que foi desenvolvido.

As ações a serem desenvolvidas no contexto escolar são:

- i) A gestão pedagógica como foco do trabalho do gestor
- ii) A equipe gestora articulada com o Projeto de Intervenção Pedagógica
- iii) Orientações aos professores

Por fim, o Plano de Ação Educacional estabeleceu, também, uma ação de Avaliação do Programa. De acordo com a proposta, ao final do período de um ano, as ações deverão ser avaliadas em reunião geral da SRE/Caxambu com todos os gestores escolares. Contudo, mensalmente, haverá, ainda, um monitoramento por meio das visitas realizadas pela equipe da SRE para realizar os ajustes necessários.

Apresentado o caso de gestão e a proposta de intervenção – o PAE – em suas dimensões micro e macro, percebe-se que houve a preocupação de que o Choque de Gestão/Acordo de Resultados pactuado entre SEE/SRE/Caxambu e suas escolas estaduais fosse concretizado. O PAE aqui apresentado, além de buscar resolver o problema de compreensão da Política, busca munir, não apenas gestores, mas também os professores, com conhecimentos que orientarão um bom

desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que irá reverberar nos resultados das avaliações educacionais. Ao mesmo tempo, o PAE propõe ações, tal como acredita a gestão, para uma escola eficaz, ou seja, propõem-se ações articuladas e que gerem corresponsabilização, desde o nível mais alto da SEE, até o aluno, que é a ponta final do processo. Observa-se, finalmente, que embora o PAE tenha sido desenhado para atender escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, haja vista o recorte da pesquisa realizada, acredita-se que ele possa ser facilmente adaptado para outras escolas que possuam essa e ou outras etapas de escolarização. O mais importante é nunca perder de vista o direito de aprendizagem de cada criança e adolescente.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. A. **Acordo de Resultados e Sistema Mineiro de Avaliação: estudo de caso de três escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino em Caxambu-MG**. Juiz de Fora, 2013. 140 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. O **Acordo de Resultados da Área de Educação**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1525..o-acordo-de-resultados-daarea-de-educacao>>. Acesso em: 07 dez 2011

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. de M. **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE DIVINÓPOLIS/MG

Célio Serafim dos Santos^{*}
Carla da Conceição de Lima^{**}
Lourival Batista de Oliveira Júnior^{***}

Este artigo baseia-se na dissertação intitulada “Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG. Tal estudo de caso buscou identificar elementos de eficácia escolar a partir da análise de uma escola estadual de Divinópolis/MG e propôs um Plano de Ação (PAE) visando melhorar os resultados educacionais das escolas circunscritas à SRE/Divinópolis. Trata-se da Escola Estadual Santa Edith Stein (nome fictício), que foi escolhida como unidade de análise por se sobressair em uma série histórica de resultados educacionais do IDEB e do SIMAVE. A metodologia adotada foi composta por dois momentos: (i) uso de instrumentos de pesquisa para melhor descrever e caracterizar a escola e seus atores; (ii) aplicação de questionários aos professores e entrevistas semiestruturados com gestores e especialistas da escola. O primeiro passo consistia em pesquisa documental – análise de documentos da escola e da SRE/Divinópolis – e observação *in loco*. Já a aplicação dos questionários objetivou compreender a percepção dos gestores quanto aos resultados da escola. Além disso, buscou-se traçar um PAE capaz de implementar na SRE de Divinópolis – e nas escolas a ela jurisdicionadas –, boas práticas, as quais caracterizam as escolas consideradas eficazes e que se mostram em evidência na Escola Estadual Santa Edith Stein. Para tanto, são propostas ações direcionadas às escolas e à unidade investigada a fim de ampliar as possibilidades de sucesso enquanto referencial de gestão para a SRE.

Palavras-chave: Eficácia escolar. Gestão escolar. SRE/Divinópolis.

^{*} Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Analista Educacional SRE/Divinópolis

^{**} Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (PUC-Rio). Bolsista do CNPq

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

Introdução

Este artigo foi escrito a partir da intitulada “Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG”, desenvolvida por Célio Serafim dos Santos, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2014. O texto foi produzido em parceria com Carla da Conceição de Lima, colaboradora do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF) e com o professor, orientador da pesquisa, Lourival Batista de Oliveira Júnior. A motivação para a realização do trabalho está associada à contribuição dos estudos sobre eficácia escolar na melhoria da educação, na medida em que ajudam a compreender os fatores intervenientes no processo de aprendizagem dos alunos.

Como campo do saber, o movimento das escolas eficazes surge no final da década de 1960, provocado em grande parte pela publicação do Relatório Coleman (NÓVOA, 2011). Desde então, diversas pesquisas, realizadas em diferentes países, demonstraram que algumas escolas, dependendo de suas políticas e práticas pedagógicas, podem reduzir os efeitos dos fatores extraescolares desfavoráveis, como o nível cultural e socioeconômico das famílias.

Segundo Alves & Franco (2008), os primeiros estudos produzidos no Brasil sobre o efeito das escolas e os fatores de eficácia escolar tiveram início a partir de meados de 1990 com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Todavia, as pesquisas, reiteradamente, têm mostrado uma variação de resultados muito grande entre escolas e, principalmente, entre os alunos. Somam-se a isso as condições desiguais de oferta educacional e os distintos perfis socioeconômicos que produzem resultados diferenciados e são mais favoráveis para os alunos com nível socioeconômico mais elevado. De acordo com Brito (2009, p. 32) “apesar das limitações da faixa de atuação da escola para diminuir as desigualdades sociais, ela pode contribuir de forma significativa para o aumento das vantagens socioculturais e escolares, à medida que se focalizam os aspectos da qualidade e equidade dos sistemas de ensino.”

Nesse sentido, a escola Estadual Santa Edith Stein – nome fictício – localizada em bairro de classe média, próximo ao centro da cidade de Divinópolis, única escola pública do bairro, foi escolhida como unidade de análise para a pesquisa devido à evolução positiva dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB) da escola. O IDEB da escola foi, a partir de 2007, sempre crescente, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo a escola estudantes oriundos de diferentes regiões da cidade. Na série histórica do IDEB, a Escola Estadual Santa Edith Stein sempre apresentou os maiores índices nos 9º e no 5º anos quando comparados com os índices das demais escolas estaduais da cidade de Divinópolis.

Nos dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (*Proeb*), uma das avaliações que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave), de 2008 a 2012, a escola ficou dentro do padrão de desempenho recomendado¹ para 5º ano, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Em relação ao 9º ano, somente não esteve nesse padrão em 2009 e 2010 e, apenas em Matemática. A escola se situa entre as instituições de melhor desempenho quando comparada com todas as unidades de ensino pertencentes à SRE Divinópolis, ou às redes municipal e estadual como um todo, possuindo uma das maiores proficiências das unidades de ensino estadual de Divinópolis.

A pesquisa pretendeu investigar práticas desenvolvidas na Escola Estadual Santa Edith Stein, as quais vários estudos têm apontado como fatores de eficácia escolar. Nesse sentido, foram utilizados dados da unidade de ensino de modo a compará-los com os elementos ligados à eficácia escolar apontados nos estudos realizados pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado “Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.”

Os pesquisadores do GAME, considerando as especificidades da realidade escolar brasileira, fizeram um reagrupamento dos fatores de eficácia em seis grupos, os quais, de acordo com Soares (2002, p. 13), “ao serem eles tratados a partir da perspectiva do “fator escola”, busca(m) explicitar as várias formas com que a escola interfere no desempenho escolar”.

O primeiro grupo, denominado **Infraestrutura e os fatores externos à organização da escola**, foi subdividido em: I) estado de conservação do prédio e adequação das instalações; II) recursos didáticos existentes, existência e a qualidade da biblioteca; III) número de alunos nas turmas; IV) controle da escola sobre o tipo de aluno admitido; V) controle da escola sobre a seleção e a demissão dos professores; VI) percepção de segurança na escola. O segundo grupo, **Liderança**

1 Os padrões de desempenho são agrupados em três níveis (Baixo, Intermediário e Recomendado) de acordo com intervalos de desempenho dos alunos nas avaliações externas do Simave.

da escola, foi subdividido em: I) liderança administrativa; II) liderança pedagógica; III) existência de um projeto pedagógico aceito por todos e o envolvimento com o projeto. O terceiro grupo, chamado de **Professores**, foi subdividido em: I) formação inicial adequada e experiência do professor; II) oportunidade de treinamento; III) satisfação com o trabalho e o salário; IV) tempo de serviço na escola e estabilidade da equipe; V) relações interpessoais entre os professores da escola; VI) apoio ao professor. O quarto grupo, **Relação com as famílias e com a comunidade**, foi assim subdividido: I) como a escola estimula a participação dos pais; II) inserção da escola na comunidade; III) inserção dos pais na administração da escola. O quinto grupo, por sua vez, **Características do clima interno da escola**, foi subdividido em: I) expectativa em relação ao desempenho dos alunos e II) existência de um clima de ordem. O último grupo, chamado **Características do ensino**, foi subdividido em: I) ênfase nos aspectos cognitivos; II) existência de estrutura de monitoramento do desempenho dos alunos; III) política de reprovação e aceleração de estudos; IV) processo de ensino utilizado; V) existe referência clara sobre o que ensinar. A partir desses grupos, pesquisaram-se os elementos de eficácia presentes na escola, ou seja, as práticas que podem estar logrando êxito para o desempenho de seus alunos.

A metodologia adota é composta de dois momentos: (i) uso de instrumentos de pesquisa para melhor descrever e caracterizar a escola e seus atores, realizado por meio de pesquisa documental e observação *in loco*; (ii) aplicação de questionários aos professores e entrevistas semiestruturados com gestores e especialistas da escola, para compreender suas percepções quanto aos resultados da escola.

Análise da escola

Na observação *in loco* foi possível constatar que a Escola Estadual Santa Edith Stein conta com boa infraestrutura, prédio em bom estado de conservação, instalações adequadas, espaço físico amplo e com pequenos espaços de convívio bem cuidados. As boas condições de funcionamento são propícias para o processo de ensino e de aprendizagem. Em relação aos recursos didáticos existentes, a existência e qualidade da biblioteca, pode-se afirmar que a escola possui televisão, vídeo, aparelho de DVD, retroprojetor, sons portáteis, data show, livros didáticos, dentre outros, que são utilizados em conformidade com o planejamento das aulas, o que foi percebido durante o período de observação para coleta de dados. A biblioteca, mesmo sendo movimentada pelos alunos, possui espaço físico pequeno, ao passo que o laboratório

de informática da escola funciona como sala de vídeo e os professores não utilizam os computadores para fins didático-pedagógicos.

No que tange o número de alunos nas turmas, segundo a observação *in loco*, a escola não possui sala com excesso de lotação, seguindo os números estipulados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), ou seja, as turmas têm em média 25 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 35 nos anos finais. No que concerne ao item de análise controle da escola sobre o tipo de aluno admitido, o fato é que a E. E. Santa Edith Stein não possui autonomia sobre o ingresso dos alunos, uma vez que a prefeitura e a SEE/MG, em regime de parceria, utilizam um sistema que garante vaga aos alunos na escola mais próxima de sua casa. Entretanto, como a escola tem o índice socioeconômico mais alto (9,5), comparado a outras escolas estaduais de toda a SRE/Divinópolis, fica evidente que a clientela tem *background* mais favorável ao aprendizado, o que pode explicar, em parte, o desempenho da instituição (MINAS GERAIS, s.d.c). Quanto ao item controle da escola sobre a seleção e a demissão dos professores, pode-se afirmar que as escolas estaduais de Minas Gerais não detêm autonomia sobre a seleção e a demissão dos professores. Já a análise do item percepção de segurança da escola é um elemento importante em contextos muito violentos, o que não é o caso do bairro em que a escola está localizada. Nos seus diversos espaços, pode-se perceber um clima de segurança.

Liderança escolar

A pesquisa de campo permitiu afirmar que há, na Escola Estadual Santa Edith Stein, uma clara divisão de funções entre direção e vice-direção. O diretor delega atribuições de natureza administrativa e financeira à vice-direção e a outros funcionários da escola, apesar de não deixar de exercer a responsabilidade administrativa que também lhe compete. Os exemplos mais claros da focalização da dimensão pedagógica dos gestores da escola evidenciam-se na preservação do tempo de aula do aluno; no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem; no contato direto com os estudantes no recreio e no intervalo das aulas; nas entradas rápidas em sala de aula; e até na substituição docente, quando necessário.

A gestão da escola se mostrou altamente focada na formação dos alunos e em sua efetiva aprendizagem, podendo assim contribuir para o desempenho da escola nas

avaliações externas. Um terceiro item de análise, além da liderança administrativa e pedagógica do gestor, é a existência de um projeto pedagógico aceito por todos e o envolvimento com o projeto. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apresenta um texto que reflete as atualizações propostas e contidas nas orientações e legislação seja mineira ou federal, fazendo um diagnóstico bastante claro da escola e trazendo propostas de melhoria de suas práticas com o intuito de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Os professores

A partir dos dados obtidos na aplicação do questionário aos professores da escola, constatou-se que grande parte dos profissionais tem larga experiência no magistério da rede estadual de ensino, possuindo mais de 10 anos de docência. Quanto à formação acadêmica dos professores, 98% têm formação compatível com o nível de atuação, ou seja, possuem licenciatura plena; 48% têm pós-graduação *lato sensu* e três professores possuem mestrado. No item oportunidades de treinamento, observou-se que a escola oferece momentos de formação durante as reuniões do Módulo II². Nesses eventos são realizados estudos e reflexões sobre variados temas educacionais e práticas da sala de aula. Contudo, com a pesquisa de campo, percebeu-se que há bastante limitação quanto às oportunidades de treinamento em relação à utilização das novas tecnologias nas práticas diárias dos professores.

Em relação ao item de análise – satisfação com o trabalho e o salário – foi percebida a insatisfação dos professores com o salário e não com o trabalho. Outro item comprovado pela pesquisa de campo diz respeito ao apoio recebido pelos profissionais da equipe gestora da escola. Esse apoio se manifesta tanto no aspecto pedagógico quanto no administrativo, que se materializa na gestão dos recursos materiais e equipamentos necessários, no apoio dado aos projetos desenvolvidos e no estímulo à inovação na sala de aula. No mesmo sentido, o texto do PPP mostra a importância do diretor como suporte do processo para que ocorra uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

A Escola Estadual Santa Edith Stein conta com um quadro de professores que, em sua maioria, é efetivo/efetivado (80%), ganhando com isso o estatuto privilegiado

² Dentro da carga horária dos professores são previstos momentos de reuniões semanais, de caráter coletivo e obrigatório, devem ser "(...) programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas da Educação Básica, para tratar de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do PPP" (MINAS GERAIS, 2013a).

de servidores com estabilidade no serviço público. A respeito das relações interpessoais, foi possível reconhecer na escola sinais de confiança, cooperação, integração e cordialidade na equipe. Na relação entre professor e aluno, a pesquisa comprova que há um clima respeitoso entre ambos.

Relação com as famílias e a comunidade

Outro fator apontado nos questionários aplicados aos professores e nas entrevistas realizadas com os diretores, as especialistas e a vice-diretora, que podem explicar os resultados da escola nas avaliações externas, foi a efetiva participação das famílias. As propostas de integração da escola com as famílias estão presentes nos discursos dos diretores entrevistados, da vice-diretora e das especialistas. Embora tenha poucos pais omissos, a equipe pedagógica varia a estratégia e insiste na abordagem dos ausentes até que eles compareçam à unidade escolar.

As reuniões do colegiado escolar, que obrigatoriamente ocorrem mensalmente, são o lugar privilegiado de participação dos pais na escola. Entretanto, a participação no colegiado escolar, em assembleias, eventos e reuniões precisa ser ampliada de acordo com a proposta do PPP da escola. Um aspecto observado, e que em grande parte parece explicar a pouca participação da comunidade local, é o fato de parte das famílias não morar no entorno da escola.

Características do clima interno da escola

A Escola Estadual Santa Edith Stein é muito organizada, os diversos espaços são bastante limpos e os professores conseguem manter uma boa disciplina em sala de aula, criando um ambiente propício ao processo ensino e aprendizagem. Pela observação, pode-se também perceber um clima de ordem e organização nos diversos espaços da escola: secretaria, cantina, sala dos professores, das especialistas e da direção. Elemento favorável ao processo de aprendizagem e de ensino, também com destaque para a disciplina. Esta se faz importante, uma vez que possibilita uma maior maximização do tempo de ensinar e também de aprender. Outro elemento de análise é a expectativa em relação ao futuro dos alunos. Quando perguntamos aos gestores e professores sobre os fatores que têm contribuído para o resultado positivo da escola nas avaliações externas, grande parte das respostas atribui também ao compromisso e ao empenho dos alunos da escola.

Características do ensino

Os dados coletados nos questionários apontam que alguns dos documentos teóricos, que fundamentam o desenvolvimento do trabalho, ou seja, o que ensinar, dos professores da Escola Estadual Santa Edith Stein são os cadernos da SEE/MG, elaborados pelo CEALE/UFMG (MINAS GERAIS, 2013b), a Proposta Curricular preliminar da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2013c), dentre outros, seguindo com isso as orientações da Secretaria de Estado de Educação.

Outro elemento de análise diz respeito à existência de uma estrutura de avaliação e de monitoramento do desempenho dos alunos. Na Escola Estadual Santa Edith Stein percebe-se uma cultura avaliativa. Há vários registros nos documentos da escola que relatam estudos e discussões dos profissionais com relação às avaliações internas e externas, inferindo-se que a escola tem bem definida uma política de monitoramento do desempenho dos seus alunos. Tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, o controle sobre o desempenho dos alunos tem sido facilitado pelo diagnóstico produzido pelas avaliações externas. A apropriação desses resultados, por parte dos professores, pode estar contribuindo para um melhor desempenho dos alunos nessas avaliações.

Com relação aos itens “política de reprovação”, “aceleração de alunos” e “processo de ensino utilizado”, foram investigados os documentos da escola que tratam sobre o tema e, conforme estabelecido pela legislação educacional mineira, constatou-se que há impedimento de reprovação sem que antes haja um trabalho de recuperação dos discentes.

A Escola Estadual Santa Edith Stein ainda apresenta indicadores a serem melhorados. A preocupação dos atores da escola com esses dados foi registrada no PPP que definiu como meta para 2013 e 2014 uma redução tanto das taxas de evasão quanto de repetência. Destaca-se, nessa intervenção, a estratégia de introduzir atividades ligadas à leitura e à escrita em todos os componentes curriculares, ou seja, fazendo um trabalho interdisciplinar.

Diante dessas evidências, foi possível reconhecer algumas características de eficácia na escola em análise. Contudo, a questão da efetividade das ações da instituição deixou à mostra seus limites, perceptíveis na pouca inserção da escola na comunidade e na ausência de canais mais efetivos de participação dos alunos na instituição. A melhoria da relação entre a escola e a comunidade beneficiaria todos os envolvidos

e legitimaria ainda mais sua presença na região, podendo obter maiores proveitos de sua condição, visto que possui uma clientela com características socioeconômicas melhores.

Foi dentro dessa perspectiva que surgiu, então, a proposta de um plano de ação educacional (PAE), com proposições internas e externas, que tivesse por objetivo implementar, na SRE de Divinópolis e nas escolas a ela jurisdicionadas, as boas práticas que caracterizam as escolas consideradas eficazes e que se mostraram em evidência na Escola Estadual Santa Edith Stein.

PAE

O plano de intervenção direcionado à Escola Estadual Santa Edith Stein é composto de quatro proposições: (i) reativação do grêmio estudantil e (ii) do laboratório de informática; (iii) ações direcionadas para uma maior integração escola-comunidade e (iv) proposta de desenvolvimento das competências do século XXI. As proposições têm os seguintes objetivos: melhoramento ou aperfeiçoamento de certas práticas que já vêm sendo desenvolvidas na escola, como é o caso da proposta de integração escola-comunidade. Quanto às proposições relacionadas ao grêmio estudantil, ao laboratório de informática e ao desenvolvimento das competências do século XXI, encaixam-se no plano de intervenção como aquelas que ainda requerem implementação e representam lacunas na gestão da escola (Quadro 1).

Quadro 1 - Ações internas propostas no PAE

Justificativa	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Possibilidade de desenvolvimento de um maior protagonismo dos estudantes.	Desde o início do ano letivo.	Diretor da escola e especialistas.	Palestras de conscientização versando sobre a importância do órgão colegiado no processo de formação política e cidadã.	Custo baixo. Recurso do material de consumo da escola.	Acompanhamento pela equipe pedagógica da programação e das atividades desenvolvidas.
Promoção do processo de ensino aprendizagem por meio das TICs e garantia do desenvolvimento de uma das competências do século XXI.	Desde o início do ano letivo.	Técnicos do NTE, diretor, especialistas e professores da escola.	Treinamento e capacitação dos professores.	Custo baixo. De acordo com informações do NTE.	Relatório dos professores sobre as atividades desenvolvidas.

Justificativa	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Garantia de uma maior participação da comunidade no processo educacional.	Contínua.	Diretor da escola, especialistas, professores e demais funcionários.	Elaboração conjunta de um Plano de Metas e Ações.	Custo baixo. Recurso do material de consumo.	Verificação dos percentuais de participantes nos encontros
Possibilidade de desenvolvimento das habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais dos alunos.	Contínua.	Pesquisador, diretor e especialistas.	Treinamento e capacitação. Elaboração de um minicurso.	Custo baixo. Recurso do material de consumo da escola.	Acompanhamento dos planos de curso e de aula dos professores.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira proposta é a reativação do grêmio estudantil na escola. Para isso, a comunidade escolar, num primeiro momento, deve ser conscientizada. Um passo determinante, para tanto, é a divulgação da importância do grêmio no passado da realidade escolar e a atuação efetiva dele nas decisões da escola. Num segundo momento, deve-se utilizar a estratégia de elencar o conjunto de ações que esses órgãos realizam e que, efetivamente, têm contribuído para o melhoramento do desempenho dos alunos e da dinâmica escolar.

A segunda proposta versa sobre a reativação do laboratório de informática, a fim de que possa servir de ferramenta para melhoria do ensino e da aprendizagem na escola. Logo, a primeira ação da escola deve ser contatar o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), ligado à SEE, solicitando assistência técnica. O NTE é um órgão que conta “com uma equipe interdisciplinar de professores e técnicos qualificados para oferecer formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico e na área técnica (*hardware* e *software*)” (FARIA 2007). Uma vez colocado o laboratório em condições técnicas de funcionamento, os professores devem passar por um processo de capacitação. Recomenda-se o treinamento com a equipe dividida em três grupos. A divisão pode adotar o critério de separação por níveis de conhecimento e domínio das novas tecnologias (básico, intermediário de avançado), formando pequenos grupos e até mesmo possibilitando obedecer à disponibilidade de horários dos docentes.

A terceira proposta de ação objetiva aproximar mais a escola das famílias e da comunidade em que está inserida. A estratégia leva em consideração que a interação escola-família e escola-comunidade é componente importante do trabalho daqueles que atuam na instituição. Para essa ação, sugere-se que os profissionais da escola, liderados pelo gestor, elaborem um Plano de Metas e Ações que, necessariamente, precisa da aprovação do colegiado escolar. Outra medida é convidar família e comunidade para assistir a reuniões, participar de palestras, encontros temáticos – saúde, oficinas que valorizem o saber cultural local – eventos esportivos e culturais na escola e festas, iniciando-se, assim, uma aproximação e/ou o fortalecimento/aprofundamento das relações em curso. Sugere-se ainda que, nos murais da escola, sejam expostos trabalhos dos alunos e fotos que contenham a história da comunidade, do bairro, da cidade, dos alunos e ex-alunos da instituição. Espera-se que, com esses tipos de eventos, os diferentes atores venham a conhecer melhor a cultura da escola e da comunidade, além de poder melhor interagir. Nesse momento, também é possível identificar quais tipos de parcerias a escola pode estabelecer com a comunidade do entorno. Opções possíveis, visto que estão presentes na comunidade, academias, cursos de informática, inglês, pintura em tela, música, dentre outros.

Já a ação da proposta Capacitação para o desenvolvimento das competências do século XXI pode ser dividida em dois momentos. Primeiramente, oferece-se capacitação à equipe gestora da escola. O treinamento é de incumbência do primeiro autor da pesquisa com conteúdo que versa sobre liderança educacional, competências para ao século XXI e a perspectivas das “escolas aprendentes”. Esse momento inclui encontros realizados na própria escola, fora do horário de funcionamento, ou seja, à noite. A previsão é de haver dez encontros: seis, para estudo e discussão da parte teórica do tema; e mais quatro para estruturar um projeto de capacitação e implementação da proposta a ser realizada com os professores da escola. O segundo momento da ação requer a interferência da equipe gestora da escola, que deverá capacitar os professores da instituição. A capacitação pretende se efetivar, basicamente, por meio de oficinas nas quais serão apresentadas e discutidas as habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais; ainda sobre as possibilidades concretas de desenvolvimento, no contexto da sala de aula, de cada uma das competências. Também se pretende discutir a importância de

introduzir, no currículo escolar, conteúdos, estratégias e metodologias destinadas a tornar a escola mais relevante para as necessidades do século XXI.

No âmbito externo à escola, a proposta é direcionada para a equipe técnico-pedagógica da SRE/Divinópolis, ligada à Diretoria Pedagógica. Essa diretoria, como o nome indica, tem um trabalho direcionado à esfera pedagógica das escolas. Ela é composta de uma pequena, mas vigorosa, equipe de analistas educacionais: professores (lotados em escolas estaduais, mas que estão em exercício na SRE) e técnicos (funcionários efetivos da SRE). As proposições externas são: Proposição 1, em que há uma discussão do estudo de caso “Escola Estadual Santa Edith Stein”; e Proposição 2, criação do Repositório Digital de Projetos Eficazes, em que as escolas da SRE são convidadas a divulgar os projetos desenvolvidos em seus contextos (Quadro 2).

Quadro 2 - Ações externas propostas pelo PAE

(continua)

Etapas/Ações	Justificativas	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Apresentação dos resultados da pesquisa para a Diretora da SRE, funcionários da Diretoria Pedagógica e inspetores escolares. Proposição 1: Capacitação Escolas eficazes: estudo do caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein” .	Garantia de que a equipe pedagógica e a diretoria conheçam a proposta a ser implementada.	Dois meses finais do ano. (2 encontros)	Pesquisador que é analista educacional na SRE.	Através de quatro encontros, às segundas feiras.	Baixo custo. Apenas despesa com a reprodução de material, já prevista no consumo da SRE.	-----

(conclusão)

Etapas/Ações	Justificativas	Tempo	Responsáveis	Método	Custo	Avaliação
Capacitação dos diretores das escolas estaduais da SRE. Proposição 1: Capacitação Escolas eficazes: estudo do caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein”.	Possibilidade de conhecimento das características chave das escolas eficazes. Divulgação de boas práticas.	Entre janeiro e abril do ano corrente.	Pesquisador, inspetores escolares e analistas educacionais.	Através de quatro encontros de planejamento na SRE.	Baixo custo. Recursos do material de consumo da SRE.	-----
Criação de um Repositório Digital de Projetos para as escolas da SRE/Divinópolis.	Garantia de ampla divulgação de boas práticas na SRE.	A partir de maio do ano corrente.	Técnicos do NTE, diretores das escolas, gestores, analistas e inspetores escolares.	Cadastramento de projetos desenvolvidos pelas escolas da SRE.	Sem custo.	Monitoramento realizado pelos analistas/técnicos e inspetores escolares da SRE.

Fonte: elaborado pelos autores.

A Proposição Capacitação Escolas Eficazes: estudo do caso de gestão “Escola Estadual Santa Edith Stein” é direcionada para analistas educacionais e gestores da SRE/Divinópolis. A proposta passa por várias etapas. A primeira, necessariamente, busca apresentar os resultados da pesquisa, discutindo as características-chave das escolas eficazes e as boas práticas presentes na escola pesquisada. A segunda exige que o pesquisador, inspetores e analistas educacionais tragam essa discussão para os diretores das escolas pertencentes à SRE. A concepção inicial enseja que as escolas também discutam boas práticas, tendo como parâmetros escolas consideradas eficazes. Cria-se um momento oportuno de conhecimento e discussão das características-chave dessas instituições.

Espera-se que, a partir de um robusto treinamento e de capacitação dos diretores, tenham-se subsídios teóricos e práticos para que, na comunidade escolar, possa-se discutir e propor melhorias. Para tanto, pretende-se, sob uma boa liderança, que a comunidade escolar elabore um projeto, cujo objetivo principal seja melhorar algum indicador de qualidade de sua escola, a saber: reduzir as taxas de evasão escolar, melhorar o rendimento nas avaliações internas em Língua Portuguesa e Matemática. Todo esse movimento seria acompanhado pelos inspetores escolares, analistas educacionais e gestores da SRE/Divinópolis.

A segunda proposta refere-se à criação de um “Repositório Digital de Projetos³”. Os responsáveis pelo desenvolvimento do repositório são os funcionários do NTE. Com esse repositório, todas as escolas interessadas podem cadastrar seus projetos ou ter acesso aos já disponibilizados no ambiente interno virtual (intranet) da escola ou da SRE/Divinópolis. O repositório será organizado por temáticas como: Integração escola-comunidade, escola-família; Utilização das TICs; Gestão inovadora; Apropriação dos resultados de avaliações externas; Órgãos colegiados, dentre outros.

Considerações finais

A partir das análises e propostas realizadas no estudo em questão, espera-se que a disseminação de boas práticas venha a se efetivar com maior frequência e de uma forma mais ágil e criativa, oportunizando a criação de um ambiente de maior comunicação e cooperação entre os gestores da SRE/Divinópolis. Ressalta-se que as escolas têm a oportunidade não somente de replicar experiências, mas também mostrar o trabalho desenvolvido para um grupo maior de unidades. Portanto, acredita-se que a realização da pesquisa contribui para a melhoria da escola pesquisada, ampliando suas possibilidades de sucesso e enquanto proposta de modelo de gestão para as escolas jurisdicionadas à SRE/Divinópolis.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 482-500.

BRITO, M. de S. T. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

3 Repositório digital: “compreende-se que os repositórios digitais são constituídos por um sistema de informação que permite armazenar, organizar e compartilhar diferentes tipos de materiais, a fim de proporcionar um acesso transparente e democrático” (VIANA, 2013, p.105).

FARIA, S. **Núcleos de tecnologia educacional estão em todo o país**, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=7590> > Acesso em: 25 abr. 2014.

_____.Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). (s.d.c). Disponível em:< <http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces> >. Acesso em: 20 fev. 2013b.

_____.Secretaria Regional de Educação. SRE DE DIVINÓPOLIS. Arquivos diversos da Diretoria de Pessoal. (s.d.c). Acesso em: 2013c.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p 13-43, 2011.

SANTOS, C. S. dos. **Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG**. Juiz de Fora, 2014. 148f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAED - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SOARES, J. F. **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. UFMG. Belo Horizonte: Segrac, 2002.

VIANA, H. E. **Estudo de caso de uma escola da RME-BH com índice socioeconômico baixo em comparação ao seu grupo de referência**. Juiz de Fora, 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

EFEITO ESCOLA E EFEITO PROFESSOR: UM ESTUDO DOS FATORES LIGADOS À EFICÁCIA ESCOLAR

Jaqueline Vieira Rangel*
Luisa Gomes de Almeida Vilardi**
Manuel Palácios da Cunha e Melo***

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “Efeito Escola e Efeito Professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar.” Na pesquisa empreendida a autora buscou investigar as práticas gestoras e pedagógicas que os profissionais da Escola Verde desenvolveram e a sua relação com os resultados positivos obtidos no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), especialmente na série histórica compreendida entre os anos 2009 e 2012. Para tanto, foram realizadas, inicialmente, uma pesquisa documental com o intuito de trazer evidências que caracterizassem a escola para, posteriormente, serem realizadas entrevistas com a diretora, o vice-diretor e com as supervisoras escolares, além da aplicação de questionário para os professores e as professoras da escola. Para analisar a correlação entre as práticas e os resultados da escola, foram utilizados os referenciais teóricos sobre o Efeito Escola e Efeito Professor. Os achados de pesquisa indicam que a escola caracteriza-se como escola eficaz e que seu efeito sobre os alunos é considerável, bem como também o Efeito Professor gerado.

Palavras-chave: Efeito Escola. Efeito Professor. Escola eficaz.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação pelo PPGP/CAEd/UFJF.

** Membro do Núcleo de Dissertação PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Educação Ciências e Saúde (UFRJ).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio (IUPERJ).

O artigo que ora apresentamos baseia-se na dissertação da primeira autora intitulada “Efeito Escola e Efeito Professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar.” O texto foi escrito em parceria com Luisa Gomes de Almeida Vilardi, suporte de orientação da Coordenação de Casos de Gestão do referido programa, e com o Professor Manuel Palácios da Cunha e Melo orientador da dissertação. Na pesquisa empreendida, a autora buscou investigar as práticas gestoras e pedagógicas que os profissionais da Escola Verde¹ desenvolveram e a sua relação com os resultados positivos obtidos no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), especialmente na série histórica compreendida entre os anos 2009 e 2012. Para tanto, foram realizadas, inicialmente, uma pesquisa documental com o intuito de trazer evidências que caracterizassem a escola para, posteriormente, serem realizadas entrevistas com a diretora, o vice-diretor e com as supervisoras escolares, e a aplicação de questionário para os professores e as professoras da escola. Para analisar a correlação entre as práticas e os resultados da escola foram utilizados os referenciais teóricos sobre Efeito Escola e Efeito Professor.

Tendo em vista a estrutura do desenvolvimento da dissertação mencionada acima iremos, neste texto, apresentar o referencial teórico sobre Efeito Escola e Efeito Professor para, depois, descrevermos o caso de gestão pesquisado, suas evidências e a justificativa para o mesmo. Por fim, apresentaremos os achados da pesquisa e as ações previstas no Plano de Ação Educacional (PAE).

Efeito Escola e Efeito Professor

De acordo com Oliveira *et al.* (2011), a partir dos anos 1970, alguns estudos voltaram-se para a compreensão dos processos internos das escolas. Por meio de abordagens qualitativas, os autores demonstraram que mesmo os menores efeitos causados pela instituição educacional eram importantes para a vida dos alunos e poderiam mudar concretamente a história deles.

A compreensão das atividades internas das escolas que, por meio de suas políticas e práticas escolares, podem influenciar na aprendizagem e no desempenho dos alunos, passou a representar um campo de análise denominado Efeito Escola. Os estudos sobre o Efeito Escola buscam a compreensão dos processos, práticas e políticas internas no âmbito das escolas e sua relação com o desempenho dos alunos (OLIVEIRA *et al.*, 2011). Os autores dessa linha de pesquisa enfatizam, ainda, que

1 Nome fictício.

essa não desconsidera a importância dos fatores extraescolares no desempenho dos alunos, mas que busca, nas práticas do interior das escolas, parte da explicação para a variação dos resultados.

É importante ressaltar que os conceitos de Efeito Escola e Escola Eficaz são distintos, mas se complementam. De acordo com Alves e Parisotto (2012) o conceito de Efeito Escola foi originalmente introduzido para caracterizar o impacto da organização escolar no desempenho de seus alunos. Para Brooke (2013, p. 2), uma “escola eficaz é aquela que ensina bem os conteúdos curriculares e se preocupa com o aluno de maneira global, com a formação de valores, ética e cidadania e a criação de oportunidades.” Assim, assume-se, neste trabalho, que uma escola eficaz é aquela que reúne os fatores primordiais para o seu bom funcionamento e que busca a formação global do aluno, enquanto o Efeito Escola é o impacto desses fatores no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Em seu artigo intitulado “Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental”, Soares (2011, p. 135) enfatiza que “[...] há ações que podem ser realizadas, no nível das escolas, com grande potencial de melhoria das proficiências dos alunos”. Para ele, dentro da escola há dois importantes processos que interagem para o seu desempenho: a gestão escolar e o ensino (idem, p.153). Esse modelo conceitual ressalta a importância dos processos de gestão escolar e a implantação de uma rotina que consiga atender e que favoreça a aprendizagem dos alunos. Ainda para o autor, qualquer intervenção escolar que tenha por objetivo a melhora no desempenho dos alunos passa pelo comprometimento e pela capacidade técnica para a implementação do projeto pedagógico por parte do professor. De acordo com Sacristán:

Qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento. E é evidente que, na assimilação do novo, existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere (2000, p. 178).

Scartezini e Viana (2012) buscam identificar fatores presentes nas práticas dos professores que promovem melhores resultados dos alunos: o chamado Efeito Professor. Os autores afirmam que pesquisas na área de educação apontam que o comportamento do professor é determinante nos resultados de suas turmas, e

que “o mais importante fator escolar que influencia o desempenho dos alunos é o professor. Entretanto, não se sabe o que ele faz e que ‘dá certo’” (SCARTEZINI; VIANA, 2012, p. 3).

Sobre o trabalho docente relacionado às avaliações em larga escala, a pesquisa de Fernandes *et al.* (2010, p. 569) conclui que “o conhecimento do docente sobre avaliação em larga escala associa-se a um maior desempenho dos alunos”, e que os professores mais receptivos, informados e sintonizados com os objetivos e com as formas de tais avaliações discutem e utilizam os seus resultados, procurando ajustar suas práticas escolares às avaliações em larga escala. A pesquisa também afirma que os professores com maior conhecimento sobre o processo de avaliação educacional são aqueles que priorizam a formação dos alunos.

Tendo em vista o que foi apresentado sobre Efeito Escola e Efeito Professor, iremos, a seguir, descrever o caso de gestão, suas evidências e a justificativa para a escolha de tal tema.

O caso de gestão, suas evidências e a justificativa

O tema desenvolvido na dissertação está diretamente relacionado à formação da primeira autora deste artigo em Psicologia e Administração Pública, bem como à sua experiência profissional como Analista Educacional, atuando no encaminhamento de ações educacionais junto às escolas. Essa prática permitiu a ela perceber que o direcionamento das políticas públicas, pelo viés da competência e da oportunidade, tem chance de alcançar bons resultados. Isso, desde que essas sejam bem orientadas e possam contar com o engajamento de uma equipe mobilizada.

A Escola Verde foi selecionada dentre as escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de São João Del Rei, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em função de seus bons resultados no Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (Simave). Esses eram, em alguns anos, superiores aos das outras escolas da regional, mas a escolha deu-se, principalmente, pela regularidade dos resultados desde a sua primeira participação na avaliação externa como podemos verificar nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Média de proficiência Simave/Proeb da escola no 9º ano EF

INSTÂNCIA	9º ano Ensino Fundamental				3º ano Ensino Médio			
	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012
ESTADO MG	252,1	255,6	253,8	254,4	274,8	282,2	271,4	273,7
SRE SÃO JOÃO DEL REI	261,6	267,4	264,4	263,3	288	295,5	286,9	285,6

Fonte: Rangel (2013, p. 53).

Os dados da Tabela 1 apontam uma variação positiva nos resultados do Proeb, na série histórica compreendida entre 2009 e 2012, para o 9º ano do Ensino Fundamental, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. As metas anuais estipuladas pelo sistema estadual são sempre três pontos de proficiência média acima do resultado apresentado, e a Escola Verde tem apresentado resultados sempre acima dessa expectativa. Em Matemática, no ano de 2012, observa-se uma variação maior, dez pontos acima dos resultados do ano 2011.

No 3º ano do Ensino Médio (Tabela 2), a série histórica aponta uma variação muito pequena nos resultados da avaliação do Proeb2012, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, de praticamente seis pontos de proficiência. Entretanto, os resultados de Língua Portuguesa mantêm uma variação positiva, com um aumento gradativo, e os de Matemática, apesar de serem melhores em 2009, não mantêm esse crescimento. Essas variações podem decorrer de vários fatores, como por exemplo, da mudança dos alunos que realizam as provas, da mudança de professores etc.

Tabela 2 - Média de proficiência Simave/Proeb da escola no 3º ano EM

INSTÂNCIA	9º ano Ensino Fundamental				3º ano Ensino Médio			
	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012
ESTADO MG	261,4	268,8	264	267,3	283,9	290,6	284,7	285,3
SRE SÃO JOÃO DEL REI	276,9	285,5	282,5	281,4	308,2	311,8	307,1	306,2

Fonte: Rangel (2013, p. 53).

Tendo em vista os resultados da escola no Proeb, a dissertação desenvolvida buscou investigar as práticas gestoras e pedagógicas que os profissionais da Escola Verde desenvolviam e a sua relação com os resultados positivos obtidos no Proeb, na série histórica compreendida entre os anos 2009 e 2012.

Achados da pesquisa

Conforme defende Soares (2007), escola eficaz se relaciona à qualidade dos serviços prestados, em termos de aprendizagem, com os resultados obtidos em processos de avaliação do nível cognitivo dos alunos. Assim, os dados encontrados na pesquisa indicam que a organização das práticas escolares atesta a qualidade do serviço prestado pela escola, refletido em termos de melhoria dos resultados cognitivos dos alunos, medidos em escalas desenvolvidas para tal fim, por meio dos processos de avaliação externa.

Portanto, pela análise dos dados obtidos em pesquisa de campo e do referencial teórico adotado, conclui-se que a Escola Verde possui características que a qualificam como eficaz. Essa caracterização encontra-se para além dos resultados obtidos nas avaliações externas, uma vez que se objetiva a promoção da aprendizagem dos alunos.

Essa realidade se configura na Escola Verde a partir dos bons resultados em todas as avaliações externas, além de participações expressivas em campeonatos e olimpíadas de conhecimento. Assim, o que se pode perceber, por meio da análise dos dados coletados, é que o maior impacto produzido – ou o Efeito Escola da Escola Verde – são advindos das ações pedagógicas que buscam favorecer a aprendizagem dos alunos.

Analisando os dados das entrevistas e as observações realizadas na Escola Verde, percebemos uma tendência de articulação da equipe gestora em torno da dimensão pedagógica. Todos os professores entrevistados confirmaram o apoio recebido da direção para a realização de ações pedagógicas variadas com os alunos, bem como sua participação em todas as reuniões pedagógicas e a prontidão da equipe gestora e da equipe pedagógica na busca de soluções para as diversas dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

A prática de gestão centralizada na dimensão pedagógica é demonstrada na Escola Verde a partir da presença dos gestores nas reuniões pedagógicas com os professores, dos conselhos de classe, do tempo coletivo, das atividades extraclasse e da reunião da equipe gestora e pedagógica para tomada de decisões e troca de informações, bem como da presença do diretor e dos vice-diretores nas reuniões de pais. Essas ações foram constatadas a partir da imersão na escola. Portanto, conclui-se que, na Escola Verde, a dimensão pedagógica da gestão parece articular

toda a organização da escola, pois os esforços estão voltados para que os alunos desenvolvam a aprendizagem necessária à elevação de seus resultados.

No que tange à práxis do professor, ela estava relacionada à ideia de comprometimento para com a aprendizagem dos alunos e a expectativa positiva em relação a eles. Além disso, o Efeito Professor também estava ligado ao clima escolar favorável e ao enfoque pedagógico da gestão que foram observados nas entrevistas dos professores.

Tais achados permitem inferir que a elevação dos resultados que se percebeu na escola está relacionada com as mudanças estruturais de funcionamento como grupo profissional, tanto de gestores quanto de professores. A principal delas referiu-se à conscientização de que é preciso trabalhar na promoção da aprendizagem de todos os alunos, e não apenas daqueles que se encaixam no perfil de formação que a escola espera.

Frente a isso, apresentaremos, a seguir, o Plano de Ação Educacional (PAE) que tem por objetivo incentivar, junto a todas as escolas da regional, as práticas eficazes observadas na Escola Verde, de acordo com a análise de cada contexto específico.

O Plano de Ação Educacional

Tendo em vista os achados da pesquisa, iremos apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), denominado Projeto Educação Eficaz, com a intenção de implementação na regional e em todas as escolas sob sua jurisdição. O objetivo é aprimorar os processos de gestão de sistemas na regional e de gestão escolar nas unidades escolares, estimulando e articulando ações entre a Superintendência e as escolas para que, com uma atuação integrada em rede, possam obter respostas mais eficazes para os problemas apresentados. Isso porque se acredita que nenhuma ação isolada é ideal na superação dos desafios, mas, sim, a articulação em rede e o compartilhamento das propostas mais produtivas. Espera-se que, com a implementação do Projeto Educação Eficaz sejam desenvolvidas novas práticas na SRE e nas escolas, buscando o aprimoramento gerencial e escolar, tão importantes para elevar os resultados escolares dos alunos.

Para a execução das ações do Projeto Educação Eficaz, foram elaboradas linhas de ações distintas para a SRE e para as escolas, mas que se integram. Essas linhas de ações se dividem em duas partes e devem acontecer na SRE e nas escolas: a primeira

é a proposição de uma avaliação institucional, denominada Avaliação Participante, a ser desenvolvida inicialmente na SRE São João Del Rei e, posteriormente, nas unidades escolares da jurisdição. A segunda é uma proposta de implementação de práticas eficazes na SRE e em todas as escolas da regional, a partir do processo de Avaliação Participante, pois se considera que, dessa forma, torna-se possível adequar as práticas propostas a cada contexto de trabalho.

Ao se utilizar um processo de avaliação institucional que, nesse caso, denomina-se Avaliação Participante, logo no início de um projeto que almeja mudanças na cultura organizacional de instituições públicas de educação, intenciona-se promover o envolvimento de todos os atores sociais no projeto. Acredita-se que o engajamento dos sujeitos nas ações do projeto e, conseqüentemente, nas mudanças que se espera alcançar, pode ser facilitado por sua participação desde a avaliação de suas próprias práticas e das práticas institucionais, até o planejamento e o desenvolvimento de novas ações que promovam as mudanças esperadas.

Como órgão integrante do Sistema Estadual de Ensino, é função precípua da SRE repassar as políticas públicas educacionais em todo a regional, o que inclui normatizações e preceitos legais, bem como a implementação de projetos educacionais nas escolas sob sua jurisdição.

No entanto, o Projeto Educação Eficaz busca diferenciar-se e não apresenta ações já idealizadas para possível desenvolvimento nas escolas. Esse projeto propõe que cada instituição, a SRE e as unidades escolares, avaliem-se e idealizem suas próprias ações, que sejam capazes de produzir as mudanças necessárias. Desse modo, o projeto não indica determinadas “ações eficazes” que a SRE e as escolas devam desenvolver, uma vez que a idealização das novas práticas em cada instituição e o seu desenvolvimento de acordo com a realidade local constitui a ação principal.

Nesse sentido, entende-se que o Projeto Educação Eficaz, que se inicia com o processo de Avaliação Participante, deve começar na SRE, uma vez que, com o conhecimento de todas as suas nuances, a equipe da regional pode ajudar as escolas a conduzirem seu processo e a obterem o máximo de sucesso. Além disso, espera-se que o processo utilizado na SRE possa contribuir para aumentar a eficácia na gestão da regional.

Assim, dividimos as ações do projeto Educação Eficaz:

- i) Na SRE: Avaliação Participante, estabelecimento de práticas gerenciais diversificadas criadas a partir do processo de avaliação e divulgação das práticas implementadas e de seus resultados a todas as escolas da regional.
- ii) Nas escolas: capacitação do gestor, Avaliação Participante e estabelecimento de práticas escolares diversificadas criadas a partir do processo de avaliação. É relevante destacar que a coparticipação de todos os profissionais envolvidos, sejam da SRE ou das escolas, é capaz de fornecer suporte ao projeto.

Assim, o Quadro 1 apresenta o delineamento do processo de Avaliação Participante.

Quadro 1 – Síntese da proposta de ação na SRE

(continua)

Ação	Responsável	Período	Forma	Objetivo	Custo
Capacitação das equipes de trabalho das três diretorias que compõem a SRE (DIRE, DAFI, DIPE), compreendendo todos os servidores da regional. Apresentação deste trabalho de pesquisa e do Projeto Educação Eficaz	Analista Educacional/ pesquisadora.	Fevereiro	Durante 2 horas, em uma das reuniões gerais semanais.	Garantir a participação da equipe na Avaliação Participante e nas demais ações do projeto Educação Eficaz.	Sem custos.
Realizar a Avaliação Participante com todos os servidores da SRE.	Analista Educacional/ pesquisadora juntamente com os diretores da SRE.	Fevereiro e março	Durante 3 horas, em três momentos de reuniões gerais semanais.	Garantir o processo de Avaliação Participante com todos os servidores.	Sem custos.
Realizar um momento de estudos sobre práticas eficazes, a partir da revisão da literatura especializada.	Analista Educacional/ pesquisadora juntamente com os diretores da SRE.	Fevereiro	Durante 2 horas, em três momentos de reuniões gerais semanais.	Garantir que todos os profissionais da SRE tenham conhecimento sobre esse campo de análise conceitual.	Sem custos

Ação	Responsável	Período	Forma	Objetivo	Custo
Regular e alinhar as práticas de gestão internas, a partir das ações elencadas no PAE criado após a Avaliação Participante.	Diretores da SRE.	A partir de março	Em reunião semanal de trabalho.	Garantir a execução das ações previstas no plano.	Sem custos.
Criar um grupo de acompanhamento e de monitoramento das ações do projeto Educação Eficaz na SRE, composto por servidores das três diretorias.	Analista Educacional/pesquisadora juntamente com os servidores e diretores da SRE.	Fevereiro	Durante 1 hora, em um momento de reunião geral semanal.	Garantir a execução e o monitoramento das ações previstas no projeto.	Sem custo.
Criar um formulário de monitoramento das ações do projeto Educação Eficaz, a ser utilizado na SRE e nas escolas para o acompanhamento e o registro das ações.	Grupo de acompanhamento da SRE.	Março	Durante 2 horas, em momento de reunião geral semanal.	Garantir a execução e o monitoramento das ações previstas no projeto, na SRE.	Sem custo.
Capacitar todos os gestores das unidades escolares. Apresentar a pesquisa e o processo de Avaliação Participante	Analista Educacional/pesquisadora juntamente com os diretores da SRE.	Março	Durante 2 horas, em uma das reuniões gerais com os gestores.	Garantir a adesão dos gestores na Avaliação Participante e nas demais ações do projeto Educação Eficaz.	Sem custos para esse fim, uma vez que esses já estão previstos em planilha própria.
Publicar as ações desenvolvidas pelo projeto Educação Eficaz por meio de um link no site da SRE.	Servidores do NTE e grupo de servidores da SRE que acompanham as ações do projeto.	Mensalmente a partir de março	Acompanhamento do site da SRE.	Garantir a publicidade das ações.	Sem custo.

(conclusão)

Ação	Responsável	Período	Forma	Objetivo	Custo
Monitoramento das ações do projeto Educação Eficaz nas escolas.	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares da SRE.	Mensalmente a partir de março	Durante os atendimentos mensais já realizados nas escolas.	Assegurar que as ações previstas no projeto Educação Eficaz da escola, após a Avaliação Participante, estejam sendo efetivadas. Auxiliar as escolas, esclarecendo e acompanhando-as em suas dificuldades de implementação.	Sem custos para esse fim, uma vez que os recursos já estão previstos em planilhas destinados às visitas às unidades escolares.

Fonte: Adaptado de Rangel (2013, p. 110).

Como dito anteriormente, a presente proposta de ação do Projeto Educação Eficaz para as escolas inicia-se com a divulgação da pesquisa, do processo de Avaliação Participante e do início das ações já desenvolvidas na SRE para os gestores escolares. Essa ação seria realizada pela Analista Educacional/pesquisadora, juntamente com os diretores da SRE, no mês de março do ano de realização do PAE durante uma das reuniões gerais com os gestores. Seu objetivo é garantir a adesão dos gestores ao projeto, uma vez que essa não seria imposta aos gestores e às equipes escolares, mas sugerida como forma de melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições educacionais da regional.

A partir da apresentação de todas as linhas de ação do Projeto Educação Eficaz, os gestores que concordassem com a adesão realizariam, inicialmente, o processo de Avaliação Participante em suas escolas, juntamente com a Analista Educacional ou com a Inspetora Escolar. Essa ação aconteceria nos meses de março e abril, durante os momentos de atividades extraclasse ou em reuniões realizadas nas escolas, tendo por objetivo garantir o processo de Avaliação Participante em todas as escolas da regional, com todos os profissionais que nelas atuam.

A Avaliação Participante aconteceria nas escolas de forma análoga à realizada na SRE, porém, como está descrita na metodologia do processo, i.e., voltada para o contexto escolar. Após a Avaliação Participante, os profissionais das escolas participariam de um momento de estudos, em que a literatura especializada sobre práticas eficazes seria revisada, durante atividades extraclasse realizadas na escola,

no mês de junho. Essa ação seria realizada pelo gestor da escola, juntamente com sua equipe pedagógica. Para conseguir realizá-la, os gestores escolares, direção e supervisão teriam passado por um processo de formação na SRE, para as devidas orientações. A dupla Analista Educacional e Inspetor Escolar, que atendem à escola, também fariam o acompanhamento do processo. O objetivo é garantir que todos os profissionais tenham conhecimento sobre esse campo de análise conceitual e possam, com mais propriedade, debater e elencar as práticas escolares eficazes mais apropriadas à sua atuação profissional.

A partir do processo de Avaliação Participante, todas as escolas que aderissem ao projeto fariam uma reformulação de seu Projeto Pedagógico, uma vez que esse é o que há de mais importante no contexto escolar (SOARES, 2002), e seus objetivos devem estar em consonância com as mudanças organizacionais mobilizadas pelo processo de Avaliação Participante. Essa ação seria realizada pelo gestor escolar, juntamente com toda a equipe profissional da escola, e aconteceria nos meses de maio e junho. A fim de transformar em ações concretas as aspirações do grupo de educadores de cada escola, essas seriam elencadas em seu Projeto Educação Eficaz e desenvolvidas por todos os profissionais da escola.

Para que as novas práticas voltadas para a eficácia escolar sejam, realmente, efetivadas nas escolas, é necessário que as práticas de gestão estejam alinhadas com esse novo compromisso. Isso requer um grande esforço da equipe gestora para que todos os profissionais da escola estejam predispostos a se integrarem à cultura organizacional voltada para a eficácia escolar, como demandam as ações do projeto. Por isso, é importante que a equipe gestora realmente se empenhe para realizar um encontro mensal, de pelo menos uma hora, com o objetivo de garantir o realinhamento das práticas de gestão integradas às ações eficazes previstas no projeto, e fortalecer sua atuação junto aos demais membros da equipe escolar.

As ações do Projeto Educação Eficaz, as quais seriam elaboradas pelas equipes em cada unidade escolar, após a Avaliação Participante, a fim de alavancarem os processos de mudança nas escolas, aconteceriam com o acompanhamento de um grupo, no qual haveria representações dos diversos profissionais da escola. O monitoramento realizado pelo grupo de profissionais de cada escola teria como objetivo garantir que as ações do Projeto Educação Eficaz fossem efetivamente realizadas. Esse acompanhamento aconteceria nos momentos de atividades

extraclasse realizados na escola, a partir do mês de julho, quando as ações dos projetos já estivessem em andamento.

Outra ação a ser executada pelo grupo de acompanhamento de projeto seria a divulgação de suas ações por meio da publicação no link próprio da SRE. Esse link seria criado pela equipe da SRE em seu site, sendo uma das ações do Projeto Educação Eficaz, conforme descrito anteriormente. Seu objetivo, além de garantir a publicidade das ações eficazes realizadas na escola a partir do Projeto Educação Eficaz, é criar uma rede de propagação de ações eficazes que comprovadamente foram executadas em uma unidade escolar e, por isso, há possibilidade de criar bons resultados em outra. A periodicidade dessa publicação seria mensal e as ações a serem divulgadas seriam escolhidas pelo grupo, formado em cada escola, que faria o acompanhamento do projeto em momentos específicos, nas atividades extraclasse.

Outra ação desse Projeto Educação Eficaz considerada importante é a implementação das práticas eficazes no ambiente das salas de aula, que, em última instância, visa elevar o desempenho dos alunos. As práticas didático-pedagógicas executadas por professores e alunos são imprescindíveis para a efetivação de práticas eficazes nos demais contextos escolares. Nesse sentido, a adesão dos professores às ideias do projeto criado na escola a partir de seu contexto é elemento indispensável. Assim, essa ação seria permanentemente desenvolvida pelos professores, tendo como objetivo consolidar, em sala de aula, as práticas que favoreçam o desempenho dos alunos. As ações seriam acompanhadas por meio dos planejamentos dos professores e de seus registros em diários de classe, ou mesmo de outra forma que a própria escola escolher. Para isso, também haveria o acompanhamento do grupo criado na escola, anteriormente descrito.

Todas as ações elaboradas e executadas nas escolas contariam com o acompanhamento e com o monitoramento direto da SRE, não somente com o intuito de fortalecer a equipe gestora na implementação do projeto, mas também de orientar como executá-las e de esclarecer dúvidas, acompanhando-as nas dificuldades existentes. A partir de março, a Inspetora e a Analista, responsáveis por cada escola, fariam visitas mensais *in loco*, a fim de monitorar a efetivação das ações previstas no projeto Educação Eficaz e assegurar que, após a Avaliação Participante, as ações fossem efetivadas.

Após todas as etapas aqui apresentadas, o grupo de acompanhamento do projeto na escola, juntamente com a equipe gestora, criariam oportunidades para a

apresentação dos resultados das avaliações externas e internas, convidando toda a comunidade escolar a participar das reuniões. Nas reuniões, seria realizada a apresentação das práticas eficazes que foram desenvolvidas na escola e que obtiveram o resultado almejado, ou que estão contribuindo para isso. O objetivo, portanto, é divulgar as ações eficazes e os novos processos e resultados da escola, como prestação de contas à comunidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.A. L.; PARISOTTO, A. L.V. Efeito- Escola: um estudo de caso sobre a competência escritora de alunos de 6º/7º anos do ensino fundamental. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais....** Campinas: UNICAMP, 2012.

BROOKE, N. N. Brooke fala sobre eficácia escolar: depoimento. [s.d.]. São Paulo: Revista Nova Escola. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br> > Acesso em: 05 maio 2013.

OLIVEIRA, D.A.; JORGE, T. A. da S.; SILVA, C. A. S. da. Desempenho dos alunos e trabalho docente: análise conjunta dos dois lados da mesma moeda. In: 35º Encontro Anual da Anpocs GT06, 2011, Caxambu. **Anais....** Caxambu: Finep, 2011.

RANGEL, J. V. **Efeito Escola e Efeito Professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar.** Juiz de Fora, 2013. 139 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCARTEZINI, R. A.; VIANA, T.de C. O Efeito Professor e sua Transmissibilidade. In: Colóquio do Lepsí IP/FE-USP, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100058&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 01 out. 2012.

SOARES, J.F. **Qualidade da educação: qualidade das escolas.** Sorocaba: Fórum Internacional de Educação, 2011. (27 slides): color, acompanha texto.

DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DO ENSINO E DA EFETIVIDADE DA ESCOLA

Nelcídio Geraldo Carneiro*
Luciana Verônica Silva Moreira**
Márcia Cristina da Silva Machado***

O presente texto tem com ponto de partida os bons resultados obtidos pela Escola Estadual Matta Machado nas avaliações externas, principalmente, entre os anos de 2007 e 2012. O sucesso alcançado levantou questões que procuravam identificar em que medida as ações da gestão escolar influenciaram nesse processo. As relações possíveis entre a qualidade da educação ofertada e a atuação da gestão escolar, em suas diferentes dimensões, na busca por tornar a escola efetiva, também fizeram parte das discussões levantadas. A pesquisa efetuada revelou que, com grande envolvimento dos funcionários, a escola conseguiu manter certa continuidade e frequência nas ações e projetos que desenvolveu. O clima organizacional também se mostrou compatível com as práticas da gestão democrática, uma vez que possibilitava o compartilhamento de responsabilidades. Algumas fragilidades foram identificadas, tais como o relacionamento entre a escola e a Superintendência Regional de Ensino (SRE); a necessidade de momentos de formação continuada; e a maior utilização das tecnologias da informação e comunicação. O plano de ação proposto, intitulado Programa Integrado de Gestão Escolar, prevê a constituição e o estreitamento de laços entre a escola e alguns atores externos como a SRE, a Universidade Federal dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha e os familiares dos alunos. Assim como o aprimoramento das relações entre a gestão e os demais atores escolares.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Escola Efetiva. Dimensões da Gestão Escolar.

*Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF. Assessor Pedagógico da Superintendência Regional de Diamantina.

** Professora da educação básica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Doutora em História Social (UFRJ)

*** Professora e Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Engenharia de Produção (UFRJ)

O presente artigo foi escrito tendo como base a dissertação intitulada “O papel da gestão escolar no processo de melhoria da qualidade do ensino: o caso da Escola Estadual Matta Machado” que teve como foco a relação entre a melhoria dos indicadores educacionais e a melhoria da qualidade do ensino, a partir das ações de seus gestores. A pesquisa foi desenvolvida por Nelcídio Geraldo Carneiro, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-CAEd) e defendida em 2014. Este texto foi produzido em parceria com Luciana Verônica Silva Moreira, colaboradora do referido programa, e com Márcia Cristina da Silva Machado, professora e orientadora.

A escola, objeto de estudo da pesquisa em questão, está situada na região central do município de Diamantina, no Vale do Jequitinhonha, estado de Minas Gerais e atende a alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em 2014, a escola possuía 590 alunos matriculados, distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino. O Sistema Mineiro da Avaliação (Simave) foi criado em 2003 para avaliar alunos em fase de alfabetização (Proalfa) e alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Proeb). Desde 2009 a Escola Estadual Matta Machado apresentou um crescimento gradual e ascendente ao longo dos anos, mantendo-se acima da média de proficiência alcançada pelo estado de Minas Gerais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado, em 2007, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e avalia o desempenho dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Também no IDEB a escola apresentou resultados ascendentes com nota de 6,2 em 2007; 6,1 em 2009 e 7,0 em 2011. Os números alcançados colocaram-na em posição de destaque no estado e, em nível nacional, a escola foi vencedora do Prêmio de Nacional de Gestão Escolar (PGE) no ano de 2013.

O sucesso alcançado pela escola nas avaliações em larga escala, principalmente entre os anos de 2007 a 2012, suscitou reflexões sobre a relação entre os altos níveis de proficiência alcançados, a qualidade do ensino ofertado e as ações tomadas pelos gestores. Entendendo que a eficácia da escola nas avaliações por si só não permite caracterizá-la como uma escola efetiva, surgiu uma questão: até que ponto o fato de a Escola Estadual Matta Machado apresentar bons resultados nas avaliações externas permite que ela seja considerada uma escola efetiva?

Para Falcão (1997) a efetividade escolar é entendida como a capacidade que a escola tem de responder às exigências da sociedade, não apenas em relação à

qualidade, mas também em suas demandas sociais. A fim de se propor melhorias, dos questionamentos e posicionamentos iniciais, propôs-se como objetivo geral analisar até que ponto a gestão da Escola Estadual Matta Machado tem contribuído para que ela possa se tornar uma escola efetiva. A Escola Estadual Matta Machado está integrada à Rede de Educação de Diamantina, composta por 15 escolas estaduais de educação básica e por 32 escolas municipais. O prédio atual, de três andares, foi construído em 1972; no entanto, a criação data de 1907, quando se tornou a primeira escola pública da cidade. Possui onze salas de aula, biblioteca, sala de informática, salas para a direção e secretaria, cantina e quadra. O quadro de funcionários é composto de trinta professores (sendo vinte efetivos e dez contratados), três especialistas da educação, auxiliares e assistentes da educação básica, além de um vice-diretor e um diretor.

A gestão da escola apresentou certa continuidade no período analisado, uma vez que diretora e vice-diretora têm se alternado na gestão desde 2007. Pela pesquisa documental, constatou-se que a escola foi gerida pela gestora 1 de 2007 a 2010, e pela gestora 2 de 2011 até meados de 2013, quando esta última se afastou para ocupar o cargo de Secretária Municipal de Educação e, mediante a aprovação do Colegiado Escolar, a gestora 1 retornou novamente ao cargo. Tal característica ajuda a explicar a continuidade que as ações e os projetos da escola apresentam ao longo dos anos analisados. Isso se refletiu também no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O PPP aparece no cotidiano das escolas após a Constituição de 1988, e em 2003, a Escola Estadual Matta Machado elaborou a primeira versão do documento. Em 2012, o projeto passou por uma reestruturação a fim de se adequar às novas exigências educacionais, podendo-se destacar a presença de alguns princípios fundamentais da gestão: coletividade, autonomia e eficácia. No documento também foram previstos a adoção de projetos disciplinares e interdisciplinares anuais. A escola possui ainda um calendário anual de eventos e, em cada mês, é enfocada uma temática que é trabalhada de forma transversal e interdisciplinar em todos os anos de escolaridade ofertados pela escola.

A escola demonstrou preocupação com o monitoramento das ações planejadas e com a criação de mecanismos para o processo de formação continuada, elaborando

um plano de ação institucional para a escola voltado para a qualificação de seus funcionários.

Em relação à cultura organizacional da escola, é importante destacar o processo de acolhimento dos alunos, algo que envolve todos os funcionários da escola em uma rotina diária e o acolhimento dos novos professores. Em virtude dos contratos temporários, prática muito comum na maioria das escolas estaduais mineiras, há uma rotatividade significativa de professores. Com isso, o quadro de docentes da Escola Estadual Matta Machado é bastante heterogêneo com professores antigos e novatos. Para minimizar esse impacto, existe nessa escola a cultura do recebimento e acolhimento dos docentes novatos por meio de monitoria dos professores mais antigos que lecionam no mesmo ano de escolaridade. O objetivo é auxiliar o novo professor por meio, principalmente, do planejamento coletivo.

Em relação ao envolvimento da família, a estratégia de comunicação é um ponto que merece ser destacado. Tanto os professores como a equipe gestora têm a preocupação de manter a família informada sobre as atividades escolares. A agenda escolar é uma das formas utilizadas. Por meio dela, os bilhetes são enviados, e é solicitado, aos pais ou responsáveis, a confirmação da leitura. As reuniões acontecem sistematicamente ao final de cada bimestre letivo e, quando necessário, alguns pais são convidados a comparecer na escola em outros períodos. A equipe pedagógica disponibiliza momentos na agenda diária de trabalho para receber aqueles pais que sentirem necessidade de um atendimento individualizado.

Procurando investigar a conduta da equipe gestora, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, portanto, inicialmente foi feito um cuidadoso levantamento bibliográfico e documental, além da análise dos dados quantitativos relativos aos resultados das avaliações externas. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com roteiros semiestruturados (diretor e ex-diretor), observação não participante e questionários para professores, supervisores, funcionários, administrativos e pais. Por meio da observação não participante, o pesquisador buscou perceber as condições reais da escola, bem como a postura dos sujeitos quando os questionários e as entrevistas não se mostraram eficientes. Sendo assim, fez parte do conjunto de ações investigativas para a produção da dissertação em questão, a observação do comportamento dos sujeitos no cotidiano de seu trabalho. Foram realizadas várias visitas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, além da participação em reuniões e

nos eventos promovidos pela escola. Quanto aos pais, a observação foi feita durante as realizações de reuniões e eventos e no término das aulas, enquanto aguardavam a saída dos filhos. Devido ao número elevado de professores, foi selecionado um grupo representativo, composto por aqueles que acompanharam a gestão da escola desde o seu início, para que também fossem entrevistados. Os questionários foram utilizados para a coleta de dados relacionados ao posicionamento dos professores e supervisores em relação à atuação dos gestores nas dimensões da gestão e aos fatores de eficácia ligados à gestão escolar.

A pesquisa efetuada conferiu enorme peso à discussão em torno dos temas, eficiência¹, eficácia² e efetividade³ na escola, buscando ainda encontrar um conceito de qualidade que melhor se aplicasse ao objeto de estudo da dissertação. Segundo Falcão (1997) para atingir o objeto de ser uma escola efetiva com foco na qualidade seriam necessários alguns elementos influenciadores, o que o pesquisador chamou de Dimensões Condicionantes e Condicionadas. Pode-se dizer que quando a escola, entre outros fatores, possui uma liderança forte, um Projeto Político Pedagógico construído a partir de uma visão estratégica e foco no aluno, o resultado do processo tende a acontecer com qualidade.

As Dimensões Condicionantes podem ser divididas em três vertentes, a saber: a Política, a Humana e a Técnica. Sinteticamente, é possível dizer que a Dimensão Política compreende as crenças, os valores, os princípios, as expectativas, os sentimentos e os compromissos dos membros da comunidade escolar, ao passo que a Dimensão Humana vincula-se à maneira como se relacionam os elementos constitutivos da comunidade escolar. Por último, a Dimensão Técnica compreende os processos, métodos, técnicas e procedimentos de organização de trabalho na sala de aula e fora dela.

Nesse contexto, o gestor se torna peça chave e sua ação poderá determinar o alcance dos objetivos propostos. Para Lück (2008), o trabalho do gestor divide-se em duas

1 A escola eficiente é considerada como aquela capaz de viabilizar os fins, no menor custo. É uma relação entre custos e benefícios, receita e despesa. A escola será eficiente, quando estiver utilizando os métodos, as técnicas e os procedimentos em consonância com o caráter efetivo e relevante da ação ou das ações e com os recursos materiais, financeiros e humanos disponíveis. (Falcão, 1997)

2 Eficácia é a capacidade das pessoas e das instituições de alcançarem os objetivos e as metas propostas. A escola será eficaz, quando alcançar os objetivos decorrentes da efetividade e da relevância das suas ações. (Falcão, 1997)

3 É o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa. A escola será efetiva, quando estiver respondendo às demandas da sociedade nos campos social, político, econômico e educacional. (Falcão, 1997)

dimensões: dimensão de implementação (o que compreende a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do clima e cultura escolar, gestão do cotidiano escolar) e dimensão de organização (fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar, planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais, Gestão de resultados educacionais). Para o desenvolvimento das dimensões citadas, é requerido ao gestor um conjunto de competências fundamentais para cada uma. A autora enumera um total de noventa competências necessárias para o bom funcionamento da gestão escolar, o que ilustra a complexidade do trabalho e reforça a necessidade de se selecionar pessoas com o perfil adequado, além da importância de uma formação continuada.

As entrevistas realizadas e os questionários aplicados estiveram em consonância com as teorias dos dois autores citados anteriormente, especialmente Lück (2008), e revelaram que as práticas de gestão adotadas pela Escola Estadual Matta Machado correspondem com os fatores presentes nas escolas eficazes e que as ações da equipe gestora estão em consonância com as dimensões da gestão escolar. Vale ressaltar que, embora os dados coletados na pesquisa tenham confirmado que a gestão da escola é eficiente e eficaz e que os resultados das avaliações externas ratificam a qualidade do ensino oferecido, faz-se necessário pensar estratégias para aprimorar o trabalho da equipe a fim de concretizar a efetividade escolar. Outro fator que merece ser destacado é que este estudo centra-se num recorte das noventa competências das dimensões da gestão escolar de Lück (2009), destacando aquelas competências que estão mais fortemente presentes nos fatores de eficácia ligados à gestão escolar. Mesmo considerando o significativo grau de complexidade, buscou-se identificar as evidências desses aspectos na prática gestora de uma escola.

Alguns pontos de fragilidade foram identificados como a necessidade de melhorar a inserção das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica; receber mais apoio da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina; melhorar o atendimento individual do aluno; fomentar ainda mais a parceria entre casa, escola e instituições da comunidade, além da necessidade da oferta de uma formação continuada aos professores.

As propostas de ação para a referida escola foram elaboradas em consonância com os resultados da pesquisa, com foco nas relações estabelecidas pela escola

com os diferentes atores sociais de seu contexto. O objetivo central da proposta é a criação de uma rede de trabalho colaborativo entre os diversos integrantes internos e externos à escola para subsidiar a gestão da instituição na implantação de estratégias inovadoras para solucionar as fragilidades evidenciadas.

Entende-se que o líder, numa gestão participativa, deve viabilizar mecanismos para que os funcionários tenham autonomia para sugerir novos desafios e para opinar na tomada de decisões que envolvam os interesses do grupo. Sendo assim, o compartilhamento das decisões por parte da gestão e a abertura para novas ideias reforçam o sentimento de pertencimento do grupo, criando um ciclo virtuoso em que todos os envolvidos, além de agentes, tornam-se corresponsáveis pelo sucesso das ações. Em síntese, a meta do programa é promover a elevação dos patamares de qualidade técnica dos serviços prestados pela escola. Para alcançar a meta e o objetivo geral da proposta, é que se pensou no Programa Integrado de Gestão Escolar composto por um conjunto de ações estratégicas.

Os pilares do programa centram-se na ideia de que a gestão escolar para ser eficiente tem que envolver toda a comunidade, buscando parcerias que vão além dos muros da instituição. Acredita-se que a gestão descentralizada e participativa se configura como um caminho para a efetividade escolar. O estudo oportunizou, também, conhecer os fatores de eficácia ligados à gestão escolar e confrontar o trabalho da equipe da Escola Matta Machado a esses fatores. Contudo, mesmo a escola sendo considerada destaque nos resultados das avaliações externas, e tendo ganhado o Prêmio de Gestão Escolar; ainda assim, foi possível perceber aspectos em que se pode evoluir.

A escola é o espaço de múltiplas relações e convive com uma diversidade muito grande de pessoas provenientes de várias culturas. Outras instituições podem e devem participar desse processo. Nesse sentido, o Programa Integrado de Gestão Escolar estrutura-se na concepção de tornar esses agentes colaboradores da melhoria educacional. Assim, os pilares do Programa preveem o envolvimento de quatro segmentos, a saber: a Superintendência Regional de Ensino de Diamantina, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a família dos alunos e os funcionários da escola. Esses princípios são defendidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, doravante LDB, no seu artigo 3º, inciso VIII, e na Constituição Federal, Artigo 206, inciso VI,

estando de acordo com a gestão democrática e participativa, prevista na legislação. Nesse processo, espera-se criar um sistema de trabalho composto por equipes disciplinar e multidisciplinar funcionando num sistema de retroalimentação em que seja possível num momento capacitar e noutro ser capacitado.

A participação da Superintendência Regional de Ensino.

A inclusão da SRE Diamantina se fez necessária devido à sua atribuição de capacitar, acompanhar, monitorar e fiscalizar as ações da escola. Já existe, nessa instituição, uma organização para atendimento às escolas; no entanto, entende-se ser interessante fomentar a ideia de que se pode ensinar e aprender com os pontos fortes observados nessa escola. O sucesso pedagógico da escola está vinculado à preocupação que se tem com o funcionamento eficiente e eficaz de todos os setores, por isso retomamos a ideia da participação mais ativa da superintendência.

Assim, o programa prevê um trabalho mais sistematizado por parte da SRE Diamantina com objetivos de médio e longo prazo, com a presença mais constante não só do Inspetor e do Analista Educacional, mas também dos outros setores, em especial o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), ponto de maior fragilidade encontrado na escola.

Pelo posicionamento das duas gestoras, fica clara a necessidade de se estreitarem os laços entre as duas instituições, que pertencem ao mesmo sistema. Logo, o objetivo de ambas há que ser o mesmo, ofertar uma educação de qualidade. A equipe gestora considera que esse distanciamento provoca a desvalorização das práticas exitosas desenvolvidas pela escola, como o Prêmio de Gestão Escolar conquistado em 2013, ao qual nenhuma ênfase foi dada por parte da SRE. Percebe-se, portanto, a necessidade de se intensificarem as ações de apoio pedagógico, já existentes, e organizar um atendimento mais eficaz nas demais dimensões da gestão. As proposições apresentadas se embasaram, também, na análise do questionário aplicado pela escola aos funcionários administrativos, quando da elaboração do PPP da Escola. Os dados coletados por esses questionários demonstraram que 28,5% entendem ser necessário melhorar o clima organizacional, 23,8% apontaram como fragilidade a utilização das instalações e de equipamentos e 19% acreditam que a escola precisa melhorar em relação ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

Essa demanda reforça ainda mais a necessidade de a SRE articular junto com a escola, com a comunidade escolar e com os possíveis parceiros a implantação de um programa específico de capacitação, monitoramento e acompanhamento, focado nos pontos frágeis diagnosticados por este estudo. Cabe a esse órgão, por meio dos seus agentes, a responsabilidade pelo gerenciamento da transposição didática dos conhecimentos adquiridos pelas ações do programa. Mais uma vez, faz-se necessário reforçar a importância do monitoramento contínuo *in loco* pelos Analistas e Inspectores Escolares. O contato direto e rotineiro com a gestão, com a supervisão e com os professores, cria um canal de comunicação que facilita as ações de replanejamento, conforme diagnóstico apresentado.

Parceria com a família

Teoricamente, a gestão das escolas estaduais públicas mineiras é feita a partir de uma gestão colegiada composta pelo diretor, representante de funcionários, representante de professores e representantes de pais. Esse órgão tem poder consultivo e deliberativo, ao qual o gestor, necessariamente, tem que recorrer para as principais tomadas de decisões. O Programa Integrado de Gestão Escolar prevê uma atuação mais eficaz do segmento de pais.

Um órgão colegiado escolar constitui em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. Conforme os pressupostos legais estabelecidos pela LDB, a educação é dever da família e do Estado, cabendo à escola a responsabilidade pela educação formal e sistematizada, ou seja, pela escolarização dos indivíduos. Baseado nesses princípios é que se pensou em colocar a família na condição de protagonista de algumas ações junto com a escola. Pela análise documental, foi possível perceber que, à medida que se aumenta o ano de escolaridade do aluno, diminui a participação da família. Os professores relataram que, apesar da boa participação, são sempre os mesmos pais que faltam aos eventos escolares e são justamente aqueles cujos filhos demonstram mais dificuldades.

Mediante essa constatação, surgiu a ideia de mobilizar aqueles pais mais presentes para motivar e instruir os mais apáticos ou menos informados. Em síntese, a proposta centra-se na estratégia de criação de uma rede de colaboração entre os

pais liderada pela gestão da escola. Caberá à equipe gestora identificar e mobilizar entre os pais aqueles com habilidades e conhecimentos suficientes para abordar temáticas transversais importantes para a formação dos alunos, mas que devem ser trabalhadas, primeiramente, pela família. As temáticas surgiriam de debates entre os próprios pais, mas, inevitavelmente, um dos temas seria a valorização da família enquanto instituição formadora. O objetivo seria a criação de uma rede de colaboração heterogênea na qual se possam trocar experiências e informações sobre a melhor forma de acompanhamento do processo educativo, perpassando a gestão da escola, o acompanhamento do trabalho do professor e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Assim, como já é prática da escola, a realização dos eventos em horários extraturno adaptados à disponibilidade da família, a gestão da escola deve fomentar a criação de lideranças entre os pais para que, em momentos oportunos, eles assumam o comando das discussões, agindo como formadores dos demais. Essa estratégia tem como objetivo, além de aproveitar o talento do pai ou da mãe, aproximar o ouvinte do formador, devido à horizontalidade existente entre eles: ambos são pais; logo, comungam dos mesmos interesses. Agindo assim, a gestão da escola estaria atendendo aos fatores de eficácia 1 (objetivos e visão educacional compartilhada,) ao fator 9 (estabelece e comunica com os alunos e com a comunidade escolar os seus direitos e responsabilidades), e ao fator 10 (busca parceria casa-escola).

A ideia de envolver a família nesse plano de ação surgiu durante as visitas à escola para observação e para análise documental. Os dados levantados demonstraram que, quando convocados, os pais participam significativamente das reuniões e dos eventos escolares. No entanto, essa participação se limita, na maioria das vezes, à presença e ao recebimento de orientações demandadas pela escola.

Parceria com a Universidade

A cidade de Diamantina conta com uma universidade pública federal, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que encerra como objetivo atender às demandas dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, região marcada pelo baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e que, historicamente, sofreu com a exploração de suas riquezas naturais.

Devido ao envolvimento do pesquisador com essa instituição na área de formação docente, já existem alguns movimentos no sentido de ofertar oportunidades de

formação continuada aos educadores da rede pública de ensino de Diamantina. A iniciativa sustenta-se nos princípios da extensão universitária e na necessidade de se obterem informações sobre a vivência prática das diferentes teorias. Nessa perspectiva, a referida Universidade deve ser incluída na articulação de um Programa de Extensão Universitária vinculado à prestação de apoio técnico e científico à Escola Estadual Matta Machado. É notória a necessidade de inserção da Universidade nesse contexto a fim de apoiar intervenções com o intuito de auxiliar na melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola. Esse objetivo pode ser alcançado por meio do diálogo consciente e eficiente entre a universidade e a base educacional da rede pública da região.

Para o desenvolvimento de tal ação, será preciso a atuação de um grupo de profissionais com formação em diferentes áreas do conhecimento, ou seja, alunos e professores atuantes dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas, Sistemas de Informação e Nutrição. Para alcançar os objetivos esperados pela parceira, é necessária a integração entre a gestão da escola, professores da Educação Básica, família, alunos da graduação e professor orientador.

Na parte de formação, a UFVJM pode ofertar capacitações nas áreas metodológicas, de conteúdos e de informática. No que se refere à intervenção, os alunos da graduação podem atuar como apoio aos professores, principalmente nos setores com mais defasagem de pessoal, que são as aulas de leitura, informática e de educação física. Em relação ao Curso de Nutrição, o apoio seria nas orientações relacionadas a uma alimentação saudável e elaboração de cardápios.

Ações para a escola

Conforme já apresentado, as medidas sugeridas envolvendo os agentes externos buscam, nessas novas estratégias, encontrar caminhos para melhorar a gestão da escola. A elaboração de um plano de ação para uma escola passa, necessariamente, por definir qual é a função da gestão para este fim. O diretor é o líder maior da escola, e qualquer medida que ignore o seu poder de liderança não surtirá os efeitos desejados. É destaque que, ao longo da trajetória profissional do pesquisador, mais de oito anos como Analista Educacional, ele constatou a importância dessa liderança na implantação das políticas públicas estaduais de Minas Gerais.

Os estudos de Polon (2009) sobre o perfil de liderança dos diretores em escolas eficazes culminou em três novos fatores, a saber: Liderança Pedagógica, Liderança

Organizacional e Liderança Relacional. No caso específico da escola pesquisada e considerando o recorte determinado, a gestora atual demonstrou na entrevista uma inclinação para a liderança pedagógica. Pela análise dos questionários aplicados aos pais e professores, por meio do alto grau de concordância nas habilidades interpessoais da diretora, foi possível inferir, também, uma liderança relacional satisfatória. Conforme a própria diretora relatou, os aspectos administrativos têm demandado muito tempo e esforço sendo necessário buscar pontos de melhoria.

O diretor é peça fundamental no gerenciamento do clima e na construção da cultura escolar. Popularmente, costuma-se dizer que a escola é a cara do Diretor. Na verdade, o que está implícito nessa fala é o caráter profissional do diretor. Os estudos realizados proporcionaram algumas descobertas em relação à replicação dos conhecimentos adquiridos pelas lideranças das escolas nos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação e nas visitas do Analista Educacional. Observou-se que a transposição didática dos conhecimentos adquiridos possui uma estreita relação com a cultura organizacional da escola.

No plano de ação que foi elaborado para a escola, a maior parte das ações é destinada à equipe gestora, porque se entende que o diretor, o vice-diretor e os supervisores pedagógicos são determinantes para a implantação de qualquer programa ou projeto no espaço escolar. São os articuladores responsáveis pela mobilização do grupo em prol do desenvolvimento das ações pretendidas e idealizadas pelo projeto.

O Prêmio de Gestão Escolar, recebido pela escola, centrou-se na avaliação de cinco dimensões da gestão e demonstra que a escola pesquisada consegue ser eficiente em mais de uma dimensão, destacando-se como pontos fortes a gestão pedagógica e a gestão administrativa. Esse fato confirma os pressupostos de Lück (2009) de que todas as demais dimensões se convergem na dimensão pedagógica e que todas passam pela gestão administrativa.

A pesquisa foi direcionada no intuito de responder à questão-problema: até que ponto o fato de a Escola Estadual Matta Machado apresentar bons resultados nas avaliações externas permite que ela seja considerada uma escola efetiva? Esperava-se compreender em que medida a gestão tem responsabilidade nos resultados de qualidade do ensino demonstrados nas avaliações externas e se as práticas de gestão daquela instituição a conduzem a um processo de efetividade escolar. Por isso, a dimensão de análise se deu sob a equipe gestora com o objetivo geral de

analisar até que ponto a gestão dessa escola tem contribuído para que ela possa se tornar uma escola efetiva a fim de propor melhorias para esse processo.

Percebeu-se uma relação entre a identidade construída pela escola com a cultura de sucesso instituída no espaço escolar, visto que tanto professores quanto alunos se sentem valorizados em pertencer a essa instituição. Essa constatação acabou por apresentar um achado muito interessante neste estudo, que foi o sentimento de pertencimento demonstrado pelos envolvidos no processo educativo de todos os setores. Tal descoberta está ligada à cultura organizacional construída pela gestão, ponto forte que merece ser destacado. Essa cultura é estabelecida por uma relação horizontal de poder em que a direção procura valorizar todos os talentos existentes no grupo para assegurar o funcionamento eficaz das ações desenvolvidas.

Por isso, o Plano de Ação procurou envolver todos os atores sociais que contribuem para os resultados dessa escola de tal forma que o espaço educativo possa manter essa cultura organizacional focada na qualidade educacional. Nesse caso, o gestor deve fortalecer a comunicabilidade com os envolvidos nesse processo, construindo, coletivamente, novos ideais a serem desenvolvidos por meio de uma gestão democrática.

A pesquisa apontou, também, que a eficácia dos resultados da gestão pode ser comprometida pelo excesso de demandas administrativas impostas ao diretor que consome boa parte do seu tempo em ações burocráticas. Devem ser pensadas com urgência estratégias para diminuir essa carga de trabalho a fim de que seja possível focar na razão de ser da escola: o aluno.

Os dados levantados indicam, ainda, a necessidade de continuidade dos estudos sobre as condutas gestoras dessa escola para que seja possível apropriar-se de tal conhecimento e disseminá-lo para as demais unidades de ensino da SRE/Diamantina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. > Acesso em: 07 de set. 2017.

CARNEIRO, N. G. **O papel da gestão escolar no processo de melhoria da qualidade do ensino: o caso da Escola Estadual Matta Machado.** Juiz de Fora, 2014. 181 f. Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

FALCÃO, J. L. F. A qualidade na escola. Texto apresentado no XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE, 24 a 28 de novembro de 1997. Porto Alegre, 1997.

LÜCK, H. **Ação Integrada:** Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas às escolas participantes do Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 - Projeto Geres – Polo Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COMPARTILHAR PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ AMÉRICO BARBOSA E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS.

Jane Maria Araújo Passos *
Daniel Eveling da Silva **
Victor Cláudio Paradela Ferreira ***

O presente artigo pretende apresentar, de forma breve, o desempenho da Escola Estadual José Américo Barbosa, localizada no município de Mato Verde, estado de Minas Gerais, destacando, especialmente, os principais pontos de sua gestão. A escolha dessa instituição baseou-se nos resultados positivos do desempenho dos alunos nas avaliações externas, dos anos finais do Ensino Fundamental, na gestão de 2008 a 2013, sobretudo no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). O constante aumento dos índices educacionais levou a escola a ser reconhecida com o Prêmio Regional de Gestão Escolar, da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. Partindo desses dados iniciais, estabeleceu-se uma metodologia qualitativa de viés exploratório na qual as ações gestoras foram questionadas por meio de entrevistas realizadas com a equipe gestora da escola, questionários estruturados com amostras dos demais profissionais da escola, alunos e pais ou responsáveis representantes da comunidade escolar. A partir da coleta de dados, estruturou-se uma proposta de ação marcada pelo compartilhamento de boas práticas detectadas na escola, que objetivavam estabelecer o diálogo e a troca de experiências gestoras. Ressalta-se que, apesar de se basear no estudo de uma escola específica, as ações gestoras podem ser aplicadas a outras realidades.

Palavras-chave: Práticas de gestão. Gestão escolar. Compartilhamento.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Professora da Rede Estadual Fluminense.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em História (UFJF).

*** Professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora; orientador de mestrado do PPGP/ CAEd/ UFJF; Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), Mestre em Administração pela FGV.

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Práticas de gestão escolar e seus reflexos no desempenho de uma escola pública: o caso da Escola Estadual José Américo Barbosa”, desenvolvida por Jane Maria Araújo Passos, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Juiz de Fora. O texto foi escrito em parceria com Daniel Eveling da Silva, integrante do Núcleo de Dissertação do já mencionado programa, e com o Professor Doutor Víctor Cláudio Paradela Ferreira, orientador da pesquisa. O motivo inicial para realização do estudo foi a atuação profissional da pesquisadora, que exercia, na época, a função de Inspetora Escolar responsável por acompanhar a escola estudada.

A Escola Estadual José Américo Barbosa foi escolhida, dentre as demais do município de Mato Verde, por apresentar, na época de desenvolvimento da pesquisa em questão, resultados positivos no desempenho de seus alunos, nas avaliações externas dos anos finais do Ensino Fundamental. Entre 2008 e 2013, Jane Passos, responsável pela pesquisa e, na época, inspetora responsável por acompanhar a escola em suas funções trabalhistas, notou um constante crescimento nos índices educacionais da instituição medidos pelas avaliações em larga escala – e que serão apresentados mais à frente. A elevação desses índices rendeu à escola premiações no Prêmio de Gestão Escolar, a nível regional.

A instituição encontra-se inserida na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SRE/Janaúba), sendo marcada por um contexto geográfico de precariedade social e econômica no estado de Minas Gerais. Mesmo em tal situação, o município de Mato Verde se destacava por possuir, entre 2013 e 2014, cinco escolas com uma gestão “diferenciada”, estruturada a partir de parcerias entre essas instituições, o que proporcionava um clima favorável para a melhoria educacional e de convívio institucional. Frente a esse quadro *sui generis*, optou-se, à época, em analisar a Escola Estadual José Américo Barbosa por ela apresentar a maior superação das metas educacionais e receber, com frequência, premiações na Olimpíada Brasileira de Matemática.

A partir dessas constatações, estruturou-se para a pesquisa a seguinte pergunta de investigação: quais são as práticas gestoras adotadas na Escola Estadual José Américo Barbosa que poderiam influenciar nos resultados alcançados nas avaliações externas?

Para responder a esse questionamento, tomou-se como objetivo geral da dissertação analisar as práticas gestoras da Escola Estadual José Américo Barbosa e suas interferências no desempenho escolar. Já os objetivos específicos foram: contextualizar o cenário no qual está inserida a escola no Estado de Minas Gerais, na SRE/Janaúba e no município de Mato Verde; identificar as principais atribuições do gestor escolar; caracterizar as ações implementadas na escola; verificar o desenvolvimento da gestão integrada, estratégica e participativa na escola.

A pesquisa foi desenvolvida com base na análise das ações de gestão levantadas por meio de entrevistas, questionários, observação participante e análise documental, tendo por base o regimento e a proposta pedagógica da escola, o relatório para o prêmio gestão regional de 2011 e 2012, o formulário do Quadro de Identificação de Turmas e alunos das Escolas Estaduais de Minas Gerais (QIzão), os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e das avaliações externas Simave/Proeb.

Na pesquisa documental, foi levantada a série histórica, exposta na tabela 01, de resultados em Língua Portuguesa no Simave/Proeb.¹

Tabela 01 - Simave/Proeb - 9º ano do Ensino Fundamental

Disciplina	Língua Portuguesa						
	Anos	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Minas Gerais		250,2	252,1	255,7	253,9	254,5	260,8
SRE JB		231,1	229,2	233,1	231,2	236,6	244,7
E. E. Prof. José Américo Barbosa		252,6	250,8	245,3	263,4	261,2	273,6

Fonte: Passos (2014, p. 65)

Nota-se, pelos dados da tabela, que a escola em foco, entre 2008 e 2012, cresceu de 252,6 para 273,6 em 2013, estando acima da proficiência do município e da SRE/Janaúba, bem como superando o índice de Minas Gerais, a partir de 2011.

Quanto à disciplina de Matemática, a escola vinha apresentando maior crescimento do que em Língua Portuguesa durante o período de 2008 a 2013. Tais dados podem ser observados na tabela 3.

¹ O recorte entre 2008 e 2013 justifica-se por ser esse o período analisado na dissertação de mestrado de Jane Maria Araújo Passos, uma das autoras do presente estudo.

Tabela 02 - Simave/Proeb - 9º ano do Ensino Fundamental – Matemática

Disciplina	Matemática						
	Anos	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Minas Gerais		255,8	261,4	268,9	264	267,3	264,5
SRE JB		235,4	241,6	247,6	242,9	256,2	252,9
E. E. Prof. José Américo Barbosa		270,3	271,8	267,9	283,0	280,9	287,8

Fonte: Passos (2014, p. 65)

Quadro semelhante ao encontrado em relação à Língua Portuguesa, com a escola estando acima dos resultados estaduais e regionais, pode ser visualizado na tabela dos resultados em Matemática. Vale salientar que essa maior proficiência em Matemática do que em Língua Portuguesa, no Simave, difere de outras avaliações nacionais e estaduais, em que a disciplina da área de exatas fica em segundo lugar na pontuação geral.

Frente a tais dados, procurou-se no campo responder, grosso modo, às seguintes questões: quais são as concepções de educação que fundamentam as ações de gestão da referida escola? Quais são os princípios que norteiam a prática da equipe gestora? Como se processa o planejamento e a organização do trabalho?

A busca de resposta a essas questões foi apoiada pelo resgate de princípios das dimensões da gestão propostos por Lück (2009) e por Machado (2013). Essas autoras defendem a gestão dos resultados, com o monitoramento dos processos de ensino e de aprendizagem e o comprometimento com as várias dimensões da gestão escolar, que podem ser visualizados, brevemente, no quadro 01.

Quadro 1 – Dimensões da gestão identificadas na escola

(continua)

Dimensão da gestão	Características da escola
Gestão participativa.	As discussões sobre projetos e definições da escola são feitas com a participação dos professores, alunos, pais/responsáveis e comunidade escolar.
Gestão de resultados	A gestora apresenta debate dos dados das avaliações externas e, em certa medida, internas; com os diferentes sujeitos da escola destacando as principais mudanças e os significados existentes nele.
Competências gestoras	Nas ações notou-se forte prevalência de respostas em que foi destacada a aprendizagem dos alunos, aliada ao empreendedorismo, a parceria com a família, a flexibilidade e compartilhamento de ações.

(conclusão)

Implantação de políticas públicas	A equipe gestora realiza uma leitura e debate prévio sobre os propósitos, antes de aplicar as políticas, compartilhando ideias e priorizando a gestão pedagógica das ações.
Processo comunicativo	Percebeu-se a constante troca de informações e uso das variadas ferramentas, desde <i>e-mail</i> até redes sociais (Facebook) para sistematizar as chamadas para compartilhamento das decisões e ações da escola.
Clima organizacional	Conforme registrado na descrição dos projetos da escola e pela fala dos professores, o relacionamento interpessoal positivo é uma preocupação constante nas suas práticas de gestão, mas que precisa de ações mais constantes para atingir um maior grau de concordância.
Parcerias firmadas	A gestora, consoante a fala dos professores e especialistas, estruturava parcerias com COPASA, EMATER e Prefeitura, sustentando projetos, palestras e uma série de apresentações no ambiente escolar.
Liderança pedagógica	A gestora acompanhava as reuniões de planejamento e sala de aula, verificando o andamento e as perspectivas docentes, estabelecendo contato e pensando nas melhores alternativas.

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base em Lück (2009) e Machado (2013).

As práticas de gestão identificadas na escola selecionada demonstraram um enfoque participativo e repercussões positivas no desempenho dos alunos nos resultados das avaliações externas, principalmente, nos quesitos de leitura e de escrita e também conhecimentos matemáticos, avaliados nesses exames. A equipe gestora da escola, na época da pesquisa, conseguia estabelecer os seguintes pontos: conciliar a gestão democrática, administrativa e financeira com a tempestividade necessária; exercer a liderança pedagógica, relacional e organizacional (POLON, 2005); enfrentar problemas sociais de estruturação familiar e econômicos; proporcionar formação continuada de qualidade para os professores; envolvimento de todos no processo escolar (professores, técnicos administrativos, serviços gerais, alunos, pais e comunidade escolar); buscar a formação de parcerias na comunidade para melhoria educacional; desenvolver um clima organizacional positivo na escola e entre seus pares; estimular práticas de inovação pedagógica e criativa, dentre outros.

Para o compartilhamento de como a equipe vinha estabelecendo suas ações gestoras, a proposta de intervenção, plano de ação educacional (PAE), pensada na pesquisa base deste artigo, estruturou-se a partir de uma releitura do "Projeto Compartilhar para crescer"². Esse projeto foi proposto oficialmente pelo governo de Minas Gerais, como política pública da Secretária Estadual de Educação (SEE/

2 O projeto "Compartilhar para Crescer" faz parte do Programa de Intervenção pedagógica idealizado pela SEE/MG e tem como objetivo "oportunizar o intercâmbio de ações e experiências exitosas entre as escolas estaduais, com vistas a otimizar a gestão pedagógica e a melhoria dos resultados educacionais." (SEE/MG, 2014).

MG) em 2012 e permitia espaços para modificações e alterações a cargo de cada SRE. Salienta-se a inexistência de alterações no “Compartilhar” e sim uma junção de dados das escolas com boas práticas, com os levados pela SRE, estruturando um processo de discussão e acompanhamento das práticas escolares. O projeto de compartilhamento de ações foi pensado para promover uma série de visitas de gestores de escolas com bom desempenho, nas avaliações externas, às escolas com menores índices de rendimento para que, ao final do ano, fosse realizado um seminário no qual seriam expostas aos diretores escolares de cada SRE as práticas de gestão exitosas identificadas a cada ano.

Propôs-se, assim, no PAE elaborado, que uma pessoa da inspeção escolar capacitada assumisse a coordenação do projeto no setor/município e que a cada ano fosse apresentado no seminário do projeto o caso da Escola Estadual José Américo Barbosa, com as práticas de gestão sistematizadas. Assim, o plano de intervenção poderia ser aplicado não apenas na escola estudada, mas se manteria uma prática revitalizada a cada ano por meio de seminário. Acrescentaria-se, assim, às boas ações identificadas, reflexões teóricas e práticas somadas a observações dos fazeres identificados em gestões exitosas das escolas da regional.

Outro elemento constitutivo do PAE diz respeito à exposição e ao compartilhamento das atividades realizadas em diferentes escolas, a fim de fornecer subsídios para as discussões ocorridas durante os encontros. Essa iniciativa seria um acréscimo ao projeto inicial da SEE/MG, cujo objetivo maior seria organizar os registros das atividades de gestão exitosas em “Cadernos de relatos de experiências”, editados na SRE/Janaúba e disponibilizados em CDs. Tais cadernos devem, portanto, ser estruturados na seguinte ordem: o primeiro capítulo apresentará as atividades pedagógicas e gestoras existentes na escola Estadual José Américo Barbosa. A segunda parte será destinada à discussão teórica analítica desses elementos como constituintes do pensar e fazer gestor e pedagógico.

Para a construção do plano de ação, optou-se por utilizar a ferramenta 5W2H³. Procurou-se, então, responder às seguintes diretrizes:

3 O nome desta ferramenta foi assim estabelecido por agrupar as iniciais dos nomes (em inglês) correspondentes às diretrizes utilizadas nesse processo: *What* – O que será feito (etapas); *Why* – Por que será feito (justificativa); *Where* – Onde será feito (local); *When* – Quando será feito (tempo); *Who* – Por quem será feito (responsabilidade); *How* – Como será feito (método); *Howmuch* – Quanto custará fazer (custo).

1. *What*– O que será feito (etapas)?

- Integrar o acompanhamento do serviço da inspeção escolar no município fora da sede de minha responsabilidade, à implementação do Projeto Compartilhar para Crescer, da SEE/MG;
- definir um plano de ação e o cronograma das ações a serem integradas na implementação do Projeto Compartilhar para Crescer na SRE/Janaúba.
- definir, no cronograma do Projeto Compartilhar para Crescer, critérios para as escolas que irão participar do projeto;
- organizar um dia específico no projeto para apresentar as boas práticas de gestão da Escola Estadual José Américo Barbosa;
- definir com os gestores as boas práticas que farão parte das trocas de experiências entre as escolas;
- registrar as práticas de gestão que serão compartilhadas ao longo do ano em cadernos de experiências exitosas, para apresentação em CD com distribuição aos gestores participantes.

2. *Why*– Por que será feito (justificativa)?

A realização do projeto justifica-se pela oportunidade de proporcionar ações que visem à melhoria da qualidade educacional da SRE, potencializando as atividades exitosas das escolas no compartilhando das experiências.

3. *Where*– Onde será feito (local)?

O compartilhamento das atividades será realizado nas próprias escolas do município e no seminário final na sede da SRE/Janaúba.

4. *When*– Quando será feito (tempo)?

As trocas de experiências a serem compartilhadas ocorrerão durante três horas mensais ao longo do ano, durante as visitas da inspeção escolar, entre os meses de maio a outubro, conforme planejado no cronograma do projeto. No mês de novembro fica prevista a realização de um seminário para a apresentação das melhores práticas das escolas do município.

5. *Who* – Por quem será feito (responsabilidade)?

Como proposta de coordenação, optou-se por colocar Jane Maria Araújo Passos, pesquisadora da dissertação aqui abordada e primeira autora deste texto. Na época justificava-se essa escolha pela função desempenhada de inspetora escolar junto às escolas envolvidas no município de sua responsabilidade, o que tornaria possível a aplicação, acompanhamento e monitoramento das escolas pertencentes à SRE/Janaúba e do setor da DIRE, de tal regional.

6. *How* – Como será feito (método)?

A proposta deve ser realizada como uma adaptação do Projeto “Compartilhar para crescer”, proposto pela SEE/MG, com trocas de experiências entre as escolas, por meio das visitas que ocorrem *in loco* a fim de conhecer o desenvolvimento de atividades exitosas no cotidiano de outras escolas. Essas visitas devem ser coordenadas pelos analistas da SRE de cada município, exercendo a proposta no Projeto Compartilhar para Crescer.

Como a inspeção escolar, atividade profissional exercida pela pesquisadora primeira deste artigo, previa uma visita por mês às escolas do município, foi possível acompanhar *in loco* o compartilhamento das práticas desenvolvidas pela Escola Estadual José Américo Barbosa e a visitante. Dado que o cargo de inspetor previa o acompanhamento das dimensões pedagógica, administrativa e financeira, o responsável pela inspeção escolar passava, ao menos, 4 horas em cada escola acompanhada para conferência dos procedimentos gestores. Assim, foi proposta uma divisão temporal para essas 4 horas, sendo as 2 horas iniciais destinadas à explicitação das boas práticas e as demais às verificações de rotina da inspeção escolar. É importante ressaltar que a partir do estudo realizado na Escola Estadual José Américo Barbosa, é possível mapear boas práticas que podem ser levadas a outras escolas.

Em suma, foi proposto o seguinte plano de ação a ser discutido com o setor da DIRE da SRE/Janaúba para integralização das ações previstas pela SEE com as adaptações dos anos subsequentes, expostas no quadro 02.

Quadro 2 - Plano de ação

(continua)

<p>PLANO DE AÇÃO:</p> <p>PERÍODO DE EXECUÇÃO: março a novembro</p> <p>PÚBLICO ALVO: escolas estaduais e municipais dos municípios de Porteirinha, Serranópolis, Pai Pedro e Riacho dos Machados.</p> <p>METODOLOGIA:</p> <p>c) Serão envolvidas neste projeto todas as escolas estaduais, principalmente as que apresentaram mais de 10 alunos com níveis de proficiência abaixo do recomendável nas avaliações externas Proalfa/Proeb(relação anexa) e as escolas consolidadas que se destacaram no desenvolvimento de boas práticas, a partir de critérios definidos pelas SREs, considerando seus resultados no Proalfa e Proeb.</p> <p>d) As ações e experiências exitosas a serem socializadas pelas Escolas Consolidadas devem abranger toda a Educação Básica e terão como base os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, as estratégias de intervenção pedagógica, os projetos coletivos, o uso da biblioteca, as estratégias de gestão, enfim saberes produzidos na prática pedagógica cotidiana, administrativa e financeira e que poderão inspirar mudanças positivas nas escolas parceiras.</p> <p>e) As ações deverão ser programadas e implementadas de acordo com o cronograma apresentado aqui e envolverão também visitas das escolas estratégicas às escolas consolidadas dos municípios e demais que se inscreverem na proposta público alvo, coordenados pela autora.</p> <p>f) O monitoramento e a avaliação das ações deverão ocorrer ao longo do processo, pela autora, realizados pela responsável como um projeto piloto, que depois pode ser expandido para as outras analistas da SRE, juntamente com as escolas, registrados em formulários de avaliação a serem respondidos pelos participantes do compartilhamento, ao final de cada visita in locus pelas Equipes Central e Regional do PIP/EF e da Escola. Para avaliar o projeto e proceder à correção de rumos, se necessário, a SRE deverá realizar:</p> <p>-Avaliação Parcial: Reunião bimestral com as escolas parceiras para avaliar o andamento e os resultados do projeto, relativos à aprendizagem do aluno, às práticas do professor, à gestão escolar, ao uso do tempo e do espaço escolar, dentre outros.</p> <p>-Avaliação final: participação no seminário de avaliação final do projeto, na sede da SRE, com a participação de todas as escolas parceiras, para avaliação das ações e dos resultados do projeto organizado pela autora no município de Porteirinha, e nas demais escolas pela DIRE da SRE de Janaúba, previsto no Projeto original do Compartilhar para Crescer.</p>

(conclusão)

DESENVOLVIMENTO:			
1.	A autora repassará, para todos os diretores do município contemplado pela sua coordenação, a proposta originada da SEE enviada para a Diretora Educacional da SER.		
2.	A autora convocará os diretores das escolas envolvidas para uma reunião de apresentação da proposta e esclarecimentos, que se fizerem necessários.		
3.	Os diretores das Escolas deverão compartilhar a proposta com os especialistas, professores, outros profissionais da escola e pais, nas reuniões de módulo II de cada escola.		
4.	Diretores, especialistas e professores deverão estruturar o projeto, com um cronograma de ações.		
5.	Diretores, especialistas, professores e outros profissionais da escola deverão implantar o projeto, intercambiando boas práticas, experiências exitosas e ações eficazes.		
6.	Gestores, especialistas e professores desenvolverão estratégias inovadoras e exitosas em suas práticas escolares.		

Fonte: Passos (2014, p.126-127)

Para esses elementos expostos propõe-se um cronograma, anual, exposto no quadro 03:

Quadro 3 – Cronograma de ações

(continua)

Data/ Período (quando)	Ação (o que)	Responsável (quem)	(como)
Março	Reunir com o diretor da DIRE	DIEF/SEE	Apresentação da proposta e do cronograma aos diretores educacionais.
Março	A autora deverá reunir com a DIRE para detalhamentos e adaptações da proposta para o município de Porteirinha	Autora/DIRE	Reunião na SRE
Março	Definir os critérios e as escolas consolidadas que participarão do projeto no município de Porteirinha; Analisar a situação das escolas estratégicas que participarão do projeto	Autora e equipe gestora da SRE	Reunião da equipe gestora para definição de critérios. Reunião com a equipe do PIP/EF para discussão e definição das escolas participantes em Porteirinha e dos critérios definidos.
Março / Abril	Convidar as escolas de Porteirinha para participarem do projeto e convocar seus diretores para a reunião (data a ser definida).	Equipe gestora das SRE	Por telefone ou e-mail.

(conclusão)

Data/ Período (quando)	Ação (o que)	Responsável (quem)	(como)
Abril	Reunir com diretores das escolas de Porteirinha envolvidas (na visita do mês de abril ao município)	Autora e equipe gestora da SRE	Apresentação e discussão do projeto com os diretores das escolas envolvidas. Conscientização da importância do projeto para a melhoria do desempenho das escolas; Orientações gerais sobre gestão pedagógica.
Abril	Divulgar o projeto para a escola	Diretor da escola	Apresentação do projeto aos professores, sensibilizando-os para o envolvimento de todos e esclarecendo sobre o papel de cada um.
	Divulgar o projeto para a comunidade escolar	Diretor da escola	Apresentação do projeto à comunidade escolar, sensibilizando-a para o envolvimento de todos e esclarecendo sobre o papel de cada um.
Abril	Elaborar o planejamento e o cronograma de atividades	Autora e equipe gestora das escolas	Encontro das escolas parceiras para elaboração do planejamento do cronograma de visitas e ações para a realização do intercâmbio na visita de rotina ao município de Porteirinha.
Maio	Encaminhar o plano de ação específico de Porteirinha para SRE/ Janaúba e encaminhamento à SEE.	Autora/ DIRE	
Agosto	Implantar o projeto	Professores, diretor e especialista. Professores, diretor e especialista.	Primeira visita entre as escolas parceiras, para conhecer as práticas pedagógicas e as experiências exitosas. Visitas entre as escolas parceiras; Socialização para o coletivo da escola das ações e experiências observadas nas escolas visitadas; Adequação dessas ações para a realidade da escola (diretor, especialistas e professores refletem sobre essas ações e planejam sua implementação na escola.

(conclusão)

Setembro	Implementar as ações	Professores, Diretor, Especialista. (Acompanhamento contínuo da SRE)	Implementação do planejamento de cada escola, desenvolvendo as práticas definidas durante a implantação do Projeto (atividades em sala de aula, uso da Biblioteca e demais espaços da escola, práticas de gestão inovadoras, desenvolvimento de projetos, outros).
Até30/11	Enviar relatório final para SEE	Autora e SRE.	Enviar relatório final de Porteirinha pela autora para integralizar ao relatório final de das demais escolas do projeto nos outro municípios da regional para SEE A SRE deverá enviar à SEE o relatório do seminário de avaliação final dos resultados das ações em planilha ainda a ser encaminhada.

Fonte: Passos (2014, p. 127-128)

O planejamento, como exposto no quadro 2, inicia-se em março e finda-se em novembro, devido à consolidação do ano letivo iniciado em fevereiro e terminado em dezembro. A opção por começar um mês depois do período anual e terminar antes de dezembro deve-se a compreensão de assim existir o acompanhamento pormenorizado das práticas durante as visitas da inspetora escolar. Apresentar-se-á agora os custos de tais práticas

1. *How much*– Quanto custará fazer (custo)?

Planilha de custos para o projeto na fase do município de Porteirinha e integralização a planilha para o seminário final do projeto Compartilhar para Crescer, a ser realizado na SRE de Janaúba. O quadro 04 sintetiza os valores, à época.

Quadro 04 – Planilha de custos

(continua)

Necessidade	Item	Quantidade prevista	Valor unitário	Valor total
CD para a publicação das práticas de Porteirinha a ser distribuído aos diretores	CD	9(nove) escolas de Porteirinha	R\$ 1,00	R\$ 9,00
Folder/convite para o seminário	Cópias	107 escolas	R\$ 0,10	R\$10,70

(conclusão)

Necessidade	Item	Quantidade prevista	Valor unitário	Valor total
Diária de custo para os participantes do seminário	Diária de deslocamento e alimentação	200 profissionais	R\$ 150,00	R\$ 30.000,00
Lanche para o seminário na SRE	Lanche	200 profissionais	R\$ 5,00	R\$ 1.000,00
TOTAL GERAL R\$ 31.019,70				

Fonte: Passos (2014, p. 131)

Essa planilha será atualizada na época de sua execução, mas já apresenta dados exequíveis e de baixo custo para um projeto de relevância para as escolas. Já estão previstas ações de capacitação e diárias para deslocamentos de um município para o outro na SRE.

Também como forma de detalhar as ações previstas no PAE em questão, estabeleceu-se, para cada dimensão de gestão envolvida, seus respectivos atores, tal como exposto no quadro 5.

Quadro 5 – Fatores a serem envolvidos no projeto de compartilhamento

Dimensões da gestão	Atores ⁴ convidados da escola visitada e da escola que fará a visita do mês	Crítérios de participação e incentivo para envolvimento no projeto.
Pedagógica	Professores envolvidos na experiência que será apresentada na escola visitada; professores da escola que fará a visita integrante da área afim da temática explorada; e diretores e especialistas das duas escolas	As escolas que quiserem compartilhar suas atividades de sucesso, apresentando ou assistindo, deverão se inscrever, por meio de formulário próprio na SRE/Janaúba.
Administrativa	ATBs envolvidos nas atividades que serão compartilhadas; vice- diretores e diretores das duas escolas.	As experiências tanto de apresentação como de depoimentos das atividades assistidas serão registradas no CD do evento. As escolas de menor índice de proficiência nas avaliações externas terão prioridade na escolha das experiências que gostariam de assistir. Tais escolhas deve ser planejada no cronograma anual.
Financeira	ATB financeiro tesoureiro do caixa escolar, vice diretores e diretores das duas escolas.	

Fonte: Adaptado de Passos (2014, p.132)

⁴ Os atores serão os profissionais da área da experiência a ser compartilhada, como, por exemplo, se for a pedagógica, irão para a visita a especialista e a professora da disciplina afim e a diretora. Caso seja a financeira ou administrativa, serão os ATBs responsáveis pelo serviço, a secretária e a diretora.

Justifica-se a escolha de tais sujeitos por constituírem-se como os centrais em cada uma das dimensões da gestão analisada, entendendo ainda que para a completude do processo gestor é fundamental a articulação do gestor em torno desses três eixos fundantes da gestão.

Após esse primeiro momento de aplicação do plano de intervenção, propõe-se que a sua avaliação seja procedida durante o desenvolvimento do projeto. Para isso, foram estabelecidos os formulários apresentados nos quadros 6 e 7 para serem preenchidos ao final de cada visita *in loco* nas escolas e ao final do seminário de culminância no mês de novembro de cada ano.

Quadro 06 – Formulário para avaliação do projeto no final de cada visita *in loco*

Aspecto a ser avaliado	Marque abaixo o valor atribuído dentre as opções				Sugestões de melhoria
	Ruim	Razoável	Bom	Excelente	
Desenvolvimento do projeto em geral					
Forma de apresentação do projeto na escola					
Execução do projeto					

Fonte: Passos (2014, p. 130)

Já o quadro 7 apresenta as linhas gerais de avaliação do seminário proposto.

Quadro 07: Formulário para avaliação do projeto no final de cada seminário

Aspecto a ser avaliado	Marque abaixo o valor atribuído dentre as opções				Sugestões de melhoria
Desenvolvimento do projeto em geral					
Atuação da coordenação do projeto no município					
Repercussão do projeto no desempenho dos alunos da escola					
Execução do seminário final					
Apresentações das experiências das escolas					

Fonte: Passos (2014, p.130)

Esses direcionamentos iniciais visam a um olhar bem específico para a administração pública da regional de Janaúba. O uso dessa ferramenta gerencial garantirá que as ideias oriundas da pesquisa ganhem um formato de Plano de Ação e se tornem exequíveis na SRE.

A proposta do plano proposto é direcionar as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras para as trocas de experiências, no âmbito das redes estadual e municipais da SRE/Janaúba. O financiamento da proposição será de responsabilidade dos entes estadual e municipal, como prevê a legislação vigente, que incentiva a formação continuada dos profissionais escolares. Em relação ao quadro de pessoal, esse não demandará mudanças, pois consiste em trocas de experiências entre os profissionais já existentes na escola.

A ideia da publicação das práticas de gestão do compartilhamento das escolas apresentadas no seminário tem a intenção de deixar registrado o processo da intervenção pedagógica e consolidar ações da inspeção escolar para a contribuição do processo de formação continuada dos gestores escolares. Além dos relatos de experiência, será divulgada uma seleção de textos sobre a gestão escolar, registrados ao longo do mestrado profissional ao qual esteve vinculada a pesquisa primeira deste artigo.

Ao fim, é relevante retomar que esse plano de ação visa a estabelecer pontos de análise e compartilhamento de boas práticas de gestão para outras escolas, além do acompanhamento de tais práticas. Espera-se, ainda, estabelecer determinados princípios de mudança e reflexão nas práticas gestoras. Salienta-se, ainda, que apesar de ser desenhado, a princípio, para uma área específica, as propostas apresentadas no plano poderiam ser adequadas e aplicadas a outras áreas do Estado.

REFERÊNCIAS

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ AMÉRICO BARBOSA. **Dossiê do Prêmio de Gestão escolar**, 2011/2012. Arquivo interno da escola. S/Publicação.

_____. **Regimento da Escola estadual José Américo Barbosa**. 2013. Arquivo interno da escola. S/Publicação.

_____. **Quadro de Identificação do estabelecimento- QIzão**. 2014. Arquivo interno da escola. S/Publicação.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positiva, 2009. Disponível em: <http://www.sec.pb.gov.br/ead/pluginfile.php/2432/mod_resource/content/1/Gest%C3%A3o%20escolar.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2013.

MACHADO, M. C. da S. **A gestão estratégica**. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufff.net/mod/resource/view.php?id=455>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

MINASGERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica**. Proficiência Média - Rede Estadual- SIMAVE - Atlas Web - SEE. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/?mod=prb&niv=mun&map=mun&ids=44&idm=4100&ide=>>>. Acesso em: abr. 2013.

PASSOS, J. M. A. **Práticas de gestão escolar e seus reflexos no desempenho de uma escola pública: O Caso da Escola Estadual José Américo Barbosa**. Juiz de Fora, 2014. 168 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd -Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

POLON, T. L. P. **Artigo com base na tese Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES: Estudo Longitudinal da Geração Escolar, 2005a - Polo Rio de Janeiro**.

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA- PIP/CBC: A ATUAÇÃO DOS GESTORES NA MELHORIA DOS RESULTADOS EXTERNOS

Dulcymar de Mello Gonçalves Pimenta*
Francisca Cristina de Oliveira e Pires**
Fernando Tavares Júnior***

Este trabalho apresenta uma proposta de elaboração de um Guia de Boas Práticas dos Gestores Escolares com o intuito de colaborar para a melhoria da prática gestora e fomentar a discussão sobre a importância do papel do gestor na implementação do Programa de Intervenção Pedagógica nos anos finais do ensino fundamental – PIP/CBC. Tal proposta é fruto de um estudo realizado junto às equipes gestoras de três escolas da Superintendência Regional de Ensino do Município de Curvelo/MG. A pesquisa permitiu o conhecimento de práticas que impactaram positivamente na elevação dos resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação – Simave – e na implementação do PIP. Nessa direção, é importante destacar que a equipe gestora composta pelo gestor escolar, vice-diretor e especialistas da educação básica é imprescindível para que a implementação do PIP ocorra de forma eficaz. Além disso, faz-se necessário que o trabalho seja realizado de forma articulada, com cada ator reconhecendo suas funções, limitações e valorizando o trabalho colaborativo. A pesquisa buscou conhecer o programa e identificar as características da atuação dos gestores que proporcionaram a melhoria dos resultados nas avaliações externas do Simave e, a partir das informações obtidas e análises realizadas, propor a elaboração de um Guia de Boas Práticas, que busque disseminar ações da equipe gestora das escolas pesquisadas para as demais escolas do Município de Curvelo e da Superintendência.

Palavras-chave: Gestão escolar. Boas Práticas. Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/CBC.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

**Professora Colaboradora e Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (UFJF).

***Professor Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia (IUPERJ).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “O Programa de Intervenção Pedagógica- PIP/CBC em três escolas da SRE-Curvelo: análise das ações gestoras que contribuem para a melhoria dos resultados externos”, desenvolvida por Dulcymar de Mello Gonçalves Pimenta, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), defendida em 2015. O texto foi produzido em parceria com Francisca Cristina de Oliveira e Pires, Professora do PPGP/CAEd/UFJF, e com Fernando Tavares Júnior, também professor do programa e orientador da pesquisa.

A motivação para a realização do estudo esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que é constituída da atuação como docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais, bem como das funções de analista no Programa de Intervenção Pedagógica- PIP/ATC e gerenciamento do Programa de Intervenção Pedagógica/Conteúdos Básicos Comuns- PIP/CBC. Assim, de forma a compreender a importância do gestor escolar na implementação do PIP/CBC, o estudo norteou-se pela questão mote: quais ações do gestor escolar contribuem para a implementação do PIP/CBC e para a melhoria dos resultados externos?

O PIP/CBC iniciou-se em 2011, após a constatação de que os alunos da rede pública estadual, mais especificamente os dos anos finais do Ensino Fundamental, apresentavam, por anos consecutivos, baixo desempenho nas avaliações externas. O objetivo, portanto, é melhorar o desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em todos os componentes curriculares e nas avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb). Para cumprir tal propósito, a Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE/MG) ampliou o seu quadro de analistas pedagógicos, bem como das Superintendências Regionais de Ensino. ; o que possibilitou que todas as escolas tivessem acompanhamento na elaboração e execução de práticas pedagógicas que favorecessem a consolidação de habilidades e competências não apreendidas pelos alunos, diagnosticadas pelas avaliações externas.

O referido programa propõe um trabalho articulado entre os diversos atores envolvidos nos processos escolares em âmbito central, regional e escolar, a fim de que todos se apropriem dos processos em desenvolvimento nas escolas e dos dados fornecidos por elas. Feita a análise e apropriação dos resultados, a ideia é que a escola elabore um plano de ação com estratégias, metas e responsáveis definidos para resolver os problemas apontados. Esse plano é um documento da

escola, denominado Plano de Intervenção Pedagógica, que estabelece as ações dos diversos atores em busca da meta de melhorar a aprendizagem dos alunos.

A intervenção pedagógica, um dos pilares do PIP, instituída no art. 67 da Resolução nº 2197/2012, de 26 de outubro de 2012, em todos os anos e componentes curriculares, foi uma das estratégias utilizadas nas escolas para melhorar os resultados e garantir a continuidade do percurso escolar do aluno. A gestão pedagógica também exerce um papel de destaque na implementação e execução das ações do PIP nas escolas; portanto, uma peça chave para o sucesso do referido programa.

A pesquisa selecionou para estudo três escolas da rede estadual de Minas Gerais, da zona urbana do Município de Curvelo, que apresentavam resultados díspares nas avaliações externas. A escolha dessas instituições justificou-se por serem escolas consideradas estratégicas, uma vez que apresentavam mais de 45 alunos distribuídos entre os padrões de desempenho baixo e intermediário e que vinham registrando evolução diferenciada da proficiência no 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

A escola A, ao longo da implementação do PIP/CBC, apresentou aumento da proficiência e do número de alunos no padrão recomendável; enquanto as escolas “B” e “C” não obtiveram bons resultados. A instituição “B”, inclusive, apresentou queda de proficiência nas avaliações externas do Proeb e no IDEB/2013. Vale ressaltar que a escola “A”, após a implementação do PIP/CBC, apresentou elevação da proficiência nas últimas edições do Proeb, superando a meta estipulada pelo IDEB em 2013. A escola “B”, por sua vez, durante três anos consecutivos, não apresentou melhoras significativas na proficiência dos alunos, registrando, no ano de 2012 para 2013, uma queda no IDEB e na proficiência das avaliações do Proeb. Na mesma direção, a escola “C” registrou resultados pouco satisfatórios, desde a implementação do PIP, e não cumprindo a meta do IDEB em 2013.

Pretendeu-se, portanto, identificar quais ações gestoras desenvolvidas nas instituições pesquisadas permitiram que a escola “A” superasse a meta do IDEB de 2013 e elevasse a proficiência dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nas avaliações do Proeb; enquanto as escolas “B” e “C” não apresentaram uma elevação significativa. Para isso, foi realizada uma investigação qualitativa por meio de análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e observação da ação

cotidiana dos gestores. As entrevistas foram realizadas com professores, gestores e especialistas da Educação Básica e os documentos analisados foram o Plano de Intervenção Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico (PPP), as atas de reuniões, os relatórios dos analistas pedagógicos, que visitam as escolas para acompanhar e monitorar o Plano de Intervenção Pedagógica semanalmente, bem como as revistas pedagógicas do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) que continham os resultados das avaliações externas de 2011 a 2013.

Para responder ao questionamento “Quais ações do gestor escolar contribuem para a implementação do PIP/CBC e a melhoria dos resultados externos?” Realizou-se, inicialmente, uma análise comparativa das ações gestoras nas três escolas pesquisadas e de seus resultados de 2011 a 2013. Essa análise foi embasada em referenciais teóricos (LÜCK, 2013; POLON, 2005) que tratam da gestão escolar e sua participação na melhoria dos resultados da escola. Partiu-se, portanto, da hipótese de que a melhoria dos resultados externos pode estar relacionada a determinadas ações desenvolvidas pelo gestor. Tais ações compõem um conjunto de estratégias que caracterizam uma gestão mais participativa, democrática e pedagógica, uma vez que a gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (LÜCK, 2013).

No que diz respeito às questões pedagógicas, o gestor da escola “A” delega grande parte delas à especialista que coordena os estudos de análise e de apropriação dos resultados externos, bem como a elaboração do PPP da escola. Segundo o diretor, o acompanhamento das ações do PIP é realizado pela especialista, que é responsável pelo seu monitoramento. Em relação aos recursos materiais, a escola “A” encontra-se em uma posição privilegiada, sendo os recursos financeiros e materiais sempre disponibilizados. Ainda, todas as iniciativas de projetos pedagógicos e estratégias diferenciadas propostas pelos professores são incentivadas pelo gestor.

Na escola “B”, a gestora planeja a reunião do dia “D¹” juntamente com a especialista, disponibilizando os materiais necessários para a apropriação dos resultados e

1. Após a implementação do PIP, o Estado de Minas instituiu um dia específico para que todas as escolas pudessem discutir seu resultado e refletir sobre possíveis soluções. Esse dia denominou-se Dia “D - Toda escola pode fazer a

coordena as reuniões de planejamento do Plano de Intervenção. O acompanhamento e monitoramento das ações desse plano ficam sob a responsabilidade da especialista.

Já o gestor da escola “C”, que enfrenta sérios problemas com a disciplina dos alunos, deixa sob a responsabilidade da vice-diretora toda a parte pedagógica. É ela quem coordena a reunião de análise, de apropriação dos resultados e de elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica. O gestor participa das reuniões com a Equipe Regional, quando solicitado pela analista.

Pôde-se observar, a partir da análise das três escoladas selecionadas, no que tange às questões pedagógicas, que há entre os três gestores uma prevalência do perfil organizacional em suas ações cotidianas, o que ocorre em detrimento da realização de ações voltadas para a gestão pedagógica.

A partir do estudo de Polon (2005) e da afirmação de que as escolas com maior proficiência têm Liderança Pedagógica acima da média, analisaram-se as ações gestoras nas escolas pesquisadas a fim de identificar quais ações pedagógicas são responsáveis pela melhoria do resultado da escola A e o que ainda precisa ser melhorado para garantir aos alunos uma educação de qualidade nessa e nas outras duas escolas. Um recorte dessa análise pode ser observado no quadro 1.

Quadro1 - Perfis de liderança observados nos gestores das escolas pesquisadas

Perfis	Gestor escola “A”	Gestor escola “B”	Gestor escola “C”
Organizacional	Cuida da parte administrativa. Disponibiliza os materiais necessários para a intervenção: folhas, xerox, etc.	Sobrecarrega-se com a parte administrativa. Disponibiliza os materiais necessários para a intervenção: folhas, xerox, etc.	Ocupa-se da parte administrativa. Disponibiliza material necessário para as intervenções pedagógicas: folhas, xerox, etc.
Relacional	Organiza festas, eventos e palestras na escola. Lida com o colegiado e o Grêmio estudantil.	Atende aos pais, alunos e professores. Desloca-se por toda a escola colocando alunos para dentro das salas de aula.	Atende aos pais e aos alunos. Cuida da disciplina da escola.
Pedagógica	Participa da reunião de apropriação dos resultados e disponibiliza os materiais necessários para a intervenção pedagógica.	Participa das reuniões de módulo e apropriação dos resultados.	Monitora o cumprimento das ações do PIP realizadas pela especialista e pelos professores.

Fonte: Pimenta, 2015, p.68.

Observa-se, a partir das informações constantes no quadro 1, ações que demonstram um grau de aproximação dos gestores com os demais componentes da comunidade escolar, além de um envolvimento nas ações inerentes ao PIP/CBC. Do mesmo modo, verifica-se o empenho desses gestores em fornecer os recursos necessários aos professores para que desenvolvam ações e projetos pedagógicos. Assim, os gestores demonstram preocupação em manter um clima escolar agradável, priorizando a qualidade das relações interpessoais e das experiências de ensino e de aprendizagem.

Importa salientar, que as análises dos relatórios dos analistas pedagógicos somadas à observação do cotidiano dos gestores, mostram que eles têm se esforçado para cumprir com seu papel frente à implementação do PIP/CBC, apesar de não terem conseguido um equilíbrio satisfatório no que tange aos perfis de liderança pedagógica, organizacional e relacional.

A pesquisa apontou, ainda, uma fragilidade no que diz respeito à interação escola e família. Todos os entrevistados responsabilizaram as famílias pelo fracasso dos resultados. Entretanto, Castro e Regattieri (2009) afirmam que escola e família deveriam manter um espaço de interseção, já que são responsáveis pela formação do mesmo sujeito:

O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo (CASTRO e REGATTIERI, 2009, p.31).

Diante do exposto, a partir da realização da pesquisa de campo, foi possível perceber que apesar de ainda não ser o ideal, foram identificadas boas práticas na atuação gestora nas escolas pesquisadas, o que indica a construção de um caminho que vislumbra a melhoria da aprendizagem e dos resultados dos alunos. Com isso, foi proposta a elaboração de um Guia de Boas Práticas com o intuito de contribuir na implementação do PIP e na melhoria da aprendizagem dos alunos das outras escolas da cidade de Curvelo/MG. Foram propostas ainda atividades para que as escolas consigam a mobilização das famílias.

A ideia é que as boas práticas realizadas pelas equipes gestoras nas escolas pesquisadas, que contribuíram para a melhoria dos resultados e na implementação do PIP/CBC, assim como os pontos que precisam ser melhorados, sejam disseminadas por meio do guia que será intitulado “Guia de Boas Práticas do Gestor Escolar”, que após impresso, deverá ser distribuído para as escolas da jurisdição.

Dentre as ações propostas, que visam à elaboração do Guia em questão, destacam-se as presentes no quadro 2.

Quadro 2 - Ações para elaboração do Guia de Boas Práticas

Ações	Descrição
Consolidar as boas práticas	Consolidação das boas práticas desenvolvidas nas escolas pesquisadas a fim de disseminá-las para as demais escolas da jurisdição. O objetivo é contribuir para a melhoria das práticas gestoras e do processo ensino e aprendizagem.
Identificar e registrar os pontos para melhoria	Por meio da identificação de ações e práticas gestoras que impedem ou dificultam a eficácia do processo ensino e aprendizagem, propõe-se a elaboração de estratégias e ações para melhor gerenciar os conflitos internos à escola.
Apresentar as ações ao Diretor da SRE e às equipes de analistas educacionais e inspetores escolares	As ações identificadas na pesquisa serão relatadas ao diretor da SRE para que ele possa acompanhar o desenvolvimento do Plano e das ações pertinentes a ele e que serão desenvolvidas.
Elaborar o Guia	A elaboração do Guia permitirá que qualquer educador tenha acesso às ações que ele propõe, além de facilitar a divulgação do material. O Guia poderá ser disponibilizado também no formato de mídia.
Divulgar o Guia	É importante que as boas ações e os pontos para melhoria sejam distribuídos para todas as escolas.
Realizar reuniões com as equipes de coordenação e gestoras que irão compor o grupo de estudo.	As reuniões permitirão o conhecimento das ações do plano, assim como servirão para troca de experiências e estudo das ações propostas no Guia.
Registrar as ações desenvolvidas em um portfólio.	Espera-se que, com a participação nas reuniões de estudo e análise do Guia, os gestores sintam-se incentivados a desenvolver novas práticas que deverão ser registradas em formato de portfólio ao longo do ano e divulgadas em uma exposição na SRE no mês de novembro.

Fonte: Pimenta (2015 p.80-81)

Ressalta-se que a proposta do Plano de Ação Educacional (PAE) que culminará na elaboração do Guia de Boas Práticas e na sua distribuição é ampla, uma vez que prevê a organização de um encontro e a preparação das equipes gestoras das escolas pesquisadas para a apresentação das boas práticas, assim como a preparação da equipe da SRE que acompanhará o desenvolvimento do Plano de

Ação. O PAE prevê também a construção de um portfólio pelas escolas com a intenção de registrar as ações desenvolvidas após o estudo e a apropriação das boas práticas disponibilizadas no Guia. Pretende-se, dessa forma, disponibilizar aos gestores envolvidos momentos de compartilhamento e crescimento por meio do estudo das ações propostas. Esses encontros deverão ser conduzidos pelos analistas educacionais com o apoio do diretor da SRE e dos inspetores escolares.

Para tanto, torna-se fundamental que as ações realizadas nas escolas sejam disponibilizadas pela SRE em formato impresso para as escolas. A Superintendência será responsável por promover encontros por polos de municípios entre as equipes gestoras das escolas pesquisadas e das demais escolas da jurisdição de Curvelo/MG.

Em linhas gerais, a pesquisa pretendeu mostrar a importância do papel do gestor e identificar boas ações desenvolvidas por ele no espaço escolar que colaboram para o alcance de melhores índices. Observou-se que as escolas que apresentaram uma evolução dos resultados e da aprendizagem dos alunos podem contribuir com as demais instituições, o que deve ocorrer por meio do compartilhamento de suas práticas visando ao alcance de melhores resultados também por outras instituições.

Apesar do reconhecimento de boas práticas já existentes, identificou-se também a necessidade de ações que incentivem a interação entre família e escola, fomentando a participação ativa de todos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, propõe-se a inserção de espaços reais e periódicos de análise e apropriação dos dados das avaliações externas nas escolas para que as ações propostas no PIP e no PPP não fiquem esquecidas dentro da gaveta.

As ações propostas no PAE apontam boas ações e pontos que precisam ser melhorados nas escolas pesquisadas. As boas ações devem ser disseminadas para as demais escolas com o intuito de colaborar para a melhoria da prática gestora e fomentar a discussão sobre a importância do papel do gestor na implementação do PIP. Sugere-se, também, que outros estudos sejam realizados para fortalecer as ações propostas na pesquisa priorizando a gestão democrática, participativa e colaborativa.

Por fim, ressalta-se a importância do gestor no alcance de melhores resultados e a criação de novos arranjos no que diz respeito à atuação gestora de modo a contribuir para que a escola cumpra com seu objetivo principal: promover a aprendizagem e a formação humana dos alunos.

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

LUCK, H. **A Gestão Participativa na Escola.** 11ªed. Petrópolis: Vozes, 2013. Vol. III (Série Cadernos de Gestão).

PIMENTA, D. de M. G. **O Programa de Intervenção Pedagógica- PIP/CBC em três escolas da SRE-Curvelo: análise das ações gestoras que contribuem para a melhoria dos resultados externos.** Juiz de Fora, 2015. 137 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd -Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

POLON, T. L.P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do ProjetoGeres: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2009. 323 p. (Tese) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2009. Acesso em: 20 out. 2014.

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: O CASO DA E. E. PROF^A JÚLIA KUBITSCHKEK DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE DIAMANTINA/MG

Rozânia de Fátima Santos*
Diovana Paula de Jesus Bertolotti**
Marcelo Câmara dos Santos***

Este artigo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa aprimorar a execução das ações do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC) nas escolas da Superintendência Regional de Diamantina (SRE/Diamantina) que apresentam dificuldades para implementar as ações do seu plano de intervenção. Para viabilizar essa proposição, o PAE teve como base uma pesquisa de abordagem qualitativa com os gestores regionais do Projeto na Superintendência, em complementaridade com o estudo das práticas de gestão do projeto na E. E. Prof^a Júlia Kubitschek - escola da SRE/Diamantina - que obteve um crescimento significativo nos resultados das avaliações externas durante o período de implementação do projeto. Diante disso, a pesquisadora identificou a potencialidade de se analisar como essa escola se apropriou do programa para alcançar bons resultados na aprendizagem dos alunos e melhorar os resultados de suas avaliações internas e externas. Identificou, portanto, ações consideradas como “boas práticas” para que essas fossem divulgadas às escolas estaduais de anos iniciais pertencentes à SRE/Diamantina. A finalidade é aprimorar, adaptar e disseminar ações bem sucedidas. Dessa maneira, a proposta aqui apresentada abre possibilidades de intervenção nas práticas pedagógicas que, concretamente, podem promover a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados das avaliações externas das escolas públicas mineiras.

Palavras-chave: Programa de Intervenção Pedagógica. Implementação e monitoramento de Políticas Educacionais. Avaliação Externa.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Analista Educacional.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutoranda em Educação pela UFJF.

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sciences de L'education (Université de Paris X, Nanterre).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “O Programa de Intervenção Pedagógica e os desafios da Alfabetização: o caso da Escola Estadual Profª Júlia Kubitschek da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina/MG”, desenvolvida por Rozânia de Fátima Santos, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), defendida em 2014. O texto foi produzido em parceria com Diovana Paula de Jesus Bertolotti, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Marcelo Câmara dos Santos, professor do programa e orientador do trabalho. A motivação para a realização do estudo esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que atua como analista da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina (SRE/Diamantina) e acompanhou a evolução dos resultados da escola pesquisada ao longo da implantação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP).

Minas Gerais foi o primeiro estado brasileiro a implantar o Ensino Fundamental de nove anos, no ano de 2004. Fundamentada no Decreto Estadual nº. 43.506, de 06 agosto de 2003 (MINAS GERAIS, 2003) e pela Resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais nº. 469, de 22 de dezembro de 2003, a instituição da matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental para crianças de seis anos se estabeleceu como estratégia inovadora no início da década. A proposição de expansão desse nível de ensino já era preconizada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), mas somente em 2006, por conta da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), a matrícula no Ensino Fundamental se tornou obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a intencionalidade e efetividade de proposições como essas para a melhoria da qualidade da educação. A respeito dessa questão, Gorni pondera que:

Tal proposição, em pleno desenvolvimento da reforma da educação brasileira iniciada nos anos 90, tanto pode significar uma tendência positiva de existência de um movimento de busca de aprimoramento do processo em desenvolvimento, quanto apenas à ocorrência de mais uma ação pontual de cunho político, com vistas a introduzir uma simples mudança estrutural que pouco ou nada vai interferir na qualidade da educação ofertada neste nível de ensino (2007, p.69).

No caso de Minas Gerais, essa política pública já possui um histórico de implementação de quatorze anos, fator que permite construir uma análise mais crítica e reflexiva acerca das características dessa proposta, tal como pondera Gorni (2007). No ano de implantação da política, foram promovidos vários seminários com pesquisadores e especialistas e com a participação dos professores e gestores de diversos municípios do Estado, seguidos de vultosos investimentos feitos para a capacitação dos professores e gestores escolares nos anos seguintes.

Paralelo a esse movimento de formação, se fortaleciam indícios de que a qualidade da educação pública oferecida pelas escolas estaduais de Minas Gerais nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentava melhoras significativas nos últimos anos (MINAS GERAIS, 2007). Vale destacar que umas das formas de mensurar a qualidade da educação básica, que desperta a atenção e o interesse dos órgãos governamentais, são as avaliações em larga escala. Essas avaliações são realizadas por agentes externos ao cotidiano escolar; e segundo Ferreira (2012, p. 28) “são os resultados das avaliações externas que fornecem informações para o sistema de ensino, apontando as prioridades educacionais, tanto para gestores e professores nas unidades de ensino, quanto para os gestores do sistema”.

Atualmente, Minas Gerais possui um sistema próprio de avaliação em larga escala, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). Esse sistema compreende o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb)¹ e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)², que tem apresentado índices de crescimento bastante significativos nos últimos anos.

Os resultados positivos no estado de Minas também são confirmados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que evidencia o avanço: o índice mineiro passou de 4,9 em 2007 para 6,0 em 2011. Tal avanço se mostra como consequência de um trabalho intenso com foco na alfabetização, implementado, monitorado e avaliado pelo Programa de Intervenção Pedagógica - Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) lançado em 2007, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

1. Avaliação externa aplicada de forma censitária aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

2. Avaliação externa aplicada de forma censitária aos alunos do 3º ano do ciclo inicial da alfabetização e, de forma amostral, aos alunos do 2º e 4º ano do Ensino Fundamental.

O PIP/ATC foi uma política pública voltada para a melhoria do nível de desempenho dos alunos, alfabetizando-os nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Considerada essa etapa como ciclo inicial da alfabetização, objetivava que esses alunos concluíssem, com êxito, a Educação Básica. O PIP definiu, assim, como lema a frase: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade” (MINAS GERAIS, 2008, p.9)³.

O interesse pelo tema desvelou-se durante o período em que a autora da dissertação, primeira deste artigo, atuou junto à equipe de analistas da SRE/ Diamantina, acompanhando a evolução dos resultados da escola pesquisada ao longo da implantação do Programa. Acreditando que a alfabetização de todas as crianças na idade certa implica no sucesso de sua trajetória escolar, a autora identificou, como problemática de pesquisa, a necessidade de uma maior sistematização do trabalho desenvolvido pela equipe de analistas junto às escolas da jurisdição para orientação e monitoramento das propostas de intervenção emanadas da SEE/MG.

A pesquisa realizada pela autora buscou traçar reflexões que apoiaram a formulação de um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configurasse como uma divulgação de boas práticas em relação ao PIP para a SRE/Diamantina. O estudo foi construído com base no seguinte objetivo: analisar a execução das ações do PIP nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela SRE de Diamantina/MG entre os anos de 2006 e 2012, especificamente na Escola Estadual Prof^a Júlia Kubitschek, que apresentava um crescimento contínuo nos resultados das avaliações externas nesse período.

Para descrição do contexto da pesquisa foi feita uma análise dos resultados das avaliações do Proalfa das escolas estaduais da SRE entre os anos de 2006 a 2012, acrescida de uma análise específica dos resultados da Escola Estadual Prof^a Júlia Kubitschek, com a finalidade de compreender o andamento dos resultados obtidos nesse período.

A SRE de Diamantina está localizada entre os Vales do Jequitinhonha e Mucuri e dezesseis na região central do estado, atendendo a 25 municípios dessas duas regiões. Com um total de 142 escolas estaduais e 98.973 alunos vinculados às atividades da regional, tem um quadro de funcionários composto de aproximadamente 200

3. O PIP/ATC está com suas atividades suspensas no estado de Minas Gerais desde a troca de gestão do governo do estado (2015).

servidores e atua na gestão de pessoas, financeira, pedagógica, de inspeção e divisão escolar.

O PIP chega à Superintendência no ano de 2008 e uma equipe de 53 analistas educacionais (analistas pedagógicos e inspetores escolares), escolhidos e formados para trabalhar com o PIP, que passam a integrar a regional atendendo as 142 escolas da circunscrição. A SEE/MG delegou à equipe de analistas e inspetores das SREs as seguintes responsabilidades de gestão pedagógica do PIP:

- Orientar e acompanhar o trabalho das escolas estaduais como um todo, com foco no processo pedagógico e no desempenho escolar;
- Conhecer o Plano de Intervenção Pedagógica e acompanhar sua execução nas escolas estaduais;
- Orientar e verificar a utilização dos materiais de apoio na sala de aula elaborado pela SEE/CEALE, os CBC e outros recursos didáticos;
- Atuar em conjunto com a equipe da escola estadual no desenvolvimento do processo pedagógico;
- Avaliar o desempenho da escola estadual dentro dos critérios gerais estabelecidos;
- Assessorar e orientar as Secretarias Municipais de Educação na gestão pedagógicas das escolas municipais (MINAS GERAIS, 2007).

O trabalho da equipe foi se consolidando na regional, juntamente com os primeiros resultados das avaliações externas do estado. Os dados obtidos pelas avaliações ao longo dos seis anos de implementação do PIP demonstravam existência de avanços em alguns resultados de proficiência das escolas da regional, mas também uma significativa oscilação nesses dados. Além disso, ainda que a partir do ano de 2008 os resultados das avaliações externas tenham registrado melhoria nos índices da SRE/Diamantina, esse crescimento não foi suficiente para alcançar as metas estipuladas pela SEE/MG. Por fim, se comparadas com outras regionais do estado com semelhanças em termos de localização e perfil socioeconômico dos alunos avaliados, a SRE/ Diamantina continuava registrando avanços menos significativos⁴.

Em contraponto a esse quadro, a pesquisa apresenta o seguinte recorte: o contexto da Escola Estadual Prof^a Júlia Kubitschek, pertencente à SRE/Diamantina, que registrou avanços significativos nos resultados do Proalfa a partir do ano de

4. A dissertação de Rozânia de Fátima dos Santos, primeira autora deste artigo, expõe e explora de forma detida os resultados que a SRE obteve durante o período de 2008 a 2012 no Proalfa. Para uma apreciação mais completa desses dados, indica-se a leitura do primeiro capítulo da referida dissertação.

implementação do PIP. A escola tem sede no município de Diamantina e é uma das primeiras escolas de Ensino Fundamental da cidade. Localiza-se no centro da cidade e funciona em dois turnos (manhã e tarde) atendendo somente alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A faixa etária compreendida pelos alunos é entre seis e dez anos, num total de 260 (duzentos e sessenta) alunos distribuídos em 11 turmas. É, portanto, uma escola de médio porte e conta com boa infraestrutura, tendo seu conjunto arquitetônico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A escola atende também ainda algumas turmas do Programa de Educação em Tempo Integral do Estado de Minas (Proeti).

Os dados apresentados na pesquisa relativos à avaliação do Proalfa na escola durante o período de 2009 a 2012 demonstram que os resultados da escola cresceram de forma significativa a cada ano, aumentando a proficiência média dos alunos e diminuindo o número de estudantes com baixo desempenho⁵. Dessa maneira, a pesquisa buscou conhecer em que medida o trabalho dos analistas contribuiu para esse crescimento e quais ações de intervenção foram implementadas.

A pesquisa de campo desenvolveu-se com base em questionários aplicados aos treze analistas da Divisão de Equipe Pedagógica (Divep) da regional e em entrevistas semiestruturadas com seis professores alfabetizadores, especialista, gestor e a analista da Escola Júlia Kubitschek. De forma complementar, também se fez uso de observação participante, pesquisa bibliográfica e documental.

Em relação à Escola Júlia Kubitschek, os dados da pesquisa de campo evidenciaram que o desenvolvimento das ações do programa atreladas ao monitoramento dos analistas e ao trabalho intenso da equipe gestora e pedagógica da escola fizeram com que ela alcançasse continuamente bons resultados nas avaliações externas. As entrevistas revelaram que o diferencial dessa escola com relação aos bons resultados no Proalfa e, conseqüentemente, o sucesso no alcance às metas e estratégias propostas pelo PIP, está essencialmente ligado ao trabalho de intervenção permanente realizado pela gestão pedagógica, com ações preventivas e corretivas que são tomadas desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Todos os professores relataram na entrevista que aprenderam a diagnosticar as dificuldades dos alunos com o PIP e, logo, a fazerem as intervenções necessárias.

5. A dissertação de Rozânia de Fátima dos Santos expõe e explora de forma detida os resultados que a SRE obteve durante o período de 2008 a 2012 no Proalfa. Para uma apreciação mais completa desses dados, indica-se a leitura do primeiro capítulo da referida dissertação.

Outro fator a ser destacado nessa escola para compreender a trajetória bem-sucedida na avaliação dos estudantes, foi o bom relacionamento evidenciado entre o analista, os professores e a equipe gestora. Há um entendimento, por parte dos pesquisados, que o analista está na escola para somar esforços juntamente com a equipe e orientar cada professor acerca das dificuldades para com as ações de intervenção. Assim, a efetividade das ações do programa na escola perpassa pela regularidade do monitoramento feito pelo analista e pelo empenho da equipe gestora e pedagógica da escola. Todas as ações são desenvolvidas pelos professores em sala de aula, quando dos reagrupamentos ou em atividades individualizadas para atendimento, pelo professor, de um grupo menor de alunos em sala de aula.

No que concerne aos dados relativos ao contexto da SRE/Diamantina, os questionários evidenciaram modificações ocorridas no programa ao longo dos anos, principalmente a falta de um monitoramento sistematizado, como principal fator que impossibilitava que a política pública voltada para o compromisso de ter “Toda Criança Lendo e Escrevendo até os oito anos de idade” fosse efetivada de forma satisfatória em todas as escolas da SRE. Além disso, também foram levantadas questões relacionadas especificamente à gestão no âmbito de ação da SRE, foram elas: (i) a falta de sistematização das visitas para monitoramento do programa; (ii) a distribuição desigual do número de escolas por analistas; (iii) a não parceria do inspetor escolar e do analista para o desenvolvimento das ações do PIP.

É, portanto, nessa direção, que se apresenta a proposta de um PAE que considera os elementos evidenciados na pesquisa, buscando aprimorar a execução das ações do PIP/ATC nas escolas da regional de Diamantina, que apresentam dificuldades para implementar as ações do plano de intervenção. Dessa forma, intenciona-se propiciar intervenções nas práticas pedagógicas, com possibilidades concretas de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, dos resultados das avaliações externas. O PAE possui caráter essencial de divulgação de boas práticas elencadas na pesquisa a partir das experiências e ações de educadores e gestores.

A sistematização das proposições no PAE é feita com base em três eixos norteadores das demais ações do plano: 1) apresentação do PAE na SRE de Diamantina, visando a maior sistematização do trabalho desenvolvido pelos analistas junto às escolas; 2) sensibilização da equipe de analistas pedagógicos e inspetores escolares, de modo a propiciar uma parceria efetiva entre analistas e inspetores no desenvolvimento

das ações do Programa junto às escolas; 3) a implementação, o monitoramento e a avaliação do PAE nas escolas, com o objetivo de criar espaços de maior entrosamento e cooperação entre analista, especialistas em educação, gestores escolares e professores.

Como o PIP, no nível regional, esteve sob a responsabilidade dos gestores (diretor da SRE, diretora da Diretoria Educacional, coordenadora da Divep e coordenadora da Inspeção Escolar), é imprescindível que a primeira ação da proposta decorra do partilhamento da pesquisa com esses atores. O objetivo da primeira ação é apresentar todo o PAE à equipe gestora do programa da SRE de Diamantina, bem como aos analistas e inspetores escolares. Para essa ação é indicada a utilização dos dados levantados e apresentados no primeiro momento da pesquisa, posteriormente, a apresentação das principais reivindicações dos analistas registradas nas respostas aos questionários; momentos de capacitação da equipe; maior planejamento das ações a serem desenvolvidas nas escolas; parcerias com os inspetores e maior regularidade das visitas às escolas.

Uma vez analisado e aprovado pela equipe gestora do programa na SRE, a proposição do PAE é ser implementado no início do ano letivo. Para tanto, os recursos financeiros para execução de suas ações devem estar previstos no Plano Anual de Recursos (PAR), que define ações anuais a serem executadas pela SRE do ano vigente de implementação do PAE. Para esse primeiro eixo está previsto o gasto de um valor de R\$ 2.000,00 reais na preparação de materiais impressos que integrem a apresentação do PAE aos analistas, inspetores e diretores escolares.

O segundo eixo estruturador do PAE é o momento de sensibilização da equipe de analistas pedagógicos e inspetores escolares, de modo a propiciar que esses conheçam e se apropriem das informações apresentadas no estudo, ainda entendam bem as ações a serem executadas e, principalmente, compreendam que tais ações são necessárias para reverter o quadro atual em que se encontram as escolas consideradas estratégicas da regional.

Nessa etapa será imprescindível estabelecer uma relação de parceria com os implementadores, ou seja, analistas e inspetores, considerando as suas experiências, as sugestões de ações bem-sucedidas nas várias escolas atendidas por eles e colocá-los como sujeitos corresponsáveis pelo sucesso na implementação do PAE. Para Condé (2012, p.92) “a relação deficiente com o público-alvo, tratando-o como

depositário da política e não como sujeito ativo para o seu sucesso” é uma das dificuldades recorrentes na implementação de políticas ou programas.

Para tanto, serão necessárias reuniões com toda equipe de analistas e inspetores escolares, momentos de estudos, formação e seminários para preparação do pessoal, de modo que possa haver a motivação dos diretores, professores e especialistas nas escolas a executarem as ações de intervenção. Por considerar a importância do engajamento desses atores para o sucesso da proposta, todas as ações de intervenção serão apresentadas, estudadas, discutidas e analisadas em reuniões para o pleno entendimento de todos os envolvidos. Os analistas e inspetores terão acesso ao PAE durante atividades realizadas dentro do tempo e espaço de trabalho, e por se configurar como uma ação de implementação do PIP na SRE, não necessitará de recursos financeiros específicos.

Além da apresentação do PAE, essa etapa contempla também o trabalho prático com analistas e inspetores, com a elaboração de um diagnóstico inicial da situação de cada escola a partir dos resultados das avaliações externas e dos boletins pedagógicos já disponibilizados pelo estado. Dessa forma, o diagnóstico vai permitir abordar, com mais ênfase nas visitas às escolas, quais as habilidades precisam ser mais trabalhadas, uma vez que representam os itens de menor acerto nas avaliações externas do Proalfa. Por fim, esse eixo do PAE também prevê um único custo de R\$ 4.000,00 destinados à contratação de agentes formadores para capacitar os analistas da divisão pedagógica sobre o processo de alfabetização. O objetivo é que esses analistas realizem a posterior formação dos professores alfabetizadores nas escolas⁶.

O terceiro e último eixo estruturador do PAE indica a sua efetiva implementação, monitoramento e avaliação nas escolas da SRE/Diamantina. É previsto, nessa etapa, o desenvolvimento de várias ações que vão desde a capacitação de gestores e professores das escolas estaduais da jurisdição até o monitoramento sistematizado das ações do plano de intervenção das escolas.

Inicialmente, é prevista a apresentação e discussão das ações específicas para as escolas e aos diretores, em reunião na SRE. Na oportunidade, a proposta será convidar um palestrante especialista em gestão escolar para formação dos gestores

⁶ Todos os valores apresentados neste artigo são correspondentes aos valores expressos por Santos (2014) na elaboração do seu Plano de Ação educacional, previstos com base nos valores correspondentes ao ano de 2014.

a partir do pressuposto das dimensões da gestão escolar defendidas por Lück (2009, p. 25), considerando que “o movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão”. Nessa capacitação, é indispensável destacar, também os dados apontados na pesquisa com relação aos resultados das avaliações externas e as boas ações destacadas pela diretora e a especialista da escola pesquisada na implementação do PIP .

Passado esse momento inicial de apresentação da proposta e formação continuada, o PAE passa a ser implementado no contexto de cada escola, o que deve ocorrer a partir do contato direto dos analistas e inspetores com os diretores, especialistas e professores em cada instituição. Será realizado, portanto, uma reunião geral com esses profissionais para apresentação dos próximos passos do PAE, explicitando a importância do trabalho coletivo para o bom desempenho da unidade.

Em seguida, está previsto o compartilhamento da análise dos resultados das avaliações internas e externas da escola. Após essa análise, será orientada a elaboração do plano de intervenção com definição de funções, prazos e metas para cada turma dos anos iniciais; apresentação de ações de alfabetização bem-sucedidas na escola pesquisada e sugestão de projetos e ações que efetivamente contribuam para ajudar o aluno no processo de aprendizagem.

O Plano de intervenção da escola terá um diferencial em relação ao proposto pela SEE-MG. No plano da escola, o trabalho seguirá as sugestões dos analistas, feitas por meio das respostas dadas ao questionário da pesquisa. Tais respostas reforçam a necessidade de um trabalho preventivo, ou seja, acompanhamento do processo de alfabetização desde o primeiro bimestre nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, dando sequência às demais turmas dos anos iniciais.

Para elaboração do PIP da escola, os alunos serão agrupados, temporariamente, por nível de ensino, utilizando os mesmos critérios das avaliações externas, ou seja, os alunos serão divididos a partir dos níveis baixo, intermediário e recomendável nas habilidades de leitura e de escrita, previstas para cada ano de ensino. O PIP será elaborado a partir da realização de uma avaliação, da construção do diagnóstico da turma e, por fim, da elaboração do Plano de Intervenção.

A avaliação contemplará os eixos de compreensão e valorização da cultura escrita, com a apropriação do sistema de escrita, leitura e produção. A produção da avaliação obedece a um modelo de referência extraída da matriz curricular prevista para cada ano de escolaridade e será aplicada a todos os alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, o diagnóstico de cada turma dever ser

feito após a correção da avaliação e sistematização dos resultados. Esse diagnóstico será realizado em uma reunião de conselho no qual os professores comutarão informações sobre os níveis de aprendizagem de cada aluno.

Apenas após a realização das etapas acima citadas, que será construído o plano de intervenção. Essa construção deve contar com o apoio do especialista em educação e considerar os níveis demonstrados pela avaliação inicial. Nesse plano serão definidas as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, as estratégias de ensino que serão adotadas, as atividades que deverão ser trabalhadas com alunos e o período previsto para a intervenção.

A intervenção poderá acontecer durante uma hora diária, por um período de dois ou três meses, de acordo com a necessidade identificada. Cada grupo de alunos terá um professor responsável que, junto com o especialista, durante o processo de desenvolvimento das ações de intervenção, avaliará o desempenho dos alunos. Após o horário de intervenção, os alunos retornarão para as salas de aula com o objetivo de continuar o processo das outras disciplinas. Nessa etapa, o analista exercerá um papel fundamental junto ao especialista em educação básica, o de auxiliar os professores na elaboração de seus planos.

Importante reforçar que essa estratégia para elaboração do PIP foi verificada na Escola Júlia Kubitschek como uma intervenção de sucesso, garantindo a equidade na aprendizagem como um todo. Desse fato decorre a expectativa de implementá-la nas demais escolas da regional, visto entendê-la como viável e eficaz.

O PAE prevê que esse terceiro eixo estruturador do Plano tenha início e término previstos juntamente com o calendário escolar de um ano letivo. No que concerne aos recursos para realização dessas ações, há a previsão de custo de cerca de R\$33.000,00 para despesas de transporte, alimentação e hospedagem (diárias) dos analistas e inspetores quando das visitas às escolas localizadas fora da sede da SRE; também para material de divulgação do projeto, como cópias de formulários, manuais de orientação, apostilas para estudo dos analistas e *folders* que serão utilizados para apresentação e divulgação do PAE. O custo total para a realização do PAE está estimado, então, no valor de R\$39.000,00.

A etapa final do PAE, que objetiva promover a mobilização da comunidade para continuidade do programa, se configura como o maior desafio da pesquisa. Primeiro, porque é preciso pensar em adequações para aprimorar a atuação dos sujeitos sem alterar o desenho original do Programa; segundo, porque grande parte das ações

propostas depende exclusivamente da adesão e engajamento dos atores envolvidos na política para a execução das ações.

Ainda sim, esse é um desafio potente na medida em que o PIP representou um marco importante na educação básica mineira, apontando para um crescimento no desempenho dos alunos do ciclo inicial de alfabetização.

Não obstante, ainda que o projeto não esteja mais em voga, sabe-se que ainda há um longo caminho a percorrer no que concerne à melhoria da qualidade da educação, mais especificamente, à promoção de estratégias de alfabetização e letramento, que se constituam como objeto de conhecimento do qual os alunos se apropriam por experiências significativas:

Quando a escrita faz parte de seu universo cultural também constrói conhecimento sobre a escrita e a leitura. Ler é conhecer. Quando mais tarde ela aprender a ler a palavra, já enriquecida por tantas leituras anteriores, apropriar-se-á de mais um instrumento de conhecimento do mundo (MOLL, 1996, p.69).

Com isso, acredita-se que o esforço conjunto para implementar as ações sugeridas no PAE exposto enfrenta desafios inerentes ao processo de implementação e monitoramento de uma política educacional. Seus resultados intencionam contribuir para o processo de alfabetização e ampliação de oportunidades educacionais, a partir de soluções práticas e possíveis em busca da melhoria do desempenho do aluno e de um agir especificamente no que concerne a dimensão pedagógica de atuação das equipes gestoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos

para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fevereiro 2006.

CONDÉ, E. A. S. Abrindo a caixa: Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, vol.2, n.2, pp. 78- 100, jul./dez. 2012.

FERREIRA, P. V. G. Avaliação, alfabetização e responsabilização. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, vol.2, n.2, pp. 24- 44, jul./dez. 2012.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?. **Ensaio: aval.pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, mar.2007.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual nº. 43.506, de 06 de agosto de 2003**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BD2D00DD9-CF82-4340-9486-A32414EA9CFB%7D_decreto_43506-03deif.pdf> .Acesso em: 02 set. 2017.

_____. **Resolução n. 469, de 22 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5E91737B8FFC4%7DResolucao46903%20\(republicada\)_deif.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5E91737B8FFC4%7DResolucao46903%20(republicada)_deif.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2017.

. **Boletim Pedagógico - PROALFA**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2007.

. **Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

SANTOS, R. F. **O programa de intervenção pedagógica e os desafios da alfabetização: o caso da escola estadual Profª Júlia Kubitschek da superintendência regional de ensino de Diamantina/MG**. Juiz de Fora, 2014. 143f. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2014.

MATRIZ DE PLANEJAMENTO DOS INVESTIMENTOS EM INFRAESTRUTURA ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Leonardo Petrus*
Marina Furtado Terra**
Marcus Vinicius David***

O presente artigo apresenta a proposta de construção de uma Matriz de Planejamento dos Investimentos em Infraestrutura Escolar para Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a fim de sistematizar as decisões de alocação de recursos em infraestrutura escolar. Para construir essa proposta, foi realizada uma pesquisa que se propôs a analisar os impactos dos investimentos em infraestrutura escolar nas unidades escolares pertencentes à rede pública de ensino do estado de Minas Gerais no desempenho das escolas aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir da caracterização da rede de ensino em estudo e delimitação das premissas inerentes ao financiamento da educação pública brasileira e de criação e funcionamento do IDEB, foram realizadas análises utilizando-se os dados das escolas de anos iniciais e de anos finais do Ensino Fundamental. Por meio dos tratamentos estatísticos realizados, foram demonstrados os vínculos existentes entre os desempenhos alcançados pelas escolas com o nível de investimentos e condições de infraestrutura escolar, cotejados sempre com o número de alunos atendidos em cada etapa de ensino oferecida. Nessa direção, é apresentada uma Matriz de Planejamento dos Investimentos em Infraestrutura Escolar, pautada em variáveis concretas para a sua construção, que classifica, de acordo com critérios objetivos e parametrizados, as necessidades existentes de investimentos em uma rede de ensino. Assim, a proposta busca assegurar os padrões mínimos de funcionamento a todas as escolas da rede de ensino, incorporando, inclusive, a visão de desempenho escolar em seu planejamento orçamentário e financeiro.

Palavras-chave: Infraestrutura Desempenho das Escolas. Planejamento dos Investimentos.

*Mestre pelo PPGP/CAEd/UFJF.

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Educação (UFJF).

***Doutor em Administração pela UFLA. Orientador do PPGP/CAEd/UFJF, tendo orientado a dissertação que deu origem a este artigo.

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Análise dos impactos dos investimentos em infraestrutura escolar no desempenho das unidades estaduais de ensino de Minas Gerais”, desenvolvida por Leonardo Petrus, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2013. O texto foi produzido em parceria com Marina Furtado Terra, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Marcus Vinícius David, professor e orientador.

A gestão de uma rede de ensino implica em tomada de decisões diárias, principalmente nas questões inerentes à alocação orçamentária e financeira dos investimentos. Agregar a essa visão um olhar voltado para os resultados alcançados por cada unidade de ensino nos parece fundamental aos dirigentes educacionais que buscam a maior efetividade na aplicação dos recursos públicos destinados à educação. Soares e Sátyro (2008) destacam que não há consenso sobre o efeito dos insumos escolares sobre o desempenho educacional, o que justifica novas pesquisas para que se apresentem diferentes caminhos para o seu entendimento.

De acordo com Nóvoa (2011), para contar com uma estrutura organizacional adequada, as escolas devem combinar, de forma eficiente, três dimensões: estrutura física, estrutura administrativa e estrutura social. Reconhecemos que cada uma dessas dimensões exerce papel importante no desempenho da escola, no entanto, pela complexidade de cada uma e o número de variáveis que as compõem, a dissertação, que deu origem a este artigo, optou por aprofundar a compreensão da influência dos investimentos e condições de infraestrutura das escolas estaduais mineiras, integrantes da dimensão “estrutura física da escola”, como forma de apontar caminhos alternativos na alocação de recursos orçamentários e financeiros em busca de melhores desempenhos educacionais.

A investigação sobre os impactos dos investimentos em infraestrutura escolar, no desempenho das escolas do Ensino Fundamental de anos iniciais e finais da rede estadual de Minas Gerais, no período de 2002 a 2011, buscou compreender o efeito de tais investimentos em termos dos resultados alcançados pelas escolas.

Para essa análise foi utilizada uma base de dados dos investimentos realizados em cada unidade de ensino no período pesquisado, comparada com os resultados individuais das escolas nas edições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC). Foram considerados somente os investimentos realizados em conformidade com a classificação de despesa de capital, definida pelo § 4º do art. 12 da Lei Federal 4.320/641:

As dotações para o planejamento e a execução de obras, inclusive as destinadas à aquisição de imóveis considerados necessários à realização destas últimas, bem como para os programas especiais de trabalho, aquisição de instalações, equipamentos e material permanente e constituição ou aumento do capital de empresas que não sejam de caráter comercial ou financeiro.

Sendo assim, os investimentos considerados para análise do período de 2002 a 2011 foram aqueles destinados às escolas para contemplar execução de obras e aquisição de mobiliários ou equipamentos de qualquer natureza, que se destinam ao funcionamento da unidade escolar. A escolha do grupo de despesas de capital se justifica pelo fato de tais despesas impactarem diretamente a infraestrutura existente nas unidades de ensino e que, dessa forma, contribuem para a melhoria das condições físicas disponibilizadas para que os alunos possam contar com os espaços e materiais necessários ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Os recursos em infraestrutura escolar em estudo são aqueles destinados aos investimentos em intervenções físicas (obras) e aquisições de mobiliários e equipamentos, que chegaram, ao longo de dez anos, diretamente às escolas por meio da transferência de recursos para as respectivas caixas escolares, que ficam responsáveis pela efetividade do projeto contemplado. A partir dos dados disponíveis, foi possível calcular o montante acumulado de recursos disponibilizados para infraestrutura escolar para cada uma das escolas selecionadas no período de 10 anos, assim como o investimento *per capita* acumulado desse investimento em cada unidade de ensino, que são os recursos que o governo do estado direcionou de forma direta para a melhoria das condições da infraestrutura existente.

As análises realizadas apontaram significativas discrepâncias nas condições de infraestrutura escolar das escolas pesquisadas e entre os investimentos realizados, independentemente da situação de cada escola em termos de resultados. A pesquisa demonstrou que os investimentos e condições de infraestrutura interferem nas possibilidades de melhores resultados educacionais. Embora, por si só, esses não assegurem de forma definitiva os melhores desempenhos, eles aumentam

consideravelmente as chances das escolas com melhores aparatos físicos de configurarem nos patamares superiores do IDEB.

Após as constatações decorrentes das análises realizadas, é proposta a elaboração de uma Matriz de Planejamento dos Investimentos em Infraestrutura Escolar à SEE/MG. As ações propostas têm como objetivos elevar os padrões de funcionamento das unidades escolares pertencentes ao sistema estadual de ensino, como forma de assegurar maior probabilidade de tais escolas alcançarem patamares superiores na escala do IDEB e, fundamentalmente, assegurar aos alunos atendidos, igualdade de oportunidades educacionais em todas as escolas da rede.

O que se sugere, essencialmente, é que os esforços na questão da alocação dos investimentos leve em consideração a busca da garantia das condições de igualdade aos alunos que acessam a rede pública estadual, em especial nas escolas de Ensino Fundamental de anos iniciais e finais, que foram foco específico das análises realizadas.

O patamar de investimentos e a decisão de alocação de recursos em um sistema de tal magnitude, como é o sistema estadual de educação em Minas Gerais, não pode ser pautado em uma política educacional sem que sejam visualizados os benefícios a que se quer chegar. Ao contrário, deve estar pautado em decisões fundamentadas em análises e perspectivas em favor de toda a rede de ensino, sobpena de ser criada uma lacuna ainda maior entre escolas que contam com todos os recursos físicos e materiais adequados e outras que funcionem em situação de completa precariedade.

É preciso ficar claro que apenas os investimentos em infraestrutura escolar não garantem que tudo esteja resolvido e que o trabalho esteja finalizado, mesmo porque tais investimentos devem ser permanentes e associados a outros elementos de uma gestão escolar eficaz.

A partir dessas premissas, o plano de ação ora apresentado, se colocado em prática, poderá garantir o alcance de metas mais auspiciosas das que já foram conquistadas pela rede estadual de ensino em Minas Gerais. Destaca-se que, apesar de essa rede já ocupar, atualmente, lugar de destaque na educação pública brasileira, tem muito ainda a propiciar em termos de avanços educacionais para a sociedade mineira.

A rede estadual em Minas Gerais, como outros sistemas de ensino, até mesmo por sua capilaridade e distribuição em todo Estado, apresenta suas diferenças de escola para escola nas suas condições mínimas de adequado funcionamento. Tal afirmativa esta pautada nos dados fornecidos pela própria SEE que demonstram coexistir, na rede de ensino, escolas com adequadas condições de funcionamento, que receberam investimentos no período para contar com tal estrutura, e unidades de ensino que, mesmo tendo recebido recursos no período, não conseguiram superar suas dificuldades estruturais básicas de funcionamento.

O plano de ação proposto apresenta uma ótica complementar que deve ser levada em consideração nas decisões sobre os investimentos em infraestrutura escolar e unidades de ensino, por meio de uma matriz de variáveis que servirão para criar uma escala de prioridades claras, que definam em quais unidades, ou grupos de escolas, a alocação de recursos deve ser prioritária. Em especial, consideram-se as decisões de intervenções físicas nas edificações existentes.

Essa matriz leva em conta as seguintes variáveis:

a) Investimento per capita em infraestrutura acumulado no período

Trata-se de uma variável de fácil mensuração e que demonstra importantes informações. Seu uso é justificado não para limitar ou definir que todas as escolas devam receber o mesmo valor de investimento per capita em infraestrutura, mesmo porque as escolas, localidades e demandas normalmente são diferentes, mas para dar uma dimensão de como o investimento tem sido planejado e distribuído em todo o estado. Tal variável funciona também como indicador de como as escolas têm se beneficiado com os recursos disponibilizados e em que medida estão conseguindo transformar a realidade da infraestrutura existente¹. A ideia é que um alto investimento em infraestrutura escolar, em uma única escola, seja perpetuado sem que as condições estruturais demonstrem estar melhorando. Antes da realização de um novo investimento, deverá ser realizado um diagnóstico do porquê de as melhorias contempladas não serem comprovadas concretamente.

b) Realização do último investimento em infraestrutura escolar

Embora esses dados não estivessem disponíveis para tratamento na pesquisa, considera-se relevante o uso dessa informação para a composição de uma matriz

1. Dado que as edificações se deterioram normalmente com o tempo, sugere-se um horizonte temporal de 05 anos na avaliação do investimento *per capita* em infraestrutura escolar.

que auxiliará nas decisões sobre a destinação de recursos para a infraestrutura nas escolas.

Essa variável responde de forma concreta à preocupação do dirigente educacional em termos de efetividade de suas decisões e impede que uma escola, ou grupo de escolas, sejam contínua e permanentemente atendidas com recursos em todos os anos, em detrimento de outras.

Destaca-se que se a utilização dessa variável não é incorporada em um conjunto de variáveis que levam à tomada de decisões, fatalmente aumentará a discrepância das condições da rede de ensino como um todo. Isso pode ocorrer por vários motivos, dentre esses: o próprio tamanho da rede de ensino e ausência de registros fidedignos dos atendimentos anteriores; grupos de pressão organizados, que acabam deslocando suas prioridades para o topo das listas; e interferência de interesses político-partidários.

Seja qual for a razão, o fato é que se a tomada de decisões na alocação de recursos não se robustece de critérios técnicos concretos como proposto, os efeitos serão disseminados para as escolas e se farão sentir no desempenho dos alunos nas escolas menos privilegiadas, que demonstram menor probabilidade de apresentar desempenhos comparáveis às demais.

c) Condições físicas da escola – diagnóstico de infraestrutura escolar

As informações disponibilizadas pela SEE, relativas ao diagnóstico de infraestrutura escolar, devem também compor a matriz de variáveis para o planejamento dos investimentos em infraestrutura escolar, pois demonstram claramente como a escola se encontra naquele momento e sob quais condições os alunos daquela unidade estão sendo atendidos.

Considera-se fundamental a incorporação dessa variável. Não seria lógico um sistema de ensino direcionar seus mais volumosos recursos para escolas, cujos patamares de funcionamento já estão muito superiores ao de outras unidades de ensino, o que só aumentaria o abismo entre elas.

d) Indicador aferido na edição mais recente do IDEB

Associado aos demais indicadores e à ideia de que as condições de infraestrutura aumentam a probabilidade das escolas alcançarem melhores indicadores ao longo

do tempo, sendo razoável a sua utilização e incorporação como variável para decidir as prioridades de aplicação dos recursos disponíveis.

Tal atitude significa colocar no patamar de prioridades as escolas que estão com indicadores abaixo dos esperados, embora provavelmente outras medidas tenham que ser avaliadas para a escola. Uma resposta concreta do Sistema Educacional seria a de melhorar suas condições de funcionamento e, a partir daí, monitorar para que tal escola consiga gerar sinergia positiva para melhorar seu desempenho.

e) Taxa de evolução do IDEB

Além avaliar o indicador do IDEB da última edição de forma isolada, a construção proposta incorpora também a taxa de evolução desse índice em sua série histórica. Reconhece-se, por exemplo, que escolas que estejam com taxas negativas de crescimento devam ser priorizadas de acordo com a combinação com as outras cinco variáveis escolhidas para a construção da matriz.

A partir da eleição dessas cinco variáveis, é possível construir a matriz proposta, denominada como Matriz de Planejamento dos Investimentos em Infraestrutura Escolar. Vale destacar que a ideia da matriz conta com a construção de uma escala, para cada variável, que deve ser calibrada com a situação real de cada rede de ensino, como forma de gerar a melhor priorização de acordo com a leitura que os dirigentes têm de sua rede de ensino. A calibração pode envolver, inclusive, a definição de pesos correspondentes a cada variável, com a finalidade de deslocar a priorização para as variáveis consideradas mais impactantes no sistema. Para fins de exemplificação de como isso poderia ser feito, sugerimos consultar a dissertação na íntegra.

No contexto de realização dessa matriz, caberá aos dirigentes dos programas a alocação de recursos orçamentários e financeiros dentro de um período programado, devendo realizar investimentos, primeiramente, e em maior escala, nas escolas do topo de prioridades. Dessa forma, caminharia a gestão educacional para equalizar as cinco variáveis consideradas importantes na construção da Matriz de Planejamento dos Investimentos em Infraestrutura Escolar.

Consideramos que a proposta ora apresentada possa ser facilmente aplicada à rede estadual de Ensino de Minas Gerais, podendo também ser replicada com validade em qualquer sistema educacional. As adaptações são possíveis, de modo a oferecer

subsídios substantivos ao planejamento dos investimentos em infraestrutura escolar.

Evidente é a necessidade de implantação de políticas educacionais efetivas que diminuam as diferenças de infraestrutura existentes em uma mesma rede de ensino, o que é obrigação do Poder Público. Somente dessa forma, pode-se assegurar a igualdade de oportunidades educacionais a todos os alunos que frequentam diariamente as escolas da rede estadual de ensino em Minas Gerais.

Por fim, o plano de ação explicitado e apresentado como possibilidade de utilização pela SEE/MG, se traduz como uma ferramenta concreta, pautada em variáveis robustas, de fácil mensuração, e que podem resultar na construção de uma Matriz de Planejamento dos Investimentos em Infraestrutura Escolar.

Propomos, assim, que a partir da utilização dessa matriz, o sistema educacional mineiro possa caminhar a passos largos para assegurar os padrões mínimos de funcionamento a todas as escolas da rede de ensino, incorporando, inclusive, a visão de desempenho escolar em seu planejamento orçamentário e financeiro.

Acreditamos que a partir de políticas públicas pautadas em estudos e definições claras na alocação dos recursos disponíveis, baseadas em evidências e métodos como os apresentados na dissertação de mestrado em questão, é que um sistema de ensino possa realmente caminhar para uma educação de qualidade, com garantia de padrões mínimos de funcionamento para toda a rede.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.** Institui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Diário Oficial da União de 23 de março de 1964.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia Escolar.** Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, 2008.

FELÍCIO, F.; FERNANDES, R. **O Efeito da Qualidade da Escola sobre o Desempenho Escolar: Uma Avaliação do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo.** ANPEC, 2005.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF. 2007.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009**. Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos existentes. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais de 09 de abril de 2009.

_____. **Resolução nº 1.346, de 09 de junho de 2009**. Regulamenta o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais de 10 de junho de 2009.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de A. **Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional: São Paulo, volume 24, jan/abril 2013. 87

NÓVOA, A. **Para uma Análise das Instituições Educacionais**. As Organizações Escolares em Análise. Temas de Educação 2 – Instituto de Inovação Educacional. 2011.

PETRUS, L. **Análise dos impactos dos investimentos em infraestrutura escolar no desempenho das unidades estaduais de ensino de Minas Gerais**. Juiz de Fora, 2013. 98 f. Dissertação. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Programa de Pós-Graduação Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. **O Impacto da Infraestrutura Escolar na Taxa de Distorção Idade-Série das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental – 1998 a 2005**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF. 2000.

SEÇÃO 2

REFLEXÕES SOBRE
POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS NO
CENÁRIO MINEIRO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE AS PROPOSIÇÕES MINEIRAS

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira*

Certa vez, diante de uma turma de Ensino Médio, lecionando Sociologia, perguntei para os jovens que ali estavam, se eles se reconheciam como sujeitos/ cidadãos detentores de direitos (e, claro, de deveres). O silêncio que se fez durante uns trinta segundos – que parecem intermináveis quando estamos em uma sala de aula – foi interrompido por uma pergunta: “Mas que direitos, professora?” E eu não poderia ter recebido melhor pergunta para começarmos uma conversa que durou algumas boas aulas. Como muito bem nos lembra Marilena Chauí (1989, p.20), não é obvio para todos os homens que somos possuidores de direitos, como tão pouco óbvio é, que esses direitos devam ser reconhecidos por todos, daí a importância de que a prática de declaração de direitos, tendo como instrumento as Cartas Constitucionais, seja sempre realizada.

Mas você pode estar se perguntando por que mencionei um fato ocorrido em sala de aula da *Educação Básica I* se pretendo nas páginas que estão por vir discutir um tema, cujo título e seção deste livro me conduzem – às políticas públicas educacionais no cenário brasileiro. Essa lembrança que inspirou o diálogo inicial deste texto tem como fundamento o fato de que aqueles *jovens*, já com seus *16 e 17 anos*, *estudantes* de uma *Rede Federal de Ensino*, não sabiam que *direitos* possuíam e tão pouco como eles se realizam em sua vida prática, diariamente.

Para nós, estudiosos, profissionais e pesquisadores da área de educação, as palavras formatadas em itálico no parágrafo acima já nos dariam ótimos caminhos para o diálogo proposto aqui, mas será que para o grande público, como o dos estudantes mencionados, também? O que vem a ser Educação Básica? O que vem a ser uma Rede Federal de Ensino? E por que destacar palavras como *jovens* e suas idades? Isso tudo não teria relação com as Políticas Públicas Educacionais no cenário brasileiro? Sim, tem, e vamos ver como!

* Graduada em Ciências Sociais; Mestra e Doutora em Educação; Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF.

Para compreender melhor o conceito de política pública educacional e compreender como ela nos afeta diariamente, tomo como ponto de partida a construção de um entendimento de cada uma de suas palavras e como elas ganham significado quando unidas.

De acordo com o dicionário de Política (BOBBIO, 1998, p. 954-55), Política, em seu conceito clássico, se relaciona à cidade (*pólis*), e, por conseguinte, ao que é urbano, civil, público, sendo constantemente relacionada às atividades humanas que têm como referência o *Estado*, assim como relacionada à ideia de *Poder*. Dito dessa maneira, ainda é pouco claro o que vem a ser Política, mas observamos a introdução de duas novas palavras, sem as quais a compreensão completa desse conceito torna-se impossível.

O Poder “é a capacidade de mando, de ordem, de agenda; é algo sobre a capacidade de impor obediência, o que tem, como consequência direta, questões-chaves para a política: quem manda e de que forma o faz, quem é o governando e como ele aceita o “jogo” (CONDÉ, 2011a, p.13). Assim sendo, quando pensamos a política relacionada diretamente ao Poder, pensamos numa relação que é estabelecida com a aceitação do que Bobbio (1989) viria chamar de “regras do jogo”. Uma dessas regras, por exemplo, é a aceitação à forma como nos organizamos politicamente – uma democracia representativa. Na construção da nossa atual Carta Constitucional, fomos dispostos como um Estado Democrático de Direito, cujos governantes são eleitos pelos governados, para um mandato determinado, de modo a representar seus interesses perante o Estado, devendo sempre agir em prol do bem público, visto que a Nação se constitui por diferentes indivíduos/ grupos, com diferentes interesses. Vê-se aí que para seu funcionamento é preciso que essa regra – existência de um grupo que governa em prol de uma causa maior (o bem coletivo), e de outro que seja governado – seja obedecida, o que denota a relação de Poder, tal como foi definida por Condé:

[...] a política se refere sempre às atividades vinculadas de alguma formação de poder, preferencialmente, legítimo, sua busca, manutenção, seus mecanismos de participação, suas organizações, grupos, instituições ligadas ao seu exercício. De alguma forma, sua relação-chave é entre governantes e governados, as ações de ambos na vida pública mediadas por diferentes instituições, grupos e organizações e seus ‘jogos’, que produzem efeitos e resultados’ (2011a, p. 14)

Já a palavra Estado, que também nos auxilia na compreensão do que venha a ser Política, pode ser compreendida como o lugar onde ela própria se concretiza. Há inúmeras discussões em torno do conceito de Estado (assim como de política e de Poder), tal como a sua origem e formas de organização. O Estado Moderno, por exemplo, realiza o feito de separar a esfera religiosa da esfera política, promovendo uma racionalização da gestão do poder, sendo formado por uma “máquina” administrativa burocrática, que contém um quadro de auxiliares técnicos, que devem operar essa máquina com base em procedimentos preestabelecidos e impessoais.

Desse modo, podemos dizer, resumidamente, que o Poder é a capacidade de influenciar a conduta de outrem dentro de uma relação, como a de mãe e filho, governantes e governados. A Política acontece na organização de grupos para o exercício ou conquista de poderes, como, por exemplo, a organização de partidos, de sindicatos, movimentos sociais. Por fim, o Estado é um modo específico de exercitar esse poder sobre uma sociedade, considerando que ele pode ser, por exemplo, Republicano, Monárquico e com sistemas políticos parlamentaristas ou presidencialistas.

Passemos então à palavra “Público”. De acordo com o dicionário Aurélio (HOLANDA, s/d), público se refere a: “1 – a população em geral; [...] 3 – Conjunto de pessoas que se interessa por algo ou ao qual se dirige determinada mensagem ou produto; 4 – Setor de uma atividade pertencente ao Estado” (s/d). Embora a referência da palavra que queremos construir o conhecimento seja apresentada no feminino e aqui no masculino, referimo-nos a uma palavra que adjetiva a palavra Política. Assim sendo, unindo os dois conceitos, podemos pensar em uma política orientada ao público, ou seja, uma ação realizada por governantes para um “conjunto de pessoas [...] ao qual se dirige determinada mensagem ou produto”. Em outros termos, ação de governantes, representantes de um governo, que administra um Estado, orientada para um público, que é nada menos que um “setor de uma atividade pertencente ao Estado”. Em um conceito mais acadêmico, a Política Pública se define então como “um conjunto de decisões inter-relacionadas tomadas por um ator – ou grupo de atores – de acordo com uma seleção de meios e objetivos e dentro de uma situação em que as decisões, em princípio, estão naquilo que os atores podem obter” (CONDÉ, 2011b, p. 40).

Por fim, educacional/ Educação, originário do latim – *educere*, significando aquilo que é possível extrair e contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos

indivíduos, “compreendendo um processo permanente de desenvolvimento de capacidades física, moral e intelectual do ser humano, para a sua melhor e efetiva integração individual e social que o acompanha do nascimento à morte” (RIBEIRO, 2009, p. 134), cabendo a diferentes funções, conforme o olhar que se tem sobre ela. Para Émile Durkheim, por exemplo, a educação é o que nos permite viver em sociedade e que ela se mantenha viva, já que a educação é uma

[...] ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Somando a compreensão das três palavras analisadas em separado, podemos chegar ao entendimento de que, dada a importância de que a EDUCAÇÃO possui para as sociedades, haja vista a possibilidade de desenvolver diferentes habilidades que favoreçam uma organização social e/ou econômica de uma nação; que dada essa importância ela deva alcançar um grande PÚBLICO, sendo, portanto, um “setor de uma atividade pertencente ao Estado”; ela precisa, por fim, ser compreendida como um bem público, de modo que governantes eleitos pelos seus governados a coloquem na agenda como uma ação POLÍTICA, preferencialmente, declarando essa EDUCAÇÃO como um direito na Carta Constitucional.

Em outras palavras, se estamos falando de políticas públicas educacionais, estamos nos referindo às decisões que foram tomadas por governantes, que afetarão a vida de seus governados, por entender que por meio da realização de ações dessa natureza será possível alcançar objetivos que foram traçados para a sociedade.

Mas para chegarmos à definição de uma política pública educacional, muitos interesses e concepções são colocados em disputa numa arena política, representada por diferentes atores políticos, sejam eles públicos ou privados. E essa disputa não é para menos, se compartilharmos da compreensão de que a Educação é uma questão política, mas também uma questão econômica, social e cultural de ordem bem complexa em nossas sociedades. Isso porque, como muito bem nos lembra Giddens (2012), é preciso definir como ela deve ser transmitida, quem deve pagar por ela; que conteúdos serão transmitidos; se haverá oferta diferenciada por classes sociais; se deve ser gratuita para todos, sendo subsidiada com arrecadação de

impostos pelo Estado, ou se a família deve se responsabilizar pelo seu pagamento; e, dentre outros aspectos, se deve ser uma educação confessional ou não.

Quando iniciei o texto mencionando o desconhecimento dos alunos do Ensino Médio a respeito de seus direitos e citei Marilena Chauí, destacando a importância de que esses direitos estejam declarados em uma Carta Constitucional, foi para mostrar aqui que nenhuma política pública educacional se realizaria, ou mesmo existiria, se a Educação não estivesse declarada em nossa Constituição Federal de 1988 (CF/88) como direito: um direito social público e subjetivo. Constituição essa que foi ratificada em sua legislação educacional maior, em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Nossa Carta proclamada em outubro de 1988 dispõe que (preâmbulo) nos constituímos como um Estado Democrático “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais”, tendo como fundamento (art.1º - Incisos II e III) a cidadania e a dignidade da pessoa humana; com objetivos fundamentais de (art.3º - Incisos II e III) garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; sendo definido em seu artigo 6º a Educação como um dos direitos sociais, ou seja, àquele que segundo o texto do preâmbulo deverá ser garantido dada a forma como nos constituímos. Ademais, em capítulo próprio para a Educação, nosso legislador definiu ainda no art. 205 que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e no art. 208, inciso I “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria”.

Nossa LDB/96 amplia o que a Constituição dispôs e se analisarmos, por exemplo, o Título III da Lei – Do direito à Educação e o Dever de Educar, poderemos apresentar aqui várias referências de programas que constituem nossa política pública educacional, que foram implementados com fins a realizar os direitos na lei expressos. Assim sendo, quando mencionamos “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, podemos

trazer aqui ao menos um exemplo de programa para cada um desses itens tidos como essenciais ao atendimento do educando.

Para atender nossas crianças, jovens e adultos com materiais didáticos temos, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); para garantir que o educando tenha acesso à escola e o transporte não seja um impedimento ou razão de evasão ou infrequência, há o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate); para atender os educandos com alimentação – sendo esta muitas vezes a única alimentação do dia de muitas crianças – há o Programa Nacional de Alimentação Escolar; por fim, assim como podemos mencionar o Programa Saúde na Escola para garantir assistência à saúde do educando.

Para o momento não estou aqui avaliando a eficácia ou eficiência de cada um desses programas, mas apenas mostrando que esse conjunto de programas, que possuem público-alvo, destinação específica de recursos e de gestão constituem a agenda de políticas públicas educacionais, que pelo próprio ciclo de políticas (CONDÉ, 2011b) passam por diversos constrangimentos em sua implementação, sejam eles econômicos ou operacionais, e que ao alcançarem o nível de monitoramento e/ou avaliação passam, muitas vezes, por processos de reestruturação.

Do mesmo modo, quando nossa Constituição de 1988 definiu e nossa LDB/96 ratificou uma etapa de escolarização obrigatória e gratuita, foi preciso organizar políticas públicas educacionais que garantissem o que o nosso Estado estava se colocando na obrigação de realizar, e que se desdobraram em muitos projetos e programas.

Inicialmente, antes de exemplificarmos políticas públicas educacionais, cumpre mencionar que a Constituição (art. 214) previu a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, cujo conteúdo deve conter diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação e que norteiam a construção das políticas públicas educacionais, sobretudo porque a partir desse Plano os Estados e municípios devem organizar os seus próprios. De 1988 em diante, o primeiro Plano foi implementado no ano de 2001, sendo bastante criticado pela sua extensão e, conforme muitos estudos (SABIA; ALANIZ, 2015) com muitas metas por realizar. A discussão do nosso PNE, que deveria ser implementado no ano de 2011, iniciou-se no ano de 2010, porém foi aprovado e decretado apenas em 2014. Sabe-se que um dos pontos de maior tensão a respeito da aprovação do texto original se deu em

função do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser destinado à educação, cujo valor era de 10%, aprovado como meta para o final do plano.

Exemplificamos então a política curricular, muito debatida atualmente em função da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que desde a nossa Constituição já havia a previsão de fixar conteúdos mínimos de modo a “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais” (art. 210.); e nos últimos quase 30 anos de proclamação da CF/88, a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais (inicialmente para o Ensino Fundamental, mas agora alcançando todas as etapas e modalidades da Educação Básica), de Parâmetros Curriculares Nacionais e, como já posto, da construção da BNCC.

Temos a política de formação de professores, que trouxe uma série de programas no sentido de garantir a formação continuada e mesmo inicial aos professores. São inúmeras ações, como o Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de professores para a educação básica (Parfor); o Proinfantil para formação continuada de professores de educação infantil; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em que uma das ações é a capacitação de professores alfabetizadores em parceria com as universidades públicas; bem como a abertura de cursos de licenciaturas no Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, que além de garantir a formação em nível superior para muitos docentes que já atuavam em escolas sem a devida formação, alcança lugares e pessoas, que sem a possibilidade da formação a distância, não realizariam uma graduação; e, ainda, o Pibid, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, como uma agenda de formação inicial. Cumpre mencionar, por fim, que dentro dessa política de formação de professores, há também uma intersecção com a política curricular, haja vista a publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica.

Não podemos deixar de mencionar a política de financiamento educacional, que na nossa Constituição regulamentou o percentual mínimo de investimento que municípios, estados, Distrito Federal e União devem reservar para a Educação, mas também duas políticas tidas como uma vitória, não obstante as críticas tecidas a elas, que vinculam orçamento para financiamento da folha de pagamento de professores e investimento em infraestrutura das escolas públicas – o Fundef e o

Fundeb que são Fundos de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos profissionais da Educação – o primeiro, vigente entre 1998 a 2006, focalizando recursos apenas para o Ensino Fundamental; e o segundo, com vigência prevista de 2007 a 2020, vinculando recursos para toda a Educação Básica. Esses fundos de natureza contábil tentam tornar mais equitativo o investimento que é realizado nos diferentes sistemas educacionais, ao passo que cria o Custo Aluno Qualidade, que indica o valor mínimo que cada aluno deverá receber de investimento pelos sistemas em todo o Brasil. Quando esse mínimo não é alcançado, cumpre à União a realização da complementação. Contudo, não podemos nos furtar de dizer que, dadas as diferenças de receitas e despesas que nossos municípios vivem – seja pela região do país ou do Estado em que está localizado, pela sua atividade econômica, densidade demográfica e até mesmo articulação política, essa equidade está longe de ser alcançada.

Finalmente, apresento as políticas públicas de formação de gestores escolares. Ter deixado esse exemplo para o final tem uma razão no texto, considerando que ele é escrito para um livro que apresenta Planos de Ação Educacionais como uma proposição aos problemas ou casos pesquisados pelos discentes do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica – diretores escolares, técnicos em assuntos educacionais, secretários municipais e/ou estaduais de educação, superintendentes de ensino e demais cargos que assumem uma função gestora em seus respectivos sistemas de ensino.

E por que tanta atenção à formação de gestores escolares? Bem, assim como há uma vasta bibliografia que trata do assunto de políticas públicas e toda discussão que realizamos acima (Poder, Política, Estado e Política Pública), também há, sobretudo nos últimos anos, uma vasta bibliografia discutindo a importância de formar gestores escolares em resposta aos baixos rendimentos educacionais, dificuldades de gestão de recursos, de pessoas e gestão pedagógica nas escolas e sistemas de ensino.

Mas todo esse enfoque na gestão tem uma causa anterior que se relaciona com um processo iniciado a partir da falência dos Estados de Bem-Estar Social nas décadas de 1970/80 e uma aposta em reformas de cunho mais gerencialista. No Brasil, esse enfoque chega na década de 1980, mas se consagra com a Reforma do Estado iniciado na década de 1990 com o ex-presidente Fernando Collor de

Melo e concretizada com ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A proposta era implantar uma reforma gerencial orientada para os Resultados.

E como isso chega efetivamente no campo da educação? De acordo com Alvarenga (2014), desde a década de 1980 no Brasil se postulavam políticas educacionais de cunho mais descentralizadoras. Deram início à implantação de uma gestão mais coletiva e local, entendendo que era a comunidade escolar que saberia dizer sobre os reais problemas e necessidades de suas escolas, sobretudo quando a educação segue aos poucos se democratizando e recebendo um público diferenciado daquele tradicionalmente presente em suas salas de aula. Deste modo, foram vistos movimentos de estímulo à participação da comunidade escolar na definição de metas e objetivos das escolas, eleições para cargos de direção e mesmo a formação de instâncias mais coletivas entre os professores. Ainda segundo a autora, chegada a década de 1990, observou-se um movimento não apenas de descentralização da gestão, mas também de recursos financeiros para as escolas, atreladas às ações de responsabilização pelos resultados acadêmicos aferidos, sobretudo, nas avaliações em larga escala.

Dentro da política de formação de gestores podemos exemplificar vários programas, como o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, o Progestão e inúmeros cursos *lato* e *stricto sensu* orientados exclusivamente para a formação de gestores. Esses cursos, muitas vezes financiados pelas redes de ensino, são feitos compreendendo que, quando o gestor sabe realizar um papel de liderança na escola e conduzir democraticamente as questões administrativa, financeira e pedagógica, há uma maior chance de que programas sejam bem implementados, que o currículo seja profundamente discutido, que as avaliações sirvam, também, como um bom diagnóstico de sua escola/rede de ensino, que consiga realizar a adesão e responsabilização mútua dos professores e de toda comunidade escolar a respeito do Projeto Político Pedagógico que norteia a escola e, logo, a compreensão final é de que isso refletirá em bons resultados educacionais.

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública emerge nesse contexto, no ano de 2010, com essa compreensão e propósito de “proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública” (PPGP, s/d). Além

de formar gestores de diferentes redes de ensino, tem proposto Seminários para discussão do tema e publicado inúmeros livros e revistas orientados também para a formação de seu público-alvo. Longe de querer realizar aqui uma propaganda do programa, mas importante dizer sobre o livro que aqui estamos, a série *Diálogos e Proposições* que compreende a publicação de livros com os resultados dos Planos de Ação Educacionais (PAE), conforme já mencionado anteriormente. O primeiro volume cuidou de divulgar os Planos dos discentes do Estado do Rio de Janeiro; já o segundo volume, este que está em suas mãos, é uma coletânea de PAEs dos discentes do Estado de Minas Gerais.

Antes de adentrarmos um pouco sobre o conjunto dos PAEs que estão por vir nesta seção, é importante frisar que este livro se insere como uma importante obra de consulta e orientação para a prática de incontáveis gestores de todo o Brasil. Como? Bem, sabemos que muitas políticas, programas ou projetos educacionais possuem estreitas semelhanças, sobretudo porque há uma convergência para a realização das metas dispostas no Plano Nacional de Educação e, por conseguinte, nos Planos estaduais e municipais que elas seguem. Além disso, muitas realidades podem ser parecidas – seja dentro de uma secretaria estadual ou municipal de educação, em escolas de Tempo Integral, escolas do campo, escolas de pequeno, médio ou grande porte, escolas de periferia e escolas mais centrais, entre outros, o que permite a esse gestor um estudo comparativo com a sua realidade. Os capítulos que seguem contam casos analisados por gestores de diferentes instâncias, mas, sobretudo ideias propositivas de mudanças, algumas já bastante implementadas e gerando resultados. Assim sendo, compreendo que com um “cardápio” de ações planejadas, um gestor poderá ter vários nortes para enfrentar situações semelhantes às observadas.

No que compete às políticas educacionais em Minas Gerais, retratadas nos PAEs, direta ou indiretamente, nesta seção do livro, é possível destacar uma gestão mais democrática desde a década de 1980, quando já se praticava a eleição para direção, por exemplo. Claro que só eleger um diretor de escola não diz respeito sobre a forma como ela será conduzida, mas diante de um cenário de indicações, sobretudo políticas, a eleição é um passo importante.

O diagnóstico que Minas Gerais apresentava, antes da implementação desses mecanismos, era de um ensino com estrutura fechada, condizente com uma

organização ditatorial; bastante burocratizada e centralizada e muitos agentes educativos como mero executores de políticas e/ou programas educacionais, sem colaborarem com a sua formulação e análise do contexto em que atuava. Um primeiro movimento para garantir a abertura democrática e romper com esse diagnóstico foi I Congresso Mineiro de Educação, cujos profissionais da educação foram ouvidos para colaborar com um novo diagnóstico e buscar soluções para os problemas apontados.

Em Minas Gerais, a definição de instrumentos de participação no processo gerencial das escolas iniciou-se em 1983, com a instituição dos colegiados escolares, que se consolidou na rede estadual no ano de 1991, dois anos após a proclamação da Constituição Estadual. Entre os anos de 1983 a 2002 é possível destacar os seguintes mecanismos de gestão democrática implementados pelo Estado: Colegiado Escolar; Indicação de diretor por mérito e pela comunidade; seleção competitiva interna de provimento de Cargo em Comissão de Diretor e função de vice diretor de Unidade de Ensino de Minas Gerais; fortalecimento de colegiado escolar; avaliação do sistema estadual de educação; elaboração do plano de desenvolvimento da escola; descentralização e desconcentração: Prodec, PAIE, recursos financeiros, serviço funcional; elaboração do Projeto Político da Escola; descentralização de recursos financeiros para a escola; valorização dos profissionais da educação; escola aberta para a comunidade; e o Simave – Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (ALVARENGA, 2014). Outro exemplo clássico em Minas Gerais de uma política orientada para a construção de uma escola mais democrática foi a Escola Sagarana, proposta para o período de 1999 a 2002, cujo documento norteador da política afirmava que a democracia não passaria apenas pela eleição do diretor na escola, mas:

1. garantia de acesso e de permanência do estudante na escola como exigência feita a todas as etapas e modalidades do ensino para reduzir os índices de evasão e repetência;
2. construção do PPP como garantia de educação de qualidade para todos;
3. autonomia e gestão democrática na escola;
4. valorização dos profissionais da educação;
5. relação da escola com a comunidade (ALVARENGA, 2014, p.67).

Mais recentemente, observamos que Minas Gerais adotou a ordem contemporânea das agendas das políticas internacionais visando realizar uma reforma gerencial denominada Nova Gestão Pública, a partir de um diagnóstico realizado em 2002

pelo Banco de Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais. No ano de 2003 foi proposto no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) a contratualização de resultados, cujo oitavo objetivo propunha o estabelecimento de um novo padrão de gestão pública, que a partir dele emerge o “Choque de Gestão” como uma expectativa de criar um novo modelo de gestão mais eficaz. Conforme destaca Alvarenga (2014),

o Choque de Gestão pode ser entendido como uma sincronia de políticas públicas elaboradas com os propósitos de reorganizar a gestão do setor público estadual, previsto no PMDI, e conduzir o Estado de Minas Gerais ao desenvolvimento, a partir da administração pública sob o paradigma do gerencialismo, com foco nos resultados (p.85-6).

O PMDI de 2007 propôs como instrumento de gestão a “Gestão por resultados”, e, finalmente, o PMDI de 2011 propôs a “Gestão por cidadania”.

Dentro do Choque de Gestão houve o estabelecimento do Acordo de Resultados, que é, segundo o documento oficial, “instrumento de pactuação de metas que estabelece, por meio de indicadores, quais compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo às autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico”. Com a Secretaria Estadual de Educação firmou seu primeiro Acordo no ano de 2007, ocorrendo sempre em duas etapas, uma dimensão Macro, entre o governo e suas secretarias; e a outra na dimensão Micro, contemplando acordos e metas entre SEE-MG e superintendências regionais de ensino e estas com suas escolas. Cumpre mencionar que o indicador que baliza o acordo de Resultados na área educacional é o Simave, que comporta três programas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa); o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb); e o Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (PAAE).

A apresentação de elementos da política pública mineira faz-se relevante ao passo que ao elaborar uma reforma com base numa Nova Gestão Pública, as secretarias que compõem o Governo Estadual, incluindo a Educação, precisaram assinar um Acordo de Resultados que as colocam diante de metas a serem realizadas em prazos determinados. A concretude dessas metas, no caso educacional, veio através do indicador de avaliação educacional, o Simave Mas para que essas metas pudessem ser realizadas, outras tantas políticas ou programas foram desenvolvidos no Estado,

com a intervenção de seus gestores escolares, analistas educacionais, dentre outros profissionais.

Isso tudo é para mostrar, ainda que brevemente, que as políticas não são isoladas umas das outras. E que a realização plena de uma impacta na realização de outra a ela relacionada. Mais ainda, segundo reza a cartilha da nova gestão pública, essa realização plena tem muitas chances de ser feita se houver um grande líder a desenvolvendo. É um pouco disso e de outras políticas que você, leitor, irá encontrar nessa seção.

E para finalizar, termino a história que comecei o texto. Sim, os alunos passaram a conhecer quais eram seus direitos, onde eles se expressam e como eles poderiam ser reivindicados. Também passaram a entender que eles viviam uma política pública educacional diariamente, ao passo que eram *juvens de 16 e 17 anos*, ou seja, em fase de escolarização obrigatória da *Educação Básica* e que pertenciam a uma *rede federal de ensino*, embora já tivessem passado por outras, como a estadual e/ou municipal. Que o livro didático que recebiam anualmente fazia parte de um programa dentro de uma política educacional de garantia de acesso e permanência, assim como as refeições e o transporte escolar. Muitos se questionaram pela realização plena de seus direitos, apontando para elementos como: ausência de materiais didáticos para todos; a baixa participação nas decisões da escola, como um princípio da gestão democrática e a não universalização de muitos programas que tomaram ciência.

Infelizmente, e encerrando este texto, o cenário não é muito promissor. Embora nossa Constituição defina como obrigação do Estado a realização dos direitos sociais – realização essa que se dá pelas políticas públicas, torna-se incompreensível – e inaceitável – uma emenda constitucional (nº 95) que instituiu um novo Regime Fiscal colocando os municípios e estados em reais dificuldades de realizar as políticas públicas educacionais, sobretudo de alcançar as metas previstas no Plano Nacional de Educação. Como assegurar os direitos sociais, como o à educação, num contexto de imposição de um teto de gastos? Essa é uma pergunta que não tem resposta, pois se entende que ela nem deveria ter sido colocada.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. Q. de. **Efeito do Acordo de Resultados na Gestão das Escolas Estaduais da Região Norte do Estado de Minas Gerais**. Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional. Brasília.

BOBBIO, N.. **O futuro da democracia: em defesa das regras do jogo**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____.: [et.al] **Dicionário de Política**: Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER RIBEIRO, A. C. (Org.) **Direitos humanos e ...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONDÉ, E. S. Política: aprendendo a leitura dos sinais. In.: **Políticas educacionais e avaliação de programas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

_____. Políticas Públicas: conceitos, características e um olhar sobre o campo. In: **Políticas educacionais e avaliação de programas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978

GIDDENS, A. Educação.. **Sociologia**. 6.ed. – Porto Alegre: Penso, 2012, p.590-91.

HOLANDA, S. B. de. **Dicionário Aurélio de Português Online**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

PPGP - **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Disponível em: < <http://www.mestrado.caedufjf.net/caracterizacao-geral-do-programa/>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

RIBEIRO, L. L. G **Direito Educacional - Educação básica e Federalismo**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

SABIA, C. P. P; ALANIZ, E. P. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): limites, avanços e perspectivas. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015.

A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO

Rodrigo Rosistolato (PPGE/UFRJ) *

Apresentação geral

Esta seção “Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais no cenário brasileiro” apresenta um conjunto de 14 artigos com contribuições específicas para o debate sobre a equalização da distribuição de conhecimento escolar. Em termos gerais, os artigos foram construídos com base em duas reflexões complementares. A primeira delas é o debate sobre implementação de políticas públicas educacionais no cenário específico do Estado de Minas Gerais. Os artigos apresentam uma multiplicidade de percursos metodológicos, definidos com o objetivo de compreender a efetividade de políticas públicas, a partir do ponto de vista dos profissionais que estão na ponta dos sistemas e das redes de ensino. Esse corpo de profissionais é o responsável mais direto pelo contato com a população que configura o público alvo da política.

Nessa linha de reflexão, há dois caminhos teóricos trabalhados pelos autores dos artigos. O primeiro deles segue na esteira da abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e Stephen Ball (2006), para a análise de políticas públicas na Inglaterra, e que teve significativa penetração nos debates sobre políticas educacionais no Brasil. Os autores propõem uma análise da implementação de políticas públicas com base no que denominam “contextos”: da prática, de influência, da produção de texto, dos resultados/efeitos e de estratégia política. Nesse tipo de abordagem, consideram-se as diferenças entre a política como texto, a política como discurso e os efeitos da política. Por isso, todos os processos micropolíticos presentes na implementação de uma política educacional devem ser identificados e analisados em relação com os aspectos macropolíticos. Dessa forma, percebe-se que o desenho original de uma política deriva de coalizões e produções de consenso realizadas antes mesmo da conversão de um anseio político em um texto de políticas públicas. Em sequência, quando formulada em texto, a política converte-se em motivadora de uma infinidade de processos

* Doutor em Ciências Humanas (Antropologia), professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

micropolíticos que ocorreram em cada um dos “contextos”, criando um cenário de dinamismo na implementação, inclusive durante a interação dos agentes da política com o público alvo¹.

O segundo caminho teórico segue a proposta inaugurada por Michael Lipsky, em 1980, autor que ganhou reconhecimento internacional a partir da publicação de seu livro “*Street Level Burocracy – dilemas of the individual in publics services*”. Nele, a principal argumentação é que toda e qualquer política pública está sujeita a modificações a partir do momento em que passa a ser implementada por aqueles que ele classifica como “*street level bureau crats*”, os funcionários da burocracia de Estado que estão em contato direto com a população. Lipsky aponta que o cotidiano da implementação das políticas envolve decisões e ações que, por vezes, não estão nem mesmo previstas no desenho original da política, e ambas precisam ser tomadas e realizadas em uma temporalidade que impede qualquer reflexão mais ampliada e/ou a consulta pública sobre o melhor caminho a tomar. A proposta de análise de implementação na lógica apresentada por Lipsky também aparece fundamentada nos trabalhos realizados no Brasil por Marta Arretche e Gabriela Lotta, duas das principais leitoras e disseminadoras das ideias do autor no Brasil.

A implementação das políticas educacionais, portanto, converte-se em objeto privilegiado de análise e pode, inclusive, articular objetivos científicos *stricto sensu* e outros mais pragmáticos, ligados às políticas que são avaliadas. Todos os textos da seção trazem questões pertinentes sobre as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais e também apontam estratégias pragmáticas para a resolução de problemas imprevistos, que só são percebidos durante a implementação.

Nesse sentido, a presença de Planos de Ação Educacional (PAEs) construídos com base em dados educacionais do Estado e com os dados das análises de implementações realizadas revela a expectativa de fomentar ações pedagógicas sustentadas por evidências empíricas. No Brasil, assim como na Europa e nos Estados Unidos, a legitimidade do uso de dados educacionais para o planejamento e a execução de ações pedagógicas tem crescido nas duas últimas décadas (LAWN, 2013; SOUZA, 2007). Esse crescimento está pautado pela expectativa de definição de ações precisas porque são orientadas por dados. Há um conjunto de iniciativas políticas tanto no contexto internacional (MANDINACH; GUMMER, 2013; MARSH,

1. No Brasil, Jefferson Mainardes tem sido um dos principais divulgadores da obra de Stephen Ball e Richard Bowe. Ver, por exemplo: Mainardes (2006).

2012) quanto no nacional (BROOKE; SILVA *et. al*, 2013) que visam capacitar os profissionais das escolas para o uso dos resultados em favor da melhoria dos processos de ensino. Temos, inclusive, estudos nacionais que argumentam sobre a eficácia da ampliação do conhecimento sobre os dados educacionais na redução das resistências aos sistemas de avaliação de desempenho das escolas (CERDEIRA *et.al*, 2017).

Na sequência do texto, apresentarei cada um dos artigos que compõem a seção. O objetivo não é conduzir a leitura do público, mas sim apresentar conexões lógicas entre as reflexões realizadas. Os artigos podem ser lidos na sequência em que serão resenhados ou conforme o desejo do leitor. Considerando a pluralidade de artigos, optei por dividi-los em sub-seções temáticas. Em cada uma delas o leitor encontrará uma resenha dos artigos e uma reflexão sobre as principais contribuições presentes.

1.1 Formação, interações e rotinas de trabalho entre agentes implementadores

O texto de Reis, Tavares Júnior e Figueiredo “Da agenda à implementação: um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do PIP/ATC em Minas Gerais” analisa a relação entre a atuação da Equipe Central do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC e os resultados alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais no Proalfa. O PIP/ATC é um Programa de Intervenção Pedagógica instituído pela Secretaria Estadual de Educação de Minas gerais em 2006 e implementado nas escolas estaduais¹. Os autores apontam a eficácia do programa e entendem que ainda há necessidade de melhor formação e capacitação dos agentes envolvidos com a política. Com base nessa constatação, propõem um plano de formação voltado principalmente para os gestores da equipe central do programa.

Na mesma linha, Lima, Oliveira e Melo, no texto “Programa de intervenção pedagógica/alfabetização no tempo certo na SRE/Zona da Mata: um estudo de caso”, analisam uma avaliação da implementação do programa PIP/ATC na Zona da Mata mineira com base em um estudo de caso. Os autores indicam que alguns dos problemas ocorridos no processo de implementação estavam ligados à baixa sistematização da rotina de trabalho. Essa baixa sistematização causou, no entendimento dos

1. O Programa propôs, inicialmente, o planejamento de ações de intervenção nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base e referência os dados sobre o desempenho das escolas. A partir de 2011, ele foi oficialmente estendido para os anos finais do Ensino Fundamental, também com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas escolas, monitorando-o com base nos dados de desempenho dos alunos.

autores, uma tendência de afastamento dos profissionais em relação às estratégias inicialmente desenhadas. Por isso, propuseram a reorganização de algumas rotinas de trabalho e a criação de novas estratégias de ação, visando maior eficácia na implementação do programa.

Percebe-se, com base nesses dois textos, que a formação continuada dos profissionais da educação e a elaboração clara de rotinas de trabalho são pontos que precisam ser observados com cuidado no decorrer da implementação das políticas educacionais. Há, como os autores demonstram, uma série de dinamismos presentes nas interações dos agentes durante o desenvolvimento de suas ações, o que necessariamente insere um grau de imprevisibilidade no desenrolar de uma política educacional. Por isso, a avaliação e o acompanhamento precisam ser permanentes para que os ajustes necessários sejam pensados e organizados durante a vigência da própria política.

1.2 Comunidades de aprendizagem, comunidades de prática e construção coletiva de ações e atitudes

A reflexão apresentada por Rodrigues e Assis no texto “Magistra - a escola da escola: implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais” analisa a implementação do projeto Magistra, uma proposta de escola de formação e desenvolvimento profissional de educadores. O projeto tinha o objetivo de induzir a formação continuada dos profissionais da rede pública de Minas Gerais criando comunidades de aprendizagem. Os autores identificaram um conjunto de problemas relacionados à implementação e propuseram caminhos para a efetivação da política e das comunidades de aprendizagem.

Na sequência, Fernandes, Bertolotti e Condé, no texto “Programa de formação de educadores/comunidade de prática: possibilidade para o aperfeiçoamento da política de educação integral em Minas Gerais” apontam as possibilidades trazidas pela formação de “comunidades de prática” para o aperfeiçoamento das políticas de educação integral no Estado de Minas Gerais. Os autores analisaram ações empreendidas pela gestão pedagógica, de pessoas, de resultados educacionais e gestão de serviços e recursos. Eles entendem que todos esses modos de gestão têm relação direta com a consolidação da educação integral e propõem a ampliação das “comunidades de prática” para que os gestores e educadores possam aprimorar

sua formação e entendimento sobre os objetivos da política e as demandas trazidas pela e para a implementação.

Em seguida, Santos, Anna e Fernandes, no texto “Buscando caminhos para a implementação de uma política de inclusão educacional; o caso do projeto incluir na SER de Carangola”, analisaram um projeto específico para alunos que necessitavam de algum tipo de atenção especial com vistas à sua efetiva inclusão educacional. Os autores identificaram um conjunto de problemas na implementação dessa política, ligados ao que consideram barreiras organizacionais e atitudinais. Com vistas ao melhoramento do programa, os autores propuseram um programa de formação sobre inclusão educacional para promover o melhor entendimento sobre os significados da inclusão e as questões práticas ligadas a ela.

E ainda Dias, Quiossa e Tavares Júnior no texto “Os efeitos do programa de intervenção pedagógica no ciclo de alfabetização: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade” identificam a presença de alunos no 3º ano do Ciclo de Alfabetização ainda não alfabetizados. Apontam, nesse sentido, para um dos principais problemas educacionais contemporâneos: algumas crianças estão na escola, mas não estão aprendendo o que deveriam aprender, nem mesmo o mínimo relacionado à alfabetização mais básica. O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo tem por objetivo contribuir para que as crianças estejam plenamente alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade. Ao observar os resultados, os autores propõem que a evolução dos resultados do programa é irregular, o que fragiliza suas ações e, por isso, entendem que o melhor caminho seria deixar de privilegiar somente as turmas do 3º ano e passar a trabalhar com o bloco pedagógico como um todo.

Esses quatro textos revelam aspectos centrais para a análise de implementação de qualquer política educacional. Por vezes, acredita-se que os profissionais da educação estão prontos para executar qualquer objetivo da política, mas há questões que extrapolam o nível de conhecimento de educadores, inclusive por conta do momento histórico em que foram formados. A temática da inclusão, por exemplo, tem avançado significativamente no decorrer das últimas duas décadas no Brasil e no mundo. As questões contemporâneas sobre inclusão, evidentemente, não fizeram parte da formação dos educadores que concluíram seus cursos no século passado ou até mesmo no início deste século. Portanto, a atualização faz-se necessária.

Da mesma forma, a indicação da criação de “comunidades de aprendizagem” e de “comunidades de prática” coloca-se como um caminho interessante para a horizontalização da formação de educadores em serviço.

1.3 Consenso entre agentes educacionais e construção de um norte comum

A política educacional analisada na sequência é o projeto “Acelerar para Vencer²”. Barbosa, Santos e Polon, no texto “A implementação do projeto acelerar para vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações”, indicam que o projeto não tem alcançado os objetivos estabelecidos por ter sido implementado de forma pouco democrática, pelo fato de não haver gestores com um perfil adequado ao projeto e pelo desconhecimento dos objetivos do projeto por parte dos profissionais envolvidos com a implementação. Por conta disso, os autores propõem um Plano de Ação Educacional (PAE) que tem como escopo a formação de gestores e de professores para a construção de propostas educacionais condizentes com o projeto.

Também na lógica de construção da qualidade da educação oferecida em Minas Gerais discute-se o projeto “professor da Família³”. Oliveira, Quiossa e Tavares Júnior, no texto “Projeto professor da família: o estudo de sua implementação em uma escola de Serranópolis de Minas (MG)”, analisam esse programa e indicam que seu principal objetivo é melhorar o desempenho escolar dos alunos com base no incentivo à participação da família na vida escolar dos alunos. Para isso, o programa incentiva, inclusive, o retorno dos pais e familiares aos estudos. Os autores identificaram um conjunto de fragilidades no projeto e propuseram enfrentar essas fragilidades com um plano de ação pedagógica voltado, principalmente, para a formação de agentes e reorganização do programa.

Pinto, Santos e Condé, no texto “Os desafios da implementação do projeto escola em tempo integral na superintendência regional de ensino em Ubá”, salientam e analisam os desafios promovidos pela educação em tempo integral. Os autores apontam que essa mudança depende de uma série de fatores, inclusive referentes ao tipo de relação que as famílias estabelecem com as escolas. Com base na

2. Trata-se de uma estratégia para atender aos alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) com dois anos ou mais de distorção idade/série. Os objetivos principais são a redução da distorção idade/série como resultado de melhoras efetivas na proficiência média dos alunos.

3. O projeto professor da família (Profamilia) é uma iniciativa do Programa Estruturador Educação para Crescer, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Ele está voltado para escolas de ensino médio localizadas em municípios com até 30 mil habitantes e que tenham IDEB abaixo da média nacional.

identificação dessas questões, propõem um conjunto de ações com potencial de contribuir para a melhoria do programa.

Os três textos indicam a necessidade de construção de consenso entre os profissionais da escola e também com as famílias dos alunos. Também deixam claro que a imposição de qualquer política sem o devido debate com a comunidade escolar promove negação imediata e, por vezes, impede a implementação. Nesse sentido, criar espaços de debate entre os profissionais da escola, os familiares e os alunos pode vir a contribuir significativamente com a efetivação de qualquer política.

1.4 Conteúdos básicos, gestão e acompanhamento

Na sequência, o artigo de Silva, Henriques e Teixeira, “Os conteúdos básicos comuns em escola—referência no município de São João Del-Rei” foi construído com base no pressuposto de que o diretor da escola é um dos principais agentes da implementação de políticas curriculares. Com base nessa afirmação, o texto identifica as especificidades presentes no município de São João del Rei e elabora um conjunto de ações pensadas com o objetivo de aprimorar o programa.

Rodrigues, Ribeiro e Tavares Júnior no texto “Gestão pedagógica do inspetor escolar no programa de intervenção pedagógica/alfabetização no tempo certo: uma ação possível” reconhecem a importância da figura do inspetor escolar em um programa de intervenção pedagógica apontando que as dimensões pedagógicas dessa função devem ser privilegiadas porque atualmente os inspetores têm dedicado mais tempo fundamentalmente a tarefas administrativas. Por isso, propõem a articulação entre as diferentes dimensões das atividades dos inspetores nas escolas, com o objetivo de garantir que a gestão pedagógica converta-se em eixo central do trabalho da inspeção. Os autores também apontam a necessidade de uma formação continuada para os inspetores escolares, para que eles possam desenvolver as competências pedagógicas necessárias à promoção de boas práticas pedagógicas nas escolas em que atuam.

Seguindo a mesma linha argumentativa sobre a necessidade de implementação de boas práticas, Galvão, Figueiredo e Oliveira Júnior, no texto “Ações gestoras como diferencial para o sucesso de uma política pública na rede estadual de ensino de Minas Gerais”, enfatizam a centralidade dos diretores para a realização de boas práticas relacionadas à alfabetização dos estudantes. Por isso, propuseram um

mapeamento das boas práticas realizadas na Região de Ensino de Nova Era e um plano de intervenção pedagógica com o objetivo de replicar as ações bem sucedidas.

Os três textos evidenciam que professores e gestores escolares não estão em campos opostos na construção de escolas de qualidade. São profissionais que exercem funções complementares e que precisam, em determinadas situações, de formação específica para o trabalho de implementação das políticas pensadas para suas escolas. A própria análise da implementação contribui diretamente para a identificação de questões problemáticas e elaboração de ações pontuais com vistas a ampliar o entendimento sobre a política e, conseqüentemente, as ações racionais relativas à sua implementação.

1.5 Desafios e enfrentamentos sobre o ensino médio

O trabalho de Souza, Henriques e Teixeira, no texto, “A implementação do Reinventando o Ensino Médio: o estudo de caso de uma escola em Montes Claros-MG” analisa um projeto que tinha o Ensino Médio como foco de intervenção. Os autores indicam que os objetivos do projeto eram importantes, mas ele passou por mudanças no decorrer da própria implementação, que fizeram com que fosse difícil avaliá-lo. Por isso, propõem um Plano de Ação Educacional (PAE) que tem o objetivo de contribuir com a reformulação e consolidação do projeto.

O mesmo programa “Reinventar o Ensino Médio”, é analisado por Calegar, Figueiredo e Neubert no texto: “Desafios na reinvenção do Ensino Médio em Minas Gerais: o caso de duas escolas da SRE de Carangola”. Os autores também encontraram falhas na implementação dessa política e as associaram ao fato de a política não ter considerado as dificuldades e os anseios das escolas do interior de Minas Gerais. Com base nessa identificação, propuseram uma série de ações para corrigir e/ou amenizar as falhas identificadas no projeto durante a sua implementação.

O Ensino Médio no cenário contemporâneo configura-se como um cenário de disputas entre governos, movimentos sociais, grupos de interesse relacionados às áreas disciplinares e agentes de mercado. Nesse espaço de disputa parece haver um único consenso: sobre a necessidade de reformular esse nível de ensino para que ele ganhe uma identidade própria e não seja visto simplesmente como transição para o nível superior, entre as classes médias; ou como etapa final da escolarização, entre parte das camadas populares. Os dois textos apresentados inserem-se nesse conjunto de problemáticas, trazendo um debate fundamental sobre as diferenças

entre as escolas que se encontram no interior do Estado em comparação com aquelas que estão nas capitais.

Ao final, ainda é importante ressaltar que os diagnósticos apresentados nesta seção só foram possíveis por conta da qualidade dos sistemas de informação sobre o desempenho das escolas. Sem eles, acreditaríamos que o fato de as crianças estarem frequentando a escola seria suficiente para que estivessem efetivamente alfabetizadas. Parece-me evidente que qualquer projeto educacional precisa de dados e evidências empíricas para que possa atacar precisamente os aspectos problemáticos da realidade educacional brasileira. Todos os textos presentes nessa seção seguiram essa lógica e ofereçam contribuições legítimas para o aprofundamento do debate sobre qualidade da educação e também sobre possíveis ações pragmáticas para combater os problemas identificados nas investigações empíricas.

É preocupante percebermos que há grupos de crianças que chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental e ainda não estão alfabetizadas. Ao mesmo tempo, perceber que o Estado reconhece esse fenômeno e tem, por isso, formulado políticas para combater essa mazela ainda presente nos sistemas educacionais aumenta nosso nível de previsibilidade sobre o fim do analfabetismo no Brasil. Todos os textos analisados nesta seção deixam claro que não há uma receita pronta quando se trata de políticas educacionais, e que a análise da implementação é fundamental para que percebamos os problemas surgidos a partir do momento em que uma política é ativada. A identificação de problemas e a construção de ações práticas para enfrentá-los são inerentes às políticas educacionais e, como demonstrado, não teria como ser diferente.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. Orgs.: BARREIRA, M. C. R. N. e BRANT, M. do C. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject department sand the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. **Education policy and social class: these lected worksof Stephen Ball.** USA. Routledge, 2006.

BROOKE; CUNHA, M. A. A. A avaliação em larga escala como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 3-64, 2011.

CERDEIRA, D.; PIRES DO PRADO, A.; COSTA, M.; ROSISTOLATO, R.; TAVARES, M.. Conhecimento técnico e uso de indicadores educacionais no município do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional** (impresso), v. 1, p. ahead of print, 2017.

LAWN, M. The internationalisation of education data: exhibitions, tests, standards and associations. In: LAWN, M (Org.). **The rise of data in education systems: collection, visualization and use.** Oxford: Symposium Books, 2013. p. 11-26.

LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services.** New York, Russel Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G. S. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família.** (Tese) São Paulo, 2010. 295 f. Universidade de São Paulo, Departamento de Ciência Política, São Paulo, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, 2006.

MANDINACH E. B.; GUMMER, E. S. A systemic view of implementing data literacy in: educatorpreparation. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 42, n. 1, p. 30-37, 2013.

MARSH, J. A. Interventions promoting educators' use of data: research insights and gaps. **Teachers College Record**, New York, v. 114, nov. 2012.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SILVA, V. G.; GIMENES, N. A. S.; MORICONI, G. M; LOUZANO, P. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público.** São Paulo: FCC/SEP, 2013.

OS EFEITOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO PARA QUE TODOS OS ALUNOS LEIAM E ESCREVAM ATÉ OS OITO ANOS DE IDADE

Ana Paula de Moura Ferreira Dias*
Amanda Sangy Quiossa**
Fernando Tavares Júnior***

A dissertação que originou este artigo buscou analisar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina (SRE) de Minas Gerais. O objetivo foi verificar os efeitos do programa na alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização e propor o aperfeiçoamento de suas ações. A pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu-se mediante análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com os atores que se envolveram mais diretamente com a execução das ações previstas pelo programa. A partir da análise realizada, foi possível perceber que o PIP/ATC teve como foco as turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, uma vez que muitos alunos que se encontravam nessas turmas não estavam devidamente alfabetizados, mesmo após dois anos de escolaridade. Arelado a isso, observou-se que a evolução dos resultados dos alunos durante a implementação do programa era irregular, o que fragilizava suas ações e o alcance da meta proposta: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. Dessa forma, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto apresentou dois eixos centrais. O primeiro refere-se ao acompanhamento pedagógico no Ciclo de Alfabetização, considerando a ampliação do foco do trabalho nas escolas, de forma a priorizar, não somente as turmas do 3º ano, mas o bloco pedagógico como um todo. O segundo eixo está direcionado para o fortalecimento da gestão pedagógica, uma vez que essa é a principal dimensão da gestão escolar com vistas à aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: Programa de Intervenção Pedagógica. Alfabetização. Gestão Escolar.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Analista Educacional da Rede Estadual de Minas Gerais.

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF).

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia (IUPERJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Os efeitos do Programa de Intervenção pedagógica no Ciclo de Alfabetização: desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade”, desenvolvida por Ana Paula de Moura Ferreira Dias, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O texto foi escrito em parceria com Amanda Sangy Quiossa, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa¹, e com o professor Fernando Tavares Júnior, orientador da mestranda. A motivação para a realização do estudo em pauta esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que desempenhou a função de Analista Educacional na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, tendo sido membro integrante da Equipe Regional responsável pela implementação do PIP/ATC na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina (SRE/Leopoldina), no período de 2008 a 2014.

No trabalho desenvolvido, realizou-se a descrição do programa desde a sua implantação, em 2007, considerando a causa principal que lhe deu origem, ou seja, os baixos índices em leitura e escrita diagnosticados por meio do Proalfa, em 2006, e as diversas estratégias adotadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) durante os últimos sete anos, a fim de garantir o sucesso dos alunos do Ciclo de Alfabetização. Destacou-se as ampliações ocorridas no programa que, inicialmente, tiveram como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, até alcançar os anos finais e a rede municipal.

O estudo contou com a realização de uma pesquisa de campo, a partir da qual foi possível identificar as principais ações e percepções vivenciadas pelas Equipes Regional e Escolar, diante da relevância e complexidade que permeiam o processo de alfabetização e letramento. Para isso, foram selecionadas duas escolas estaduais da jurisdição, que atendem alunos do 1º ao 5º ano, considerando os índices alcançados por ambas, de 2006 a 2013, no Proalfa. A justificativa para a realização da pesquisa amparou-se no fato de que o PIP/ATC está voltado para um permanente desafio, a garantia do sucesso na alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais.

1. O Programa de Intervenção Pedagógica foi uma das políticas descontinuadas a partir da mudança de governo em âmbito estadual, no ano de 2015.

Nesse sentido, o estudo buscou analisar os efeitos dessa política no desempenho dos alunos de duas escolas da referida superintendência, considerando o trabalho realizado pela Equipe Regional de analistas e inspetores e a influência desse trabalho nas ações desempenhadas pela Equipe Escolar. A pesquisa, a partir da metodologia qualitativa, desenvolveu-se mediante análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com atores que se envolveram mais diretamente com a execução das ações previstas pelo programa. A partir da análise proposta, foi possível perceber que o PIP/ATC teve como foco as turmas do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, uma vez que muitos alunos que se encontravam nessas turmas não estavam devidamente alfabetizados, mesmo após dois anos de escolaridade.

O estudo foi realizado a partir de fundamentações teóricas voltadas para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização. Assim, mediante a todas as informações coletadas, apresentadas e analisadas, foi possível perceber que o programa contribuiu significativamente para a melhoria dos resultados dos alunos do Ciclo, conforme indicam os gráficos referentes ao Proalfa.

O referencial teórico contou com os estudos de Soares (2009) e Silva (2010). Além do estudo de Souza (2006) para a análise da implementação de políticas públicas. Souza (2006) trata do Ciclo da Política Pública, ou *polycycle*, que envolve várias “fases” e, dentre essas, a implementação que, conforme destacou Arretche (2001) *apud* Condé (2012, p.91), “é um campo de incertezas”. Dessa forma, percebeu-se necessário um constante monitoramento e avaliação para possíveis adaptações e correções das ações formuladas e desenvolvidas durante essa fase.

Acerca da implementação do PIP/ATC nas escolas, vale ressaltar, ainda, a importância de se garantir que todos os alunos possam ler e escrever até os oito anos de idade. Essa é uma meta bastante audaciosa, pois o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita é complexo, tornando-se um desafio permanente para as escolas, mesmo após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Sendo assim, a pesquisa, ao propor um Plano de Ação Educacional (PAE), levou em consideração essas questões.

A partir do estudo realizado foi possível perceber pontos frágeis do PIP/ATC, assim como o vislumbramento da possibilidade de aperfeiçoamento de algumas ações desenvolvidas pela Equipe Regional da SRE/Leopoldina, sob a liderança de sua

equipe gestora, que é composta pelo superintendente de ensino, pela diretora educacional e pelo gerente do programa, caso esse permaneça à frente das ações após a reestruturação do programa pela SEE/MG.

Dentre as constatações obtidas por meio da análise das ações do PIP/ATC na regional de Leopoldina, foi possível verificar que o programa foi formulado mediante os resultados negativos do Proalfa, em 2006, cujos resultados sinalizaram para problemas relacionados à alfabetização dos alunos da Rede Estadual de Minas Gerais, apesar da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em 2004. O objetivo proposto pelo PIP/ATC foi transformar as ações desenvolvidas pelos professores alfabetizadores na sala de aula, tendo em vista uma meta audaciosa relacionada à garantia de que toda criança estivesse lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

O PIP/ATC iniciou, oficialmente, em 2008, na SRE/Leopoldina e, a partir da implementação de suas ações, os resultados apresentados pelo Proalfa evoluíram significativamente, sinalizando para o sucesso do trabalho da Equipe Regional no que tange ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos do Ciclo de Alfabetização. Entretanto, apesar da implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais e da implementação do PIP/ATC de 2008 a 2014 na jurisdição, observou-se que muitos alunos continuam chegando ao 3º ano de escolaridade com as habilidades básicas de leitura e de escrita bastante comprometidas. Em março de 2015, por exemplo, a escola A apresentou um número significativo de alunos (34%) no 3º ano sem saber ler, diferente da escola B, em que todos os alunos desse ano demonstraram dominar as habilidades básicas de leitura e de escrita.

Essa observação vem ao encontro da percepção de que as ações do PIP/ATC na regional de Leopoldina direcionavam-se mais para o 3º ano de escolaridade do que para os anos anteriores. O que ocorria visando que nenhum aluno concluísse o Ciclo de Alfabetização sem ler e escrever. Ou seja, o acompanhamento das ações de intervenção pela Equipe Regional resumia-se em solucionar os problemas considerados críticos, relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, apenas no momento final, quando os alunos do 3º ano estavam prestes a concluir o Ciclo de Alfabetização. Ressalta-se, ainda, que é também nesse momento que os alunos são submetidos a uma avaliação externa, o Proalfa. Inicialmente, essa avaliação tinha como objetivo diagnosticar o nível de leitura e escrita dos alunos do Ciclo no

início do 3º ano. Entretanto, nos últimos tempos, a avaliação passou a acontecer ao final do 3º ano na expectativa de que o trabalho das Equipes Central, Regional e Escolar pudesse garantir melhores resultados dos alunos ao longo do tempo.

Durante a pesquisa, também foi possível verificar que o maior desafio enfrentado pela Equipe Regional para a concretização do PIP/ATC foi a aceitação dos analistas e inspetores dentro das escolas, acompanhando e orientando o trabalho a ser desenvolvido pelos professores e especialistas. Esse desafio inicial estava ligado, muitas vezes, ao receio da fiscalização do trabalho realizado, somado à resistência às mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela Equipe Escolar. Aos poucos, esse desafio foi vencido na maioria das instituições de ensino, refletindo na aceitação positiva da intervenção da Equipe Regional nas ações dos profissionais das escolas. Aliás, observou-se que esses, muitas vezes, solicitavam a presença da Equipe Regional no acompanhamento e direcionamento de suas ações, o que pode significar, também, a sujeição do trabalho realizado pelos analistas e inspetores no que se refere à intervenção pedagógica nas escolas.

Entretanto, a Equipe Regional considerou que o principal desafio enfrentado durante os anos de implementação do PIP/ATC nas escolas está relacionado à resistência ou dificuldade dos professores em seguir algumas de suas orientações, principalmente quanto à efetivação das diretrizes apresentadas pelas matrizes curriculares e ao desenvolvimento de um trabalho capaz de atender aos diferentes níveis de aprendizagem. Esse desafio está atrelado às visitas realizadas pela Equipe Regional, considerando que essas contemplavam poucos momentos de estudos sobre essas diretrizes, bem como reduzidas orientações sobre o planejamento dos professores alfabetizadores. Assim, os relatórios de visitas observados apontam que a atenção principal da Equipe Regional estava direcionada para o acompanhamento do desenvolvimento da leitura dos alunos do 3º ano, até a realização do Proalfa, o que envolvia, na maioria das vezes, em práticas de avaliação da leitura oral e individual dos alunos dessa fase de escolaridade.

Além disso, a pesquisa sinalizou a fragilidade de ações do PIP/ATC no que se refere ao desenvolvimento da gestão pedagógica no âmbito escolar, o que pode ser comprovado, segundo os dados levantados, no pouco envolvimento e participação dos gestores nas questões pedagógicas das escolas, comprometendo a implementação do Dia “D” e a execução efetiva do Plano de Intervenção Pedagógica

elaborado, coletivamente, pela equipe escolar. Essa fragilidade converge para o descompromisso com as ações planejadas, tornando o PIP um instrumento burocrático e passível de arquivamento nas instituições de ensino.

Apesar dessas observações, é importante destacar que todos os participantes da pesquisa consideraram o acompanhamento pedagógico, realizado pela Equipe Regional durante as visitas nas escolas, como a ação fundamental do PIP/ATC. Assim, vem à tona a perspectiva da gestão compartilhada entre as três instâncias: SEE/MG, SRE e escolas. Nesse sentido, todos se comprometem com a aprendizagem dos alunos e com as dificuldades vivenciadas pelos professores em sala de aula. Porém, nenhum dos participantes considerou a avaliação e autoavaliação das ações como fundamental para o sucesso do Programa nas escolas, o que impede a correção e a mudança do que não está contribuindo para a melhoria do desempenho dos alunos.

Dessa forma, considerando a relevância do trabalho desenvolvido pelos analistas da Equipe Regional nas escolas, visitando as salas de aula e apoiando os professores alfabetizadores, foi pensado um Plano de Ação Educacional (PAE) como objetivo de ampliar o direcionamento das ações de intervenção, no sentido de que se estabeleça a dimensão pedagógica da gestão escolar e que as intervenções possam atender todo Ciclo de Alfabetização, desde o 1º ano de escolaridade. Assim, o objetivo do PAE proposto é justamente atender à primeira atribuição da Equipe Regional, estabelecida pela SEE/MG, ou seja, “orientar e acompanhar o trabalho das escolas no desenvolvimento da gestão pedagógica, com foco no desempenho dos alunos” (SEE/MG, 2011, slide 24), nesse caso, do Ciclo de Alfabetização.

As ações propostas pelo PAE são subsidiadas pela análise realizada sobre o foco do trabalho do PIP/ATC e o envolvimento e a participação dos gestores escolares nos assuntos relacionados à aprendizagem de todos os alunos que estão na fase de alfabetização. Mediante essa análise, foi possível observar a necessidade de mudança do foco das ações do programa, bem como do apoio direto da Equipe Regional aos gestores enquanto líderes do processo educativo nas escolas. Assim, a justificativa para a elaboração do PAE está voltada para a urgência do aprimoramento das ações de intervenção nos anos iniciais, uma vez que muitos alunos estão chegando ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização sem saber ler e escrever. Para isso, é preciso considerar o ciclo como um bloco composto pelo 1º, 2º e 3º anos, bem como a dimensão pedagógica como eixo do trabalho nas escolas.

O PAE elaborado, e aqui apresentado, está dividido em dois eixos. O primeiro está voltado para a implementação de ações diferenciadas de forma a atender os professores do Ciclo de Alfabetização como um todo. O segundo direciona-se para o acompanhamento e orientação das ações pedagógicas dos gestores no cotidiano escolar. A ideia é que esse PAE seja executado durante 1 ano, sendo submetido, ao final desse período, a uma avaliação e a um posterior replanejamento da equipe gestora, para possível execução no ano seguinte.

As ações propostas serão de responsabilidade da Equipe Regional, ou seja, dos Analistas Educacionais (ANEs), uma vez que esses profissionais atuam na Superintendência com a função de apoiar o trabalho pedagógico das escolas, conforme as orientações da SEE/MG. O foco dessas ações será a atuação dos professores do Ciclo de Alfabetização e dos gestores, tendo em vista que os primeiros são os principais responsáveis pelo processo que envolve o ensino e a aprendizagem dos alunos, levando-se em consideração a importância da dimensão pedagógica na gestão escolar.

Os recursos destinados à execução de cada ação serão oriundos da própria sede da SRE/Leopoldina, conforme o Plano de Ação Orçamentário que prevê recursos para o desenvolvimento de ações que envolvam o acompanhamento pedagógico nas escolas. Esses recursos serão destinados basicamente às diárias para visitas às escolas, local onde serão executadas a maioria das ações, e às diárias dos gestores e especialistas quando esses se deslocarem para a sede da regional.

O Quadro 1 apresenta propostas para que problemas identificados sejam atenuados.

Quadro 1 - Propostas de aperfeiçoamento do programa

	Aspectos a serem melhorados	Proposições para a Equipe Regional
Eixo 1: O acompanhamento pedagógico no Ciclo de Alfabetização	Pouca valorização do tempo destinado à avaliação e autoavaliação das ações da Equipe Regional.	Promoção de momentos para a realização da autoavaliação do trabalho da Equipe Regional, para possível replanejamento.
	Muitos alunos concluindo os dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização sem ler e escrever.	Direcionamento do acompanhamento pedagógico para o Ciclo como um todo, com foco nos três primeiros anos.
	Dificuldade dos professores na implementação da matriz curricular.	Desenvolvimento de aulas modelo nas turmas do Ciclo de Alfabetização.
	Dificuldade dos professores no planejamento de atividades que atendam aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.	Desenvolvimento de estratégias para o planejamento coletivo entre os professores do Ciclo, ou do mesmo ano de escolaridade.
Eixo 2: Fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito escolar	Pouco envolvimento dos diretores na implementação da gestão pedagógica no âmbito escolar.	Acompanhamento e apoio direcionado às ações pedagógicas dos gestores escolares, ou seja, ações voltadas para a eficiência e eficácia do processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos.
	A fragilização na implementação do Dia "D" nas escolas.	Desenvolvimento de estratégias para orientar os diretores na implementação do Dia "D".
	Plano de Intervenção pouco efetivo pela equipe escolar	Acompanhamento sistemático das ações planejadas no PIP.

Fonte: Dias (2015, p.110).

Para uma melhor compreensão das ações pensadas em cada um dos dois eixos, foram construídos outros dois quadros, apresentados na sequência, com o detalhamento das ações a serem desenvolvidas em cada um deles.

Quadro 2 - Quadro resumo de ações do Eixo 1

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL								
Eixo	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde	Carga Horária	Custo	
1 - O Acompanhamento pedagógico no Ciclo de Alfabetização	1- Promoção de momentos para a realização da avaliação e autoavaliação coletiva do trabalho da Equipe Regional.	Diagnosticar os entraves vivenciados pela Equipe Regional durante o acompanhamento pedagógico nas escolas para possíveis ajustes e replanejamento.	Diretor educacional e Gerente do Programa	Fev/abr/jun/ago/out/dez	Sede da SRE	8 horas mensais	Sem custos	
	2-Elaboração de um cronograma de visitas às escolas com datas pré-definidas para o atendimento nos três anos do Ciclo de Alfabetização	Organizar o roteiro de visitas da Equipe Regional de forma a atender os três anos do Ciclo de Alfabetização.	Gerente do Programa e analistas da Equipe Regional	Fev/abr/jun/ago/out/dez	Sede da SRE	8 horas mensais	Sem custos	
	3-Realização de visitas nas turmas do Ciclo de Alfabetização para observar as aulas e oferecer apoio pedagógico aos professores mediante o desenvolvimento de aulas modelo.	Apoiar e aperfeiçoar o trabalho dos professores na sala de aula com o foco no desempenho de todos os alunos do Ciclo de Alfabetização.			De fev. a dez.	Escolas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	24 horas semanais	R\$2.500,00 (estimativa de diárias e de transporte para visitas às escolas situadas fora da sede)
	4-Promoção de momentos para o Planejamento coletivo entre os professores do Ciclo de Alfabetização.	Ampliar o conhecimento entre os professores.	Analistas da SRE		De fev. a dez.	Escolas de Anos Iniciais	2 horas mensais (reunião pedagógica de módulo 2)	R\$1.200,00 (estimativa de diárias e de transporte para visitas às escolas situadas fora da sede)

A primeira ação elencada no Quadro 2 diz respeito à definição de momentos específicos para que a Equipe Regional possa avaliar as ações planejadas e executadas, ou não, no âmbito escolar, considerando a importância e a necessidade da promoção desses momentos para a verificação do que está sendo positivo no desenvolvimento do programa, bem como o que precisa ser modificado. Essa ação será desenvolvida na primeira segunda-feira de cada mês definido no quadro, podendo estender-se para a próxima segunda, caso seja necessário.

A segunda ação refere-se à organização de um cronograma de visitas às escolas, de forma a atender as três turmas do Ciclo de Alfabetização. Esse cronograma irá seguir um esquema pré-definido no qual as turmas do 1º ano de todas as escolas serão visitadas na primeira semana do mês: as do 2º, na segunda semana e as do 3º ano, na terceira semana. A última semana será destinada a uma ação correspondente ao Eixo 2, conforme apresentado mais adiante. Espera-se que com esse cronograma, os analistas possam dedicar-se a todos os professores do ciclo, iniciando sempre as visitas nas turmas do 1º ano.

A próxima ação está voltada para as visitas às turmas, de acordo com o cronograma elaborado e as necessidades apresentadas em cada escola. Dessa forma, nas primeiras visitas do ano, os analistas irão observar e diagnosticar as demandas de cada escola, planejando, a partir daí, as ações a serem executadas nas próximas visitas, como por exemplo, dialogar com os professores, assistir às suas aulas (a combinar com cada professor), analisar o planejamento diário, acompanhar as intervenções direcionadas aos alunos com dificuldades, sugerir estratégias diferenciadas para atender aos diferentes níveis de aprendizagem, apoiar as atividades desenvolvidas e, ainda, ministrar aulas modelo, conforme as expectativas e necessidades de cada professor. Importante destacar que após as visitas, os analistas deverão oferecer um retorno rápido aos professores, o que deve ocorrer de maneira prática e informal.

É importante esclarecer que essa ação está voltada para o ciclo, levando-se em conta ser ele um bloco pedagógico, cujo objetivo central é apoiar e aperfeiçoar o trabalho dos professores de forma a garantir o sucesso dos alunos dos três anos. Vale esclarecer, também, que as aulas modelo serão planejadas e ministradas pelos analistas, de acordo com as necessidades de cada turma, e de cada escola, mas sempre em parceria com os professores, para que esses se sintam parte do processo e não meros espectadores. Acredita-se, assim, que essa ação irá enriquecer ainda

mais o trabalho desses professores, considerando que as escolas já possuem inúmeros materiais didático-pedagógicos distribuídos pela SEE/MG e SRE com as respectivas orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido. Dessa forma, a teoria será complementada com a prática, o que poderá esclarecer pontos obscuros quanto à implementação das estratégias sugeridas pelos analistas durante as visitas.

A última ação refere-se aos momentos destinados ao planejamento coletivo entre os professores do ciclo ou de cada ano. Essa ação deverá acontecer uma vez a cada mês, durante as reuniões pedagógicas realizadas pelas escolas, seguindo a ideia do “plano de aula japonês”¹ desenvolvido em Nova York. Sendo assim, os horários serão acordados com a Equipe Escolar, pois cada instituição realiza esses momentos em dias específicos, respeitando sua autonomia e realidade. Sabendo-se que cada uma cumpre 8 horas mensais de reuniões pedagógicas, conforme determina a legislação vigente, caberá ao analista definir em cada escola sob sua responsabilidade, o melhor dia para desenvolver essa ação que corresponderá a 2 horas mensais, conforme mostrou o quadro 2.

Considera-se que o planejamento coletivo irá oportunizar a troca e ampliação dos conhecimentos entre os professores do ciclo, respeitando as matrizes curriculares para cada ano e cada conteúdo disciplinar. Inicialmente, o foco será o planejamento de aulas para o desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa, considerando a necessidade de garantir o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos dos anos iniciais. Posteriormente, conforme a evolução do trabalho e as necessidades específicas de cada escola, esse planejamento poderá estender-se para os demais conteúdos.

Cada plano, seguindo a ideia do “plano de aula japonês”, será ministrado por um professor escolhido entre os integrantes do grupo. Aos demais professores caberá assistir ao desenvolvimento dessa aula, oportunizando a observação dos pontos fortes e fracos a serem discutidos entre os professores e equipe pedagógica nas próximas reuniões pedagógicas.

Já no que tange ao segundo eixo – O fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito escolar – as ações são apresentadas no quadro 3.

1. O “plano de aula japonês” é uma estratégia utilizada na Reforma Educacional de Nova York que envolve uma proposta de aula elaborada em grupo, com o apoio do professor mentor. A aula elaborada é, em seguida, ministrada por um dos professores desse grupo, cabendo aos demais assisti-la, para uma discussão posterior. Disponível em:

Quadro 3 - Quadro resumo de ações do Eixo 2

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL							
Eixo	Ação	Objetivo	Quem	Quando	Onde	Carga Horária	Custo
2 - O Fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito escolar	1 - Apoio e acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas pela equipe gestora.	Diagnosticar as dificuldades vivenciadas e aperfeiçoar a dimensão pedagógica da gestão escolar.	Analistas da Equipe Regional	De fev. a dez.	Escolas de Anos Iniciais	24 horas semanais	R\$ 1.200,00(estimativa para diárias e transporte para visitas às escolas situadas fora da sede)
	2 - Realização de estudos e análises dos resultados das escolas nas avaliações internas e externas com a equipe gestora.	Aprofundar o conhecimento da equipe gestora sobre a análise dos resultados	Analistas da Equipe Regional	Abr./ jul./out.	Sede da SRE e duas escolas	8 horas mensais	R\$ 600,00 (estimativa para diárias e transporte aos participantes que residem fora da localidade)
	3 - Formação de grupos de estudos para a equipe gestora (gestores e especialistas)	Estimular a troca de experiências e conhecimentos pedagógicos entre gestores e especialistas	Diretor Educacional e Gerente do Programa e analistas.	De fev. a dez.	A definir com os grupos	3 horas mensais	R\$ 600,00 (estimativa para diárias e transporte aos locais de estudos)

Fonte: Dias (2015, p.112).

A primeira ação do eixo refere-se ao atendimento específico aos gestores especialistas das escolas, considerando a importância desse trabalho para fortalecer e orientar a dimensão pedagógica da gestão escolar. Para seu desenvolvimento, serão reservados quatro dias da última semana de cada mês, quando os analistas, durante as visitas às escolas, irão direcionar o trabalho para a equipe gestora, diagnosticando as dificuldades vivenciadas e auxiliando a equipe na condução de um trabalho que priorize a aprendizagem de todos. Os analistas poderão auxiliar os gestores e especialistas no planejamento, condução e avaliação das reuniões pedagógicas, oferecendo a eles textos, materiais e ideias para a condução do trabalho dos docentes. Além disso, eles poderão ajudar a equipe gestora na análise de dados referentes às atividades escolares desenvolvidas pelos alunos, no planejamento e atuação dos professores e no acompanhamento e avaliação das ações do PIP.

A segunda ação está prevista para acontecer a cada trimestre, na segunda semana do mês, considerando a necessidade de promover momentos específicos para aprofundar os conhecimentos da equipe gestora sobre a análise dos resultados relacionados ao desempenho das escolas. Nesse sentido, caberá aos analistas realizarem um encontro com os gestores e especialistas na SRE, sendo esse grupo desmembrado em três subgrupos, respeitando os polos regionais (Leopoldina, Cataguases e Além Paraíba). Assim, cada grupo terá um local específico para estudo, necessitando ao todo de três locais (escolas e SRE) para atender às equipes gestoras das dezenove escolas. Nesses dias, os analistas irão priorizar a análise dos dados apresentados nas avaliações externas, considerando a importância dessa compreensão para a efetiva condução do Dia “D” nas escolas e para a elaboração coletiva do Plano de Ação (PIP), conforme as necessidades de cada instituição.

A última ação refere-se à formação de grupos de estudos, compostos por gestores (diretores e vice-diretores) e especialistas. Pretende-se que, mensalmente, esses grupos possam se reunir para trocar experiências, estudar e aprofundar conhecimentos relacionados às dimensões da gestão escolar, com o foco na dimensão pedagógica, voltada para a aprendizagem dos alunos. Cada grupo irá eleger um coordenador entre os participantes para conduzir os estudos em datas pré-definidas, sendo que os assuntos abordados deverão atender às demandas dos grupos. Esses estudos ocorrerão sob a orientação do Diretor Educacional da SRE, do Gerente do programa e dos analistas que durante as visitas às escolas (ação 1) procurarão sondar as demandas existentes. Esses momentos de estudo

serão registrados e publicados em um jornal *on-line* para circulação no âmbito educacional, sendo o local dos encontros a definir com os membros dos grupos de forma a atender às especificidades de cada um. Sugere-se, entretanto, que esses sejam realizados em polos, conforme apresentado na segunda ação desse eixo.

O presente estudo permitiu constatar que o PIP/ATC, desenhado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e implementado na SRE- Leopoldina, de 2008 a 2014, trouxe benefícios para a consolidação do processo de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização. Entretanto, foi possível constatar, que o programa não passou por nenhuma avaliação externa, apoiando-se apenas nos resultados do Proalfa para acompanhar o desempenho dos alunos ao longo dos anos.

A pesquisa realizada procurou ponderar e apresentar ações que pudessem atender às necessidades do Ciclo de Alfabetização considerando-o como um bloco pedagógico, no sentido de acompanhar, monitorar e apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores dos três primeiros anos de escolaridade. Além disso, dada a relevância do papel do gestor enquanto líder do processo educativo, o estudo direcionou uma atenção especial ao fortalecimento da gestão pedagógica no âmbito escolar, de modo a dar suporte técnico aos gestores para que os mesmos possam desempenhar plenamente suas funções.

Apesar de todas as constatações, o presente estudo não esgota todas as possibilidades de análise da implementação do PIP/ATC, uma vez que, a política é ampla, não permitindo a generalização das evidências encontradas. Entretanto, foi possível perceber a necessidade de constante avaliação das ações previstas e executadas por um programa que visa a garantir que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade. E foi nesse sentido que PAE apresentado buscou aperfeiçoar as ações executadas pelo programa, considerando a importância da presença da Equipe Regional nas escolas. Ao mesmo tempo, considerou-se também a necessidade de mudança no foco das ações desenvolvidas, voltando-as para todas as turmas do ciclo e para a equipe gestora. A proposta não é no sentido de intervir, mas, principalmente, apoiar, auxiliar e acompanhar o trabalho da equipe escolar.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S, 2001. “Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas”, in: BARREIRA, M. C. R. N. e CARVALHO, M. C. B. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, v. 2, n.2, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>> Acesso em: 12 ago. 2014.

DIAS, A. P. F. de M. D. **Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no ciclo de alfabetização: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade**. Juiz de Fora, 2015. 141 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2011. Minas Gerais. 49 slides.

SILVA, C. S. R. da. **O Processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos**. Brasília: MEC, 2010. 200 p.: il (Coleção Explorando o Ensino, Língua Portuguesa, v.19).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n.16. Porto Alegre, jul./dez., 2006.

DA AGENDA À IMPLEMENTAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS DINÂMICAS DE INTERAÇÃO DOS AGENTES IMPLEMENTADORES DO PIP/ ATCEM MINAS GERAIS

Carla Cândida da Silva Reis*
Fernando Tavares Júnior**
Camila Gonçalves Silva Figueiredo***

O presente capítulo é baseado na dissertação de mestrado intitulada “Da agenda à implementação um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/alfabetização na idade certa, no Estado de Minas Gerais”. Nesse estudo, analisou-se a relação da atuação dos agentes disseminadores, isto é, da Equipe Central do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC com os resultados alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais no Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização. Para tal, realizou-se uma pesquisa detalhada acerca da implantação da política com ênfase na estruturação do programa e atuação das Equipes Centrais, das Equipes Regionais e dos professores. A escolha desse objeto de estudo deveu-se ao reconhecimento de que a formação promove um diálogo entre a prática desempenhada e as teorias que permeiam suas respectivas ações. A pesquisa resultou na elaboração de um projeto de formação direcionado à Equipe Central, com o intuito de ampliar suas competências profissionais para que atuem, efetivamente, como formadores das equipes regionais. A exposição do projeto será apresentada ao longo deste capítulo.

Palavras - chave: Formação continuada. Política pública. Liderança educacional.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF. Professora alfabetizadora; integrante da Equipe Regional do PIP/ATC da Secretaria Regional da Educação e integrante da Equipe Central do PIP/ATC da Secretaria Estadual da Educação.

**Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Coord. De Projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

***Doutora em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

A pesquisa que fundamenta este capítulo examinou a relação do trabalho desenvolvido pelos agentes da Equipe Central do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC¹ a partir do uso dos resultados alcançados pelas escolas estaduais de Minas Gerais no Programa de Avaliação da Alfabetização-Proalfa. O estudo resultou na elaboração de um projeto de formação para a Equipe Central que compõe o PIP/ATC, foco central deste capítulo. A pesquisa desenvolvida por Carla Cândida da Silva Reis, aluna do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), resultou dissertação defendida no ano de 2013. Este texto foi escrito em parceria com Camila Gonçalves Silva Figueiredo, colaboradora do núcleo de dissertação do referido programa, e com Fernando Tavares Júnior, professor e orientador da dissertação em questão.

O PIP/ATC é um programa que tem como principal objetivo garantir, junto às escolas, a alfabetização de todas as crianças da rede estadual de ensino até os oito anos de idade. Para o alcance desse objetivo, o programa propicia a prática da reflexividade pelas escolas, Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) acerca da relação dos resultados das avaliações externas e internas com o processo ensino e aprendizagem nas salas de aula. O produto dessa reflexão são as estratégias de intervenções pedagógicas organizadas para o atendimento aos alunos com dificuldades e/ou defasagem na aprendizagem, além da promoção de novas metodologias no ensino da alfabetização. A pesquisa se justifica pelo trabalho da Equipe Central do PIP/ATC consistir, sobretudo, em assessorar e garantir a formação continuada das equipes regionais, de maneira que estas conduzam o trabalho nas escolas em uma prática que assegure os direitos de aprendizagem.

Inicialmente, o foco da pesquisa esteve centrado na escolha de duas escolas como fonte de pesquisa. Uma escola no perfil de escola estratégica² há três anos consecutivos (2010/2011/2012), e outra que foi escola estratégica apenas em 2010. No final das investigações, identificou-se as ações da Equipe Central que

1. O Programa de Intervenção Pedagógica foi uma das políticas descontinuadas a partir da mudança de governo em âmbito estadual, no ano de 2015.

2. Escolas Estratégicas são escolas com 10 ou mais alunos abaixo do padrão recomendável segundo a escala de proficiência em leitura do Proalfa. Essas escolas devem receber atenção especial das equipes do PIP/ATC central e regional sendo visitadas, semanalmente, pelos ANE da Equipe Regional (Caderno de análise dos resultados da Rede Estadual de Ensino, 2013, p13).

contribuíram com a melhoria contínua dos resultados das escolas; bem como os possíveis entraves enfrentados por essa equipe que culminaram na dificuldade de algumas escolas saírem da condição de estratégica.

De cunho qualitativo e quantitativo, a metodologia utilizada na pesquisa consistiu na realização de entrevistas e aplicação de questionários, sendo que as entrevistas se sobrepuseram aos questionários, sem excluí-los. O uso de técnicas estatísticas foi significativo para a análise e interpretação dos resultados alcançados pelo programa em relação aos objetivos por ele estabelecidos, em especial, os atrelados ao desempenho da Equipe Central do PIP/ATC.

A Equipe Regional que participou do estudo pertence a uma Superintendência Regional, denominada no trabalho como SRE "X", situada na região central do estado, cuja participação no Proalfa equivale de 8% a 10% da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. A equipe do PIP/ATC dessa regional é composta por 21 Analistas Educacionais (ANEs), dos quais se obteve a participação de 18 no preenchimento do questionário. Sobre os questionários, para os pesquisadores Quivy & Campenhoudt (1992) esse é um instrumento dirigido a um conjunto de indivíduos e contribui na identificação de opiniões, representações e, inclusive, de informações factuais pertinentes para a compreensão de situações que envolvem o cotidiano e ações de grupos sociais. A utilização desse instrumento de coleta de dados possibilitou a compreensão dos anseios comuns da Equipe Regional em relação à implementação do programa.

A partir das análises realizadas sobre a relação da atuação da Equipe Central com os desempenhos alcançados pelas escolas, notou-se que as ações desenvolvidas pelos agentes implementadores do programa PIP/ATC, proposto pela SEE/MG, têm contribuído para a melhoria dos índices de alfabetização na idade certa. Observou-se, ainda, que uma das exigências para composição da Equipe Central é a formação pedagógica em curso de graduação, além de experiência no ensino da alfabetização, como requisitos essenciais para compreender o trabalho dos atores que estão em sala de aula: os professores. Contudo, a estrutura do PIP/ATC, além das duas instâncias apontadas – SEE e Escolas – conta ainda com outro grupo de atores extremamente importantes na implementação do programa, a Equipe Regional que, de fato, está cotidianamente nas escolas do estado.

Com foco nesse grupo de agentes implementadores do programa, isto é, a Equipe Regional, foi proposta a defesa de um projeto de formação continuada para a Equipe Central, uma vez que são as pessoas que monitoram, acompanham e formam as Equipes Regionais para atuarem de forma mais efetiva nas escolas junto aos gestores, professores e alunos. É necessário que a Equipe Central adquira uma visão mais ampla da própria atuação na gestão pedagógica, administrativa e relacional perante o trabalho que desenvolve nas SREs e escolas.

O projeto possui uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores, com encontros para capacitações, distribuição de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico por meio das Equipes Central e Regional. A formação tem como foco os professores, já que esses são atores essenciais para o alcance do objetivo do PIP/ATC: todas as crianças lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

Vale ressaltar que no ano de 2012, o Governo Federal, por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, instituiu o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em parceria com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, a partir de ações firmadas com objetivos que vão ao encontro da proposta do PIP/ATC de Minas Gerais:

- i) - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- ii) - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- iii) - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; (Portaria 867, art.5º, 2012).

Pelo exposto, Minas Gerais conta atualmente com dois programas que se imbricam pelos seus respectivos propósitos comuns voltados aos mesmos atores: professores e alunos do Ciclo da Alfabetização. Destacamos, porém, que o PIP/ATC apresenta como diferencial justamente as ações desempenhadas pelas Equipes Central e Regional, que possuem como principais ações monitorar e acompanhar o trabalho pedagógico das escolas. Especialmente, as formas de fixação das práticas didático-metodológicas dos docentes advindas das formações (PIP e PNAIC¹) para garantia da aprendizagem das crianças no tempo certo. Por entender que tão importante

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

quanto garantir a formação dos professores, é garantir o efetivo uso que se faz dos aprendizados oriundos dessas formações, defendemos a relevância de proporcionar aos profissionais que compõem as Equipes Central e Regional do PIP, momentos para discutirem e refletirem sobre suas práticas enquanto profissionais que atuam diretamente com toda a dinâmica escolar, considerando seus aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais.

A formação continuada voltada para os profissionais da Equipe Central encerra como proposta a articulação entre teoria e prática. Sendo assim, buscou-se desenvolver na Equipe Central maior conhecimento, maior competência técnico-pedagógica, autonomia e responsabilidade. O objetivo é promover a formação de grupos autogerenciados de aprendizagem, estimulando-os a pesquisar e criar estratégias diversificadas para promover, junto aos seus pares, a aquisição de conhecimentos, de habilidades, de valores e de atitudes necessários para elevação da qualidade dos trabalhos realizados nas SREs e nas escolas, sem perder de vista a constante melhoria dos resultados educacionais.

Coordenada pela Equipe Gestora do PIP/ATC da SEE, a proposta visa a complementar o programa sem interferir na sua estrutura organizacional e de funcionamento, promovendo a formação profissional de todas as equipes que o compõem. A estrutura do projeto é de formação em série: Equipe Central se forma e forma a Equipe Regional que, por sua vez, aperfeiçoa sua prática junto às escolas. O projeto de formação continuada para a Equipe Central constitui-se de um Plano Educacional no âmbito estadual a ser integrado ao programa PIP/ATC. O projeto objetiva o fortalecimento da liderança pedagógica, administrativa e relacional das Equipes Central e Regional, de modo a potencializar a atuação dos atores envolvidos no âmbito escolar e elevar a qualidade dos serviços prestados.

Observou-se, no desenvolvimento da pesquisa, a necessidade de melhor compreensão, por parte dos atores que compõem a Equipe Central, sobre liderança pedagógica, administrativa e relacional, já que é preciso que compreendam como essas lideranças se complementam nas ações que os agentes desempenham no PIP/ATC.

Na defesa da importância de uma atuação profissional pautada na reflexão da prática e da teoria que a permeia, o programa de formação de grupos autogerenciados de aprendizagem, na Equipe Central, objetiva o desenvolvimento das lideranças

supracitadas para melhor desempenho das atividades realizadas nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Para tanto, torna-se fundamental, por parte dos analistas das Equipes Central e Regional, a aquisição das competências que envolvem toda dinâmica do PIP/ATC, de forma que eles consigam articular, junto aos profissionais das escolas, o compromisso com a garantia dos direitos de aprendizagem por todos os alunos.

A Equipe Central é composta, aproximadamente, por 54 (cinquenta e quatro) profissionais. Serão formados, portanto, nove grupos autogerenciados de aprendizagem, com seis profissionais cada. Além desses, há ainda a figura dos coordenadores de grupos, conforme detalhado no Quadro 1, exposto adiante. A divisão das pessoas nos grupos ficará a critério da Equipe Gestora do programa, ressaltando que cada grupo desenvolverá um trabalho dentro de uma temática específica. A Equipe Gestora poderá utilizar como critério, por exemplo, a livre escolha pelos profissionais, ou pré-definir os grupos.

Os grupos deverão estudar e planejar a forma como socializarão os conhecimentos advindos dessa prática com os demais grupos. Para tal, deverão utilizar os dias em que estiverem na SEE, sendo que em momentos de viagens às SREs, poderão recorrer ao *e-mail* institucional ou outros recursos tecnológicos.

Em função do pouco tempo que esses grupos têm para se encontrarem pessoalmente, o período de estudo e planejamento não poderá ser inferior a 30 dias (1 mês). Todas as temáticas devem ser trabalhadas a partir da discussão de uma situação prática relacionada à atuação da Equipe Central e/ou Equipe Regional com as escolas. O intuito é que os integrantes da Equipe Central reflitam sobre as questões que envolvam a temática estudada, do mesmo modo, como esse estudo contribuirá, com seu trabalho, junto às SREs e às escolas. O Quadro 1 apresenta algumas das temáticas que poderão ser trabalhadas no primeiro ano de vigência da proposta.

Quadro 1 – Organização dos grupos autogerenciados de aprendizagem

Coordenação	Eixo de desenvolvimento de liderança	Temáticas	Grupo	Data da socialização
Coordenador do PIP (coordenação de Polo)	Pedagógica	Análise de resultados nas escalas de proficiência do Proalfa e Proeb	1	mar./ago.
		Progressão Continuada aliada ou inimiga da aprendizagem?	4	abr./jun.
		Educação Inclusiva :há , de fato, inclusão em nossas escolas? Como o PIP/ATC orienta o trabalho com crianças deficientes?	7	mai./nov.
Coordenador do PIP (coordenação de Polo)	Administrativa	Instrumentos de registros: – O que registrar nos relatórios de visitas às escolas?	2	Mar/ago
A gestão educacional na legislação:- O que rege nosso ensino?	5	Jul/set		
Administração dos recursos financeiros e materiais: O que chega para SREs?	8	Jun/out		
Coordenador do PIP (coordenação do Polo)	Relacional	Absenteísmo docente, que falta faz um professor! Como o PIP/ATC pode ajudar aos gestores a minimizarem essa situação nas escolas?	3	Mai/out
Clima institucional: - Influencia ou não na produtividade do trabalho?	6	Abr/set		
Trabalho em equipe: como torná-lo cada vez mais eficiente?	9	Jul/nov		

Fonte:Reis (2013, p. 88)

Todas as temáticas serão trabalhadas em dois momentos durante o ano. Cada grupo, por encontro, terá 4 horas para realizar a apresentação e socialização dos estudos. Para tanto, cada temática será desenvolvida em 8 horas e o encontro final para avaliação das atividades será realizado em 3 horas. Essa formação totalizará 75 horas de estudos presenciais.

Também relevante é o passo a passo para realização desses estudos. Assim que o grupo conhecer sua respectiva temática, deverá realizar uma pesquisa e colher os materiais que julgar pertinentes. Na sequência, socializará os materiais entre

todos os participantes do grupo e a coordenação definirá um tempo para estudo e apropriação dos mesmos. O passo seguinte é o planejamento e a elaboração da estratégia de socialização, podendo-se optar pelo oferecimento de: minicurso, oficina, palestra, mesa redonda, ou outra metodologia que o grupo, juntamente com a coordenação, optar. Escolhida a metodologia para a socialização dos estudos, os integrantes do grupo deverão dividir as tarefas para construção da proposta a fim de que a mesma possa ser entregue à coordenação, na data predefinida. Por fim, as últimas ações consistem, respectivamente, na validação da proposta pela coordenação e no estudo da mesma com os demais grupos. O quadro 2 sintetiza o cronograma das atividades a serem realizadas pelos grupos.

Quadro 2 – Cronograma das atividades dos grupos autogerenciados de aprendizagem

Atividades	Grupos	Período de Elaboração	Data de entrega para a coordenação	Data de validação para a coordenação	Data de apresentação	Carga Horária	Local
Passo a passo da atividade: <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre a temática. • Socialização dos materiais pesquisados entre os participantes do grupo. • Estudo dos materiais. • Planejamento e elaboração da estratégia de socialização (minicurso, oficina, palestra, mesa redonda, etc..). • _Entrega do material para a coordenação. • Validação do trabalho pela coordenação e Apresentação do para os demais grupos. 	1 e 2	Mínimo de 30 dias. A coordenação deverá fixar esses períodos com os grupos.	Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	____/mar	8h	Sala da SEE/MG CAMG*
	4 e 6		Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	____/abril	8h	
	3 e 7		Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	____/maio	8h	
	4 e 8		Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	____/jun	8h	
	5 e 9		Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	_/jul	8h	
	1 e 2		Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	____/ago	8h	
	5 e 6		Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	____/set	8h	
	3 e 8		Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	____/out	8h	
	7 e 9		Até dia __/__/____	1semana antes da apresentação	____/nov	8h	
Avaliação dos trabalhos pela coordenação do programa, pelas Equipes Central e Regionais.	Todos	X	X	X	____/dez	3h	
Carga Horária Total	X	X	X	X	X	75 h	

Fonte: Reis(2013, p. 89)

*Cidade Administrativa de Minas Gerais.

As propostas poderão, posteriormente, ser desenvolvidas com as Equipes Regionais nas reuniões pedagógicas mensais com a Equipe Central, nas próprias SREs. O

objetivo é tornar os encontros, da Equipe Central com as Equipes Regionais, em momentos de formação continuada que contemple mais três frentes de liderança que permeiam o PIP/ATC: Pedagógica, Administrativa e Relacional. A ideia é, também, fortalecer o trabalho de parceria entre Inspetor Escolar e ANE, uma vez que as temáticas trabalhadas são, exclusivamente, para aperfeiçoamento profissional. O impacto na escola acontecerá de forma indireta, ou seja, espera-se que a formação oferecida contribua para o melhor desempenho dos analistas das Equipes Regionais nas escolas. Além disso, como a formação ocorrerá em dois momentos, o segundo encontro poderá contar com a participação (in)direta das Equipes Regionais. Essa participação ocorrerá por meio das experiências, das demandas, dos desafios e das sugestões (resultantes da primeira formação) que poderão tornar o segundo encontro (estudos da temática em questão) um momento de aprendizagem significativa, por problematizar as práticas vivenciadas por esses atores.

Pelo exposto, a proposta não implicará em mudanças na estrutura organizacional do programa, uma vez que os encontros para socialização dos estudos ocorrerão nas semanas em que os grupos realizam atividades na SEE. Quando da sua elaboração, a proposta seria apresentada à Equipe Gestora do programa no final do ano letivo, sendo imprescindível a explicitação sobre o monitoramento da proposta por meio do cronograma das ações. Assim, a partir do fechamento das datas se da definição dos grupos, os coordenadores dos grupos deverão acompanhar a sua execução. Para esse acompanhamento, a proposta sugere que o cronograma seja afixado em um mural na diretoria de Ensino Fundamental, a qual o PIP/ATC está vinculado, como forma de corresponsabilizar todos os integrantes dos grupos com a própria formação, assim como com a formação dos pares. Os próprios grupos poderão montar o painel e monitorá-lo.

De acordo com o planejamento, a avaliação deverá ocorrer em dois momentos. O primeiro durante a execução dos estudos socializados, quando a coordenação deverá fazer um relatório constando dos aspectos positivos, das fragilidades e dos pontos conflitantes na produção da atividade em equipe, assim como no momento da socialização com os pares. O segundo momento ocorrerá no mês de dezembro, quando os participantes poderão expor os aspectos positivos e desafiadores dos estudos. Nesse momento, a Equipe Gestora do programa poderá lançar mão de uma pesquisa, por meio de questionário a ser aplicado à Equipe Central e às regionais. O objetivo será verificar se os estudos propostos durante o ano contribuíram, de

fato, para a melhoria do desempenho profissional dos envolvidos, lhes ajudando a efetivar melhor suas ações nas escolas; bem como, buscar sugestões para o aprimoramento da proposta no ano subsequente.

Verificou-se, ainda, por meio da pesquisa, que a sistemática de atuação dos agentes implementadores, sejam da Equipe Central ou das Regionais, junto às escolas é permeada por questões de liderança pedagógica, administrativa e relacional. Além disso, a falta de articulação e gestão dessas frentes de liderança pode influenciar nas formas de implementação do programa nas escolas e culminar em evoluções discrepantes nas avaliações do Proalfa. Ressalta-se, porém, que o PIP não dará conta de sanar todos os problemas educacionais, dados dois importantes fatores. Tais fatores, apesar de não abordados na pesquisa em questão, precisam ser destacados como uma maneira de não limitar os casos de insucessos escolares ao trabalho das escolas e dos professores.

O primeiro fator diz respeito à educação inclusiva, que desde a década de 1990, vem crescendo face à democratização do ensino e da universalização do acesso às escolas. A educação inclusiva é relevante porque a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pressupõe, que a depender da deficiência do aluno e da formação do professor, a alfabetização pode não acontecer no “tempo certo” (segundo proposta do PIP). O que está além do que o programa dá conta de gerir. Ressalta-se, que toda criança pode ser alfabetizada, mas é preciso ter atenção às suas características; é preciso ter consciência de suas peculiaridades e admitir, que a depender do caso, a criança pode precisar de um tempo maior para além dos 8 anos de idade para se alfabetizar.

O segundo fator diz respeito às famílias, pois essas produzem escolarização e oportunidades; incentivam e criam expectativas, sendo que quanto maior é a expectativa da família em relação à criança, melhor será o desempenho dela. Assim, o terceiro elemento a influenciar na alfabetização das crianças no tempo certo é a escola e o professor, reforçando que o PIP e a escola poderão fazer o melhor, mas não farão tudo.

Nesse sentido, considera-se relevante o trabalho tal como realizado na pesquisa em questão, de analisar a atuação dos atores que estão “fora”, e ao mesmo tempo “dentro”, de todo esse contexto. Estão “fora” no sentido de que não são eles que atuam cotidianamente com as crianças nas escolas, ou seja, lidando com os desafios

da sala de aula. Ao mesmo tempo, estão “dentro”, já que indiretamente contribuem com o trabalho da escola ao ajudar a administrar os espaços de aprendizagem, as relações (especialmente, professor/aluno) e as ações pedagógicas, o que pode auxiliar para que a escola não negligencie o direito das crianças de acesso à aprendizagem.

A pesquisa, realizada nas três instâncias do sistema educacional de Minas Gerais, evidenciou alguns aspectos e práticas desses atores, conforme seus respectivos campos de atuação:

a) a Equipe Central não percebe a gestão administrativa e relacional como ações intrínsecas ao seu papel;

b) a Equipe Regional recebe a formação da Equipe Central focalizada nos aspectos pedagógicos, o que, aparentemente, não assegura a discussão/trabalho com as temáticas pedagógicas junto aos docentes no momento das visitas às escolas, reforçando a importância do desenvolvimento da liderança relacional e administrativa;

c) as Escolas (os gestores) ressaltam que as expectativas dos professores dizem respeito à presença de um diálogo, nos momentos das visitas, para exporem as dificuldades enfrentadas em sala de aula, assim como os avanços obtidos com os alunos em virtude do programa. O que poderá, inclusive, servir para validação do trabalho desempenhado.

Respalda em Weiss (1998) para mostrar como os princípios da Teoria de programas podem ser utilizados para estabelecer a relação da atuação da Equipe Central com os resultados das escolas, a pesquisa evidenciou que uma das etapas desse processo se constitui na formação que a Equipe Central deve assegurar às Equipes Regionais para uma implementação melhor direcionada do programa nas escolas. Assim, se o trabalho de campo não for constantemente dialogado, há uma tendência das regionais estreitarem sua atuação visando à busca de melhores resultados das escolas sem o amadurecimento do processo. Verificou-se, ainda, uma perceptível necessidade de pensar a melhoria do trabalho escolar considerando todas as nuances que refletem no trabalho de sala de aula. Não há como pensar em transformação nesse âmbito sem trabalhar com as bases sustentadoras da gestão pedagógica, administrativa e relacional.

Por outro lado, é preciso reconhecer que o programa estadual PIP/ATC ganhou alta relevância em Minas Gerais devido aos resultados alcançados nos últimos anos. Além disso, estreitou-se a relação escola/SEE ao voltar a atenção para a formação dos professores alfabetizadores e para a garantia do direito de aprendizagem dos alunos. Destaca-se que os professores alfabetizadores devem assegurar, por meio de recursos e estratégias didáticas, a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. Contudo, para que o programa adquira um caráter mais equitativo, em que todas as escolas tenham as mesmas oportunidades de progredirem nos resultados educacionais, é fundamental atentarmos para a formação das Equipes Central e Regionais, assegurando os momentos para reflexão/construção sobre as próprias práticas, as práticas dos professores e as teorias que as regem.

Nesse contexto, destaca-se o papel da Equipe Gestora do programa no Estado como importantes agentes de condução do diálogo pretendido entre a teoria e a prática no fazer profissional. É relevante que os atores que compõem a Equipe Central pensem na formação dos Analistas Educacionais das regionais de forma ampla, desde os aspectos pedagógicos, presentes em sala de aula, até os aspectos relacionados à administração do próprio trabalho e às relações interpessoais. Além do trabalho com metas de aprendizagem e de resultados das escolas e das SREs, a Equipe Central precisa pensar em metas relacionadas à própria atuação. Deve discutir com as Equipes Regionais os desafios e as demandas do trabalho, para que assim haja ressignificação das práticas a partir dos conhecimentos discutidos e aprendidos. A expectativa é que a Equipe Central defina ações de formação para as Equipes Regionais, fazendo, ainda, o monitoramento e a avaliação dos efeitos dessa formação.

Dessa forma, reafirma-se a importância de um Programa de Formação para os atores da Equipe Central, com consequente formação das Equipes Regionais. O objetivo é que haja melhorias contínuas na atuação das Equipes Regionais junto às escolas. A ação fortalecerá as equipes no que tange às lideranças pedagógica, administrativa e relacional, sendo ainda, por essa ação, que se espera adquirir continuamente uma formação profissional efetiva dos atores.

Todavia, a análise da implementação do PIP/ATC, a partir da atuação da Equipe Central, revelou questões sobre as quais as considerações não se esgotaram, pelo contrário, enfatizaram a necessidade de mais estudos pela transposição que se

pode fazer com outras políticas públicas, uma vez que colocou em evidência os atores da ponta superior da cadeia de implementação do programa. Evidenciada a inexistência de planejamento e formulação de metas relacionadas à atuação da Equipe Central, um estudo mais aprofundado sobre como as Equipes Regionais compreendem suas respectivas formações dentro do programa contribuirá, de forma positiva, nas possibilidades de atuação da Equipe Central.

REFERÊNCIAS

- QUIVY, R; C. L. (1992). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva
- REIS, C. C. da S. **Da agenda à implementação um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/alfabetização na idade certa, no Estado de Minas Gerais** Juiz de Fora, 2013. 116 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.
- WEISS, C. **Evaluation**. Upper Saddle River, Prentice Hall, 1999.

GESTÃO PEDAGÓGICA DO INSPETOR ESCOLAR NO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO: UMA AÇÃO POSSÍVEL

Carmelita dos Santos Rodrigues*
Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro**
Fernando Tavares Júnior ***

Este trabalho apresenta um plano de ação para a atuação dos inspetores escolares no Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo, na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares-MG. O PIP redefine as atribuições do inspetor escolar durante as visitas às escolas, priorizando a dimensão pedagógica (acompanhamento, orientação e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar), de modo articulado às demais dimensões de seu trabalho (administrativa e financeira). Contudo, na análise da atuação dos 28 inspetores da SRE, verificou-se a dificuldade em efetivar as ações propostas no PIP. A pesquisa apontou que os inspetores escolares da Regional de Governador Valadares não dedicam maior tempo à gestão pedagógica, conforme demanda a política atual, por excesso de demandas administrativas. Constatou-se, ainda, que as atribuições dos inspetores, em cada dimensão de sua atuação, estão dispostas em documentos diferentes, dificultando o planejamento das ações. Assim, propõe-se a articulação das diferentes dimensões das atividades dos inspetores nas escolas, garantindo a gestão pedagógica como eixo central do trabalho da inspeção. Além disso, faz-se necessária uma formação continuada para os inspetores escolares da SRE, com o objetivo de desenvolver competências pedagógicas capazes de promover a mudança de posturas e práticas necessárias para a melhoria do assessoramento às escolas por esse profissional.

Palavras-chave: Inspetor Escolar. Gestão Pedagógica. Programa de Intervenção Pedagógica.

*Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Inspetora Escolar na SER-Governador Valadares-MG

**Colaboradora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Linguística (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor.

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “A atuação do inspetor escolar no Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo¹”, desenvolvida por Carmelita dos Santos Rodrigues, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), defendida em 2013. O texto foi produzido em parceria com Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, colaboradora do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Fernando Tavares Júnior, professor e orientador. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da primeira autora, que atua como inspetora escolar na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares-MG.

O plano de ação aqui apresentado é direcionado à gestão pedagógica dos inspetores escolares atuantes no Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), na Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares-MG. Trata-se de uma proposta articulada às diversas esferas sob a responsabilidade dos inspetores, de modo a aprimorar a eficácia do PIP/ATC. Nessa direção, a gestão pedagógica é de fundamental importância, já que a melhoria da aprendizagem é o principal foco do programa.

Após os resultados alarmantes do Proalfa 2006, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), apresentou, em 2007, o Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo-PIP/ATC. Esse surgiu como objetivo de definir e executar estratégias destinadas à melhoria do desempenho dos alunos a partir da compreensão e da apropriação dos resultados das avaliações do Proalfa. O Programa tem como lema “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos” (MINAS GERAIS, 2007, p.9), e visa a alfabetizar as crianças no tempo adequado, ou seja, até o final do Ciclo da Alfabetização.

Para alcançar a meta proposta, “os programas e atividades da Secretaria de Educação do Estado (SEE), das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), das escolas e dos professores deveriam, portanto, considerar o aluno como foco principal e final do processo de aprendizado” (MCKINSE & COMPANY, 2009, p.6). Nesse contexto, a SEE/MG, ciente do desafio apresentado pelos resultados, buscou reorganizar a atuação dos inspetores escolares, formando a Equipe Regional do PIP/ATC para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

1. O Programa de Intervenção Pedagógica foi uma das políticas descontinuadas a partir da mudança de governo em âmbito estadual, no ano de 2015.

Essa equipe, composta por todos os analistas e inspetores da SRE, constituída com o intuito de unir forças e competências específicas para proporcionar um atendimento diferenciado a essas escolas, com vistas a assegurar mais oportunidades de aprendizagem às crianças, sem perder a especificidade de cada função. Os inspetores escolares foram convocados a exercerem sua função com foco na gestão pedagógica, ou seja, orientar e/ou corrigir as ações relativas ao processo do ensino aprendizagem, com o intuito de garantir o crescimento dos alunos no nível recomendável de ensino, colaborando para que todos estivessem alfabetizados até os oito anos de idade.

Nessa direção, a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) elaborou um manual em 2008, contendo as atribuições para o acompanhamento e avaliação do PIP nas escolas, dando um novo sentido à função da inspeção escolar. A partir de então, a ação dos inspetores escolares junto às escolas no campo pedagógico deve estar voltada para orientar e acompanhar o trabalho das escolas estaduais como um todo, com foco no processo pedagógico e no desempenho escolar dos alunos. Para isso, foram estabelecidas como atribuições pedagógicas as seguintes ações:

- 1- Orientar a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica e acompanhar sua execução nas escolas estaduais;
- 2- Orientar e verificar a utilização dos materiais didático-pedagógicos de apoio na sala de aula enviados pela SEE às escolas;
- 3- Orientar e acompanhar projetos da SEE em execução nas escolas estaduais;
- 4- Atuar em conjunto com a equipe da escola estadual no desenvolvimento do processo pedagógico com vistas à melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, garantir o cumprimento das metas acordadas;
- 5- Avaliar o desempenho das escolas estaduais dentro dos critérios gerais estabelecidos, analisando os resultados das avaliações externas do PROALFA e PROEB;
- 6- Assessorar e orientar as Secretarias Municipais de Educação na gestão pedagógica das escolas municipais. (MINAS GERAIS, 2007)

Partindo da incumbência de (re)direcionar as funções do inspetor, o PIP/ATC traz como ações complementares à atuação desses profissionais: 1) priorização da dimensão pedagógica do trabalho; 2) o fortalecimento do trabalho em equipe a partir da parceria inspetor analista; 3) a criação de metas nas regionais em que os

inspetores são alocados; o que, por sua vez, implica na análise dos resultados, bem como o planejamento de prioridades no atendimento às escolas (MINAS GERAIS, 2010).

Nesse contexto, é cobrado dos inspetores um esforço maior na dimensão pedagógica de sua atuação nas escolas, porém observa-se que a nova resolução que dispõe sobre as atribuições desses profissionais, mesmo sendo publicada em 2009, após a implementação do PIP, não contempla com clareza quais seriam as atribuições referentes à dimensão pedagógica dos inspetores.

Tal condição suscitou a necessidade de se repensar a prática do inspetor escolar, uma vez que, apesar de a função exigir que o mesmo tenha um amplo conhecimento da legislação educacional e sua atuação requerer uma análise cuidadosa da organização e funcionamento da escola em seus múltiplos aspectos, o que se percebia, ao longo dos anos, é que sua atuação era voltada para a solução dos problemas vivenciados no dia a dia da vida da escola, desde aspectos da racionalização de recursos materiais e humanos àqueles relacionados ao planejamento; execução e avaliação do currículo; contratação e desempenho de recursos humanos; funcionamento e escrituração escolar dentre outros (MINAS GERAIS, 1983). De acordo com Augusto, “o inspetor é assim, ao mesmo tempo, um sujeito das reformas, e um ator-chave das mesmas, pois exerce a função intermediária entre a administração do sistema de um lado, a escola e professores de outro.” (2010, p.34)

A partir da implementação do PIP/ATC, a prática da inspeção escolar é permeada de questionamentos: como conciliar as demandas administrativas, inerentes à função do inspetor escolar, e as demandas pedagógicas necessárias ao bom desempenho escolar? Qual ou quais as possibilidades de mudanças em sua prática nesse contexto de responsabilização? De que forma o inspetor pode contribuir para que o diretor escolar possa de fato ter a sua atuação voltada para a gestão de resultados?

A pesquisa realizada com 28 inspetores da SRE Governador Valadares, por meio de questionário e análise documental dos termos de visitas, forneceu importantes dados para se repensar a prática da inspeção escolar na realidade estudada. Constatou-se que a atuação dos inspetores de Governador Valadares no PIP está em contradição com o requerido pelo sistema estadual, visto que os dados revelam que esses profissionais têm sua atuação focada na dimensão administrativa. Percebe-se que a atuação focada na gestão pedagógica é o maior desafio enfrentado por esses

profissionais, uma vez que sua atuação abrange os vários aspectos presentes no cotidiano escolar: gestão dos recursos financeiros, cumprimento das normas legais e gestão de pessoal, entre outros.

Frente a essas considerações, propõe-se um Plano de Ação Educacional, com possibilidades de mudança dessa atuação por meio de duas etapas. A primeira será a organização das múltiplas ações definidas pela SEE/MG nas três dimensões: administrativas, financeiras e pedagógicas em um único documento, intitulado “Diretrizes Norteadoras do Trabalho do Inspetor Escolar”. A segunda etapa envolve a formação continuada dos inspetores escolares de Governador Valadares, de modo a colaborar para o efetivo exercício da reflexão crítica sobre a importância da liderança pedagógica do inspetor junto às escolas na busca por melhores desempenhos dos alunos.

As “Diretrizes Norteadoras do Trabalho do Inspetor Escolar” objetivam colaborar para que os inspetores escolares, ao planejarem as ações de acompanhamento às escolas, vislumbrem possibilidades de ações pedagógicas nas atividades consideradas de natureza administrativa, na complexa tarefa de assegurar a organização e o funcionamento global das unidades de ensino. O eixo pedagógico volta-se para as questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. A SEE orienta que todas as formas de gestão devem estar direcionadas para o objetivo primordial da escola, que é o ensinar e o aprender. E destaca ainda que:

Dar foco à Gestão Pedagógica é a exigência primordial da Escola que queremos hoje: tempo de avaliação externa, de constatação do desempenho do aluno e da Escola, de definição e de pactuação de metas, de Plano de Intervenção Pedagógica, de padrões básicos de ensino e de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2008, p.15)

Nesse sentido, romper com práticas meramente burocráticas torna-se necessário, visto que uma das atribuições dos inspetores é promover o fortalecimento da gestão pedagógica de toda equipe escolar, em especial dos gestores, que são os principais articuladores de todas as atividades desenvolvidas nas unidades de ensino (MINAS GERAIS, 2008). Ressalta-se, porém, que essa proposta não representa novas atribuições a serem adicionadas às já existentes, mas uma organização para melhor compreensão por parte dos inspetores das diferentes possibilidades de atuação no desenvolvimento de seu trabalho, que abarca múltiplas e complexas situações

que acontecem no interior das escolas. Cabe ao órgão central a competência de definir as atribuições dos servidores em geral. O problema é que a definição das atribuições dos inspetores foi feita a partir de vários documentos. Nesse sentido, é que se propõe a organização dessas funções em um único documento, elaborado a partir dos já existentes, ou seja, a Resolução CEE nº 457, de 30 de setembro de 2009, as orientações da SEE/MG, o Caderno de Boas Práticas e o Plano de Carreira.

Em virtude disso, apresenta-se como proposta de intervenção o documento intitulado *Diretrizes norteadoras do trabalho do inspetor* como forma de delinear a atuação do inspetor escolar, a partir do foco pedagógico. Para cumprir com os objetivos propostos, as diretrizes foram distribuídas em três tópicos:

1. As atribuições administrativas, que envolvem as questões relacionadas à regularidade e funcionamento da escola.
2. As atribuições financeiras, que envolvem o acompanhamento dos recursos recebidos e sua aplicabilidade.
3. As atribuições pedagógicas, que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

A seguir, apresenta-se o documento elaborado.

Quadro 1- Diretrizes norteadoras do trabalho do inspetor escolar

DIRETRIZES NORTEADORAS DO TRABALHO DO INSPETOR ESCOLAR	
As atribuições administrativas articuladas à gestão pedagógica	
1 - Conhecer a regularidade legal de funcionamento das escolas estaduais, situação legal e funcional do pessoal administrativo, técnico e docente.	
Ações administrativas	Ações pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o estabelecimento de ensino verificando os atos autorizativos para secretariar, e lecionar nos casos em que não há funcionários habilitados para atendimento da demanda. - Orientar os diretores e secretários quanto à vida funcional dos servidores para garantir-lhes os direitos estabelecidos nas legislações. - Orientar secretários e assistentes quanto a: atos autorizativos da escola; autorização para Secretaria; habilitações dos servidores; autorizações para lecionar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar o desempenho dos profissionais que aí atuam. - Zelar para que as ações do pessoal administrativo sejam em prol do melhor atendimento à comunidade atendida. - Realizar capacitações para os profissionais da Escola cujo assunto seja a legislação vigente, com foco na gestão pedagógica.

DIRETRIZES NORTEADORAS DO TRABALHO DO INSPETOR ESCOLAR

2 - Conhecimento da situação do estabelecimento quanto a sua organização curricular.	
Ações administrativas	Ações pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as Matrizes Curriculares conforme o nível e a modalidade de ensino oferecido, observando a carga horária e componente curricular à luz das legislações vigentes. - Analisar e aprovar o Quadro de Pessoal necessário ao desenvolvimento do currículo elaborado pela escola, observando os quantitativos estabelecidos na legislação vigente. - Orientar a equipe gestora quanto ao preenchimento dos Diários de Classe, observando as matrizes curriculares e calendário escolar aprovado pela comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as atividades e ações implementadas nas escolas. - Analisar os resultados das avaliações internas com o especialista da Escola para manter o foco no desempenho dos alunos e no desenvolvimento do Processo Pedagógico. - Verificar os diários de classe orientando quanto aos ajustes necessários ao bom andamento do processo de ensino- aprendizagem. - Visitar as escolas, participar de reuniões e eventos, visitar salas de aula, acompanhar o processo pedagógico, aproveitando a convivência para conhecer a escola e o trabalho aí realizado.
3 - Cumprimento das normas relativas à obrigatoriedade e gratuidade da educação básica em escolas oficiais.	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover e participar, junto aos gestores escolares, de estudo das legislações nacionais e estaduais que normatizam a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica. - Acompanhar o cumprimento dos dispostos nas legislações sobre a proibição de taxas em geral. - Divulgação da legislação pertinente ao assunto a toda comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir as questões relacionadas à proibição de cobrança de taxas com todos os servidores da escola, bem como estratégias que garantam a maior frequência escolar dos alunos. - Orientar aos gestores a promover reuniões com toda a comunidade escolar para esclarecimento quanto à gratuidade do ensino oferecido. - Favorecer e fortalecer, nas unidades escolares, encontros com cada segmento de forma sistematizada para realização de oficinas para melhor compreensão das legislações.
4 - Verificar a regularidade no acesso, permanência e demais atos da vida escolar dos alunos.	
Ações administrativas	Ações pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar e orientar quanto ao cadastramento escolar. - Orientar e verificar a organização do Arquivo Escolar, assegurando a autenticidade e fidedignidade da escrituração de documentos. - Acompanhar e fazer uso das informações disponíveis no SIMADE (Sistema Mineiro da Administração Escolar) validando e/ou orientando as escolas quanto à fidedignidade das mesmas. - Analisar e acompanhar as ações previstas nos calendários escolares, garantindo ao aluno a carga horária mínima estabelecida na LDB. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar a escola em todos os turnos de funcionamento, inclusive no noturno. - Buscar soluções em conjunto para os problemas e desafios encontrados nas escolas. - Envolver a todos da escola, inclusive o Colegiado Escolar, na solução dos problemas garantindo a implementação das ações acordadas. - Visitar as escolas, participar de reuniões e eventos, visitar salas de aula, acompanhar o processo pedagógico, aproveitando a convivência para conhecer a escola e o trabalho aí realizado. - Informar-se sobre a escola, analisando os registros escolares e trocando informações com os colegas Analistas. - Intervir junto ao Professor, em ação conjunta, nas situações especiais e quando solicitado pelo Especialista.

DIRETRIZES NORTEADORAS DO TRABALHO DO INSPETOR ESCOLAR	
A articulação das ações administrativas e pedagógicas no desempenho das atribuições financeiras.	
1 - Situação dos prédios, instalações, equipamentos e material didático adequado aos níveis e modalidades de ensino.	1 - Situação dos prédios, instalações, equipamentos e material didático adequado aos níveis e modalidades de ensino.
Ações administrativas	Ações pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - Visitar todas as dependências físicas da escola. - Orientar a gestão quanto à solicitação de recursos financeiros para a execução de pequenos reparos na rede física. - Comunicar ao setor de patrimônio/rede física da SRE sobre as possíveis irregularidades encontradas nos prédios escolares para as devidas providências. - Orientar a direção escolar quanto ao bom uso dos recursos disponíveis (água, luz, telefone), conservação do patrimônio público, cumprimento das rotinas de limpeza e zelo pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a direção e especialistas quanto à elaboração de ações de integração escola comunidade, com o objetivo de promover a participação de todos no processo escolar. - Oportunizar à comunidade escolar refletir sobre o ambiente escolar conservar-se limpo e em perfeitas condições de funcionamento para cumprir sua função de ensinar e possibilitar aprender. - Observar as atividades ou posturas praticadas dentro da escola, e sempre que necessário intervir, aplicando medidas saneadoras com o objetivo de garantir que os espaços escolares sejam utilizados de forma a promover a aprendizagem dos alunos. - Observar a adequação entre o espaço físico e a execução do PPP. - Orientar a gestão da escola e especialistas quanto à utilização do mobiliário e equipamentos pelo corpo docente e discente no processo de ensino aprendizagem.

DIRETRIZES NORTEADORAS DO TRABALHO DO INSPETOR ESCOLAR

2 - Conhecimento do funcionamento da caixa escolar	
Ações administrativas	Ações pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das legislações referentes à utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às escolas. - Orientar os membros do colegiado escolar e do conselho fiscal quanto à responsabilidade de cada órgão na execução do projeto, no controle financeiro e na elaboração da prestação de contas dos recursos transferidos por intermédio de termos de compromisso pela SEE. - Verificar se os membros que compõem o colegiado e o conselho fiscal estão de acordo com o que define a legislação. - Reunir sempre que necessário com a comunidade escolar promovendo estudos sobre o funcionamento da Caixa Escolar para que a comunidade possa contribuir no acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros pela escola. - Verificar e acompanhar a aplicação dos recursos financeiros recebidos e/ou diretamente arrecadados bem como o processo de prestação de contas elaborado pelas escolas, alertando os diretores quanto a observâncias das normas estabelecidas pela SEE. - Solicitar planilha dos termos recebidos contendo valor, vigência e data da entrega do processo de prestação de contas para otimizar para melhor acompanhamento dos recursos financeiros recebidos pela escola. - Solicitar aos diretores a apresentação de documento fiscal de todo material e equipamentos adquiridos pela escola bem como constatar a existência ou não do bem adquirido. - Verificar a quantidade e a qualidade da merenda oferecida aos alunos (utensílios utilizados na confecção e consumo), solicitando a reposição, quando necessária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visita à sala de aula verificando as condições desse ambiente em relação à limpeza, recursos disponíveis e condições do mobiliário e equipamento disponível para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. - Ajudar as escolas a fazer uso correto do material pedagógico, de informática e outros adquiridos pela escola. - Orientar o Diretor da Escola a discutir, com a comunidade escolar, a respeito da aquisição de materiais de consumo necessários ao desenvolvimento de ações voltadas para o bom desempenho escolar dos alunos. - Refletir junto à equipe gestora quanto aos recursos pedagógicos disponíveis e à efetiva utilização desses recursos pelos profissionais da escola em prol da aprendizagem dos alunos.
Responsabilidades dos inspetores na área da gestão pedagógica.	
1 - Orientar e acompanhar o trabalho das escolas estaduais como um todo, com foco no processo pedagógico e no desempenho escolar dos alunos.	
<p>Buscar soluções em conjunto para os problemas e desafios encontrados nas escolas .</p> <p>Recomendar à escola a exposição e divulgação de seus resultados e metas, em local de boa visibilidade e de fácil acesso para os professores e para a comunidade.</p> <p>Promover e participar das discussões sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, objetivando ajudar e estimular a implementação do PIP na escola.</p> <p>Tomar iniciativa em busca da melhoria dos resultados pedagógicos da escola, orientando e acompanhando a implementação das ações de intervenção pedagógica, junto ao Especialista e Diretor.</p> <p>Fazer uma avaliação criteriosa dos trabalhos pedagógicos da escola, orientando e acompanhando as ações para correção dos rumos.</p>	

(continua)

<p>2 - Orientar a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica e acompanhar sua execução nas escolas estaduais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a participação da comunidade escolar na reorganização do Plano de Intervenção • Estudar o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola, discutir e acompanhar a sua implementação. • Tomar conhecimento do PIP da escola através da análise de documentos, participação em reuniões, entrevistas com o Diretor e Especialista, entre outros. • Discutir com o colega Analista sobre o PIP da escola, analisando e sugerindo intervenções pedagógicas. • Participar, junto à escola, da implementação do PIP, buscando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos. • Orientar o Diretor da escola quanto à obrigatoriedade da realização das reuniões de Módulo II, conforme legislação para promover o planejamento coletivo das atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos.
<p>3 - Orientar e verificar a utilização dos materiais didático-pedagógicos de apoio na sala de aula enviados pela SEE às escolas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a utilização dos materiais de apoio na sala de aula, como os Cadernos da SEE/CEALE, do Guia do Alfabetizador, CBC e de outros recursos didático-pedagógicos. • Orientar a equipe gestora (especialistas e diretores) quanto à utilização dos guias do diretor e do especialista para melhor direcionamento das ações desenvolvidas por esses profissionais. • Sugerir aos professores e especialistas que visitem o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) através do site www.educacao.mg.gov.br link Centro de Referência do Professor, para manter-se atualizado nas questões relacionadas à sua prática diária e/ou fazer uso das atividades disponíveis.
<p>4 - Orientar e acompanhar projetos da SEE em execução nas escolas estaduais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os projetos e programas em execução nas escolas. • Participar dos repasses dos encontros de nível Central, buscando também capacitar-se nos temas pedagógicos e nos materiais específicos dos projetos como Escola de Tempo Integral, do PIP e demais Projetos da SEE. • Monitorar a execução dos projetos, em conjunto com o colega Analista, acompanhando-os desde a implementação até a avaliação. • Recomendar à escola quanto ao planejamento das atividades desenvolvidas nos projetos implementados estejam articuladas às necessidades dos alunos. • Fazer uma avaliação criteriosa dos trabalhos pedagógicos da escola, orientando e acompanhando as ações para correção dos rumos.
<p>5 - Atuar em conjunto com a equipe da escola estadual no desenvolvimento do processo pedagógico com vistas à melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, garantir o cumprimento das metas acordadas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar à escola a exposição e divulgação de seus resultados e metas, em local de boa visibilidade e fácil acesso, para os professores e a comunidade. • Incentivar o Diretor da escola a discutir com a comunidade escolar os resultados dos alunos nas avaliações externas e participar, conjuntamente, destes eventos de conscientização e de parceria para o atingimento das metas. • Tomar iniciativa em busca da melhoria dos resultados pedagógicos da escola, orientando e acompanhando a implementação das ações de intervenção pedagógica, junto ao Especialista e Diretor.

6 - Avaliar o desempenho das escolas estaduais dentro dos critérios gerais estabelecidos, analisando os resultados das avaliações externas do Proalfa e Proeb.
<ul style="list-style-type: none"> • Informar-se sobre a escola, o desempenho de seus profissionais e dos alunos, analisando os Boletins do PROALFA e PROEB, os registros escolares e trocando informações com os colegas Analistas. • Discutir os resultados das avaliações externas, primeiramente na SRE, em conjunto com os colegas Analistas. • Discutir estes resultados em reuniões com o Diretor e a equipe da escola, de forma clara, buscando conscientizar e gerar ações para melhoria do processo pedagógico. • Promover e participar das discussões sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, objetivando ajudar e estimular a implementação do PIP na escola. • Tomar iniciativa em busca da melhoria dos resultados pedagógicos da escola, orientando e acompanhando a implementação das ações de intervenção pedagógica, junto ao Especialista e Diretor. • Priorizar, para as visitas de orientação e acompanhamento, as escolas com baixo rendimento nas avaliações externas.
7 - Assessorar e orientar as Secretarias Municipais de Educação na gestão pedagógica das escolas municipais.
<ul style="list-style-type: none"> • Visitar as Secretarias Municipais de Educação, orientando quanto ao desenvolvimento do processo pedagógico e quanto aos projetos da SEE/MG desenvolvidos também nas Escolas Municipais. • Realizar capacitações, em conjunto, para as Escolas Estaduais e Municipais. • Visitar e acompanhar Escolas Municipais, em conjunto com a Equipe Pedagógica Municipal, quando solicitado. • Realizar, em conjunto com os colegas Analistas, repasse de orientações, encontros e capacitações para os Especialistas da rede Municipal.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2013).

O quadro 1 constitui as Diretrizes que devem estar acessíveis aos inspetores no exercício de seu trabalho. Além do documento, apresenta-se, ainda, uma proposta de formação continuada destinada aos inspetores escolares da regional de Governador Valadares com o objetivo de aperfeiçoar seus conhecimentos relacionados às legislações educacionais, base de seu trabalho, bem como desenvolver competências necessárias ao desenvolvimento de práticas mais eficazes no exercício da liderança pedagógica junto às escolas.

A proposta de formação continuada decorre das necessidades dos profissionais em apropriar-se das questões relacionadas à gestão pedagógica desenvolvida nas escolas. Por meio da pesquisa, percebeu-se que, apesar da maioria dos inspetores ser graduada em pedagogia, essa formação precisa ser aperfeiçoada para que os inspetores escolares possam atuar dentro da dimensão pedagógica. Exercer a liderança pedagógica junto às escolas exige desses profissionais competências e habilidades que permitam reconhecer as diferentes formas e processos de aprendizagem. Essa proposta baseia-se na concepção de que não basta somente

identificar os problemas enfrentados pelas escolas nas questões relacionadas ao processo ensino e aprendizagem, mas refletir juntamente com a equipe escolar sobre “os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (TARDIF, 2000, p.7).

Nesse sentido, propõe-se a formação continuada para os inspetores da Superintendência Regional de Governador Valadares, possibilitando-lhes desenvolver seu trabalho em conformidade com as políticas atuais, ou seja, priorizando as questões relacionadas à dimensão pedagógica de sua atuação. Isso demanda o aperfeiçoamento dos conhecimentos nas três dimensões de sua atuação: administrativa, pedagógica e financeira.

Para alcançar o objetivo a que se destina, a proposta é que a formação continuada aconteça em três momentos que se complementam: encontros presenciais, estudos individuais e atividades práticas.

Nos encontros presenciais são previstas aulas ministradas e oficinas que possibilitem ao inspetor romper com as práticas tradicionais, que não mais são exigidas no contexto atual. Os estudos propostos nos módulos presenciais serão realizados na primeira semana de cada mês, com carga horária mensal de oito horas e serão desenvolvidos entre os meses de fevereiro a novembro de 2014, totalizando uma carga horária de 64 horas presenciais. Esses encontros serão realizados com os 28 inspetores que atuam na Superintendência Regional de Governador Valadares.

Os estudos individuais serão feitos por meio de materiais organizados pelo formador com o objetivo de promover o conhecimento teórico-metodológico que permita a esses profissionais acompanhar as atividades escolares com maior segurança e, ainda, promover uma nova cultura junto à comunidade escolar sobre o papel da escola. Essa nova cultura embasa-se no que Lück(2009) defende ser a boa escola. De acordo com a autora, “boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida.” (LÜCK, 2009, p. 93). É preciso, portanto, que os inspetores escolares aprimorem seus conhecimentos relacionados às questões vivenciadas no cotidiano escolar. As atividades de vivências práticas visam a garantir um enriquecimento da relação teoria e prática na vida profissional dos participantes, tendo em vista as diferentes realidades que compõem seu campo de atuação.

A escolha deste processo metodológico de formação continuada se orienta a partir do entendimento de que a formação em serviço contribui para vencer os desafios existentes entre a multiplicidade de competências e a dinâmica constante existentes nas práticas cotidianas dos inspetores escolares (LÜCK, 2009). Nessa mesma linha, a autora afirma que “[...] de nada valem as boas ideias se não forem colocadas em ação; os programas de formação, para serem eficazes deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis [...]” (LÜCK, 2000, p.30).

A seguir, se elenca os assuntos abordados em cada módulo, a carga horária total de cada um, bem como suas respectivas ementas.

Quadro 2 – Proposta de formação continuada

<p>Módulo I - Estudo das atribuições do inspetor a partir das diretrizes propostas Carga horária: 12 horas (8 horas presenciais e 4 horas de estudo individuais). Ementa: Terá enfoque nos processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, buscando através das reflexões delinear melhor as ações que envolvem as dimensões financeiras, administrativas e pedagógicas de forma integrada. Estudo dos conceitos de gestão. Identificar os novos paradigmas educacionais a partir da LDBEN 9394/96. Discutir as formas de monitoramento das ações educativas no conceito escolar. Refletir sobre o planejamento do trabalho do inspetor como forma de otimização da prática cotidiana.</p>	<p>Módulo II - Políticas Públicas e Legislação Educacional Carga horária: 30 horas (16 horas presenciais; 6 horas de estudos individuais e 8 horas práticas). Ementa: Refletir sobre a educação no contexto da Constituição Federal de 1988, da Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989 e LDBEN 9394/96 e das resoluções e orientações estaduais. Abrangerá processos que enfatizem a importância do envolvimento, do comprometimento e da participação de toda a comunidade escolar. Buscar fortalecer a escola como instituição democrática e igualitária, a partir de um processo permanente de construção de autonomia; Refletir sobre as políticas implementadas, principalmente o Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo.</p>
<p>Módulo III - Gestão Pedagógica: Parte I Carga horária: 30 horas (16 horas presenciais; oito horas de estudos individuais e 16 horas práticas). Ementa: O enfoque será dado nos processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, buscando através das reflexões que serão propostas, formas para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos. Importância do Módulo II no planejamento das práticas pedagógicas dos professores. O papel do inspetor no PIP. O currículo escolar e as avaliações externas e internas. A importância da elaboração coletiva do PPP.</p>	<p>Módulo IV - Gestão Pedagógica: Parte II Carga horária: 30 horas (16 horas presenciais; oito horas de estudos individuais e 16 horas práticas). Ementa: Importância do Plano de Intervenção: da elaboração à execução. A ação mediadora do inspetor no Programa de Intervenção Pedagógica. A importância do Planejamento coletivo do trabalho integrado inspetor/analista. O monitoramento dos processos e resultados educacionais.</p>
<p>Módulo V - Gestão Administrativa e Financeira Carga horária: 30 horas (8 horas presenciais; 6 horas de estudos individuais e 16 horas de atividades práticas) Ementa: O objetivo é propiciar um exercício prático de acompanhamento das questões relacionadas à gestão dos recursos materiais e humanos como meio de melhorar o serviço pedagógico oferecido. Análise da organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros.</p>	

Como se defendeu no trabalho em questão, para que o inspetor possa contribuir na formação integral dos alunos, assegurando-lhes sucesso em seu percurso escolar, há necessidade de reconstrução dos saberes e fazeres desses profissionais, que têm como desafio os múltiplos olhares sobre a escola como um todo. Um dos desafios que se impõem ao inspetor escolar na atualidade está em romper práticas enraizadas, que se faziam necessárias em contextos anteriores às políticas ora implementadas.

Face a isso, considera-se a formação continuada como uma importante estratégia de colaboração para o exercício de reflexão crítica sobre as práticas educativas do inspetor, possibilitando a construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, sob a perspectiva de uma cultura educacional cada vez mais voltada para a melhoria do ensino oferecido. Acredita-se que concluída a formação, o inspetor seja capaz de acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar de forma mais efetiva.

Espera-se que esse Plano de Ação Educacional- PAE possa contribuir de forma significativa na reorganização da ação dos inspetores escolares, principalmente na liderança pedagógica, de forma que esse profissional possa colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e necessárias à promoção do sucesso na trajetória escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. H. O. G. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. A fonte dos dados do quadro consistiu em estudo do referencial teórico das atribuições da inspeção, adaptando-as às que devem ser exercidas em Minas, segundo a legislação específica.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional das SRE de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**: Caderno 1: Ciclo Inicial de

Alfabetização. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de Nove anos: Em busca do sucesso escolar.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2008.** Minas Gerais, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do Diretor Escolar SEE - MG. Instrumento didático destinado à orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar.** Belo Horizonte, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de Orientação aos Técnicos e Inspectores das Superintendências Regionais.** Minas Gerais, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **O Programa de Intervenção Pedagógica: Alfabetização no Tempo Certo.** Relatório síntese do Programa 2006 a 2009. Belo Horizonte: SEE/MG, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **PROALFA: Boletim Pedagógico - 2007** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Toda Escola Pode Fazer a Diferença: Acompanhamento e Avaliação.** Manual de orientação aos Técnicos e Inspectores Escolares das Superintendências Regionais de Ensino. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

RODRIGUES, C. dos. S. **A atuação do inspetor escolar no Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo.** Juiz de Fora, 2013. 120 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/.../RBDE13_05_MAUERICE_TARDIF.pdf> Acesso em: maio 2013

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA / ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO NA SRE “ZONA DA MATA”: UM ESTUDO DE CASO

Gabriela dos Santos Pimenta Lima^{*}

Luciana da Silva de Oliveira^{**}

Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo^{***}

O presente trabalho baseia-se na dissertação intitulada “Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo: estudo de caso da SRE “Zona da Mata”. A pesquisa realizada, com viés qualitativo, objetivou avaliar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) em uma Superintendência Regional de Ensino, aqui denominada SRE/Zona da Mata. O PIP/ATC constitui-se como política estratégica do governo de Minas Gerais, cuja aspiração é a de que toda criança leia e escreva até os oito anos de idade. As ações do programa se estruturam a partir dos resultados do Proalfa, avaliação sistêmica, aplicada anualmente aos alunos concluintes do Ciclo da Alfabetização. O percurso investigativo adotado combinou instrumentos metodológicos tais como análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com atores na cadeia de implementação do PIP na SRE e nas escolas. A pesquisa concluiu que as contingências no processo de implementação mostraram-se especialmente ligadas a uma baixa sistematização da rotina de trabalho da Equipe Regional e, conseqüentemente, a uma tendência dos profissionais envolvidos afastarem-se das estratégias inicialmente desenhadas. Nesse cenário, foi proposta a reorganização de algumas rotinas de trabalho e a criação de novas estratégias de ação, visando a maior eficácia na implementação do programa.

Palavras-chave: PIP/ATC. Implementação. Avaliação. Gestão.

^{*}Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Servidora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

^{**} Professora do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí; Membro colaborador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (UFMG).

^{***} Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio (IUPERJ).

O caso apresentado neste artigo aborda o processo de implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC)¹, uma política pública educacional do Estado de Minas Gerais, tomando a SRE/Zona da Mata² como objeto de análise. O artigo foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado de Gabriela dos Santos Pimenta Lima, no Programa Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/ UFJF, em parceria com a colaboradora Profa. Dra. Luciana da Silva de Oliveira, e com o orientador Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo.

A principal meta do PIP/ATC é a de que toda criança esteja lendo e escrevendo até os oito anos de idade. Caracteriza-se, assim, como um programa estratégico, de gestão compartilhada, haja vista a ampla dimensão político-administrativo-geográfica do Estado. Em sua cadeia de implementação, existe a Secretaria de Estado de Educação (SEE) como unidade central, as Superintendências Regionais de Ensino (SREs), distribuídas em 47 microrregiões em 853 municípios, as 3.700 Escolas Estaduais (EE). Em cada instância há atores com diferentes níveis de autonomia. Nesse cenário, as SREs merecem relevância na análise de políticas educacionais, dada a posição estratégica que ocupam, atuando como elo entre o centro e a periferia do sistema no processo de implementação das ações.

Para fins de contextualização, cabe destacar que o PIP foi implantado em toda a rede estadual de Minas Gerais em 2008, com atuação prioritária no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A princípio, o programa focalizou o atendimento aos três primeiros anos de escolaridade, tendo em vista o diagnóstico produzido pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), em 2006, que revelou um indesejável índice de alfabetização e letramento das crianças nesse percurso de aprendizagem. Por esse motivo, a grande aspiração foi promover a Alfabetização no Tempo Certo.

Em 2009, o atendimento estendeu-se para o Ciclo Complementar, cobrindo todos os anos da primeira etapa do Ensino Fundamental. Por meio de nova ampliação, em 2011, o PIP passou a abranger também os anos finais, ficando conhecido, nessa etapa, pelo subtítulo "Implementação dos Conteúdos Básicos Comuns" (PIP/CBC). Em conjunto, PIP/ATC e PIP/CBC formaram o Programa de Intervenção Pedagógica/

1 O Programa de Intervenção Pedagógica foi uma das políticas descontinuadas a partir da mudança de governo em âmbito estadual, no ano de 2015.

2 Nome fictício.

Ensino Fundamental (PIP/EF). Resumidamente, o PIP/ATC cobre a demanda dos anos iniciais (1º ao 5º ano do EF) e o PIP/CBC dos anos finais (6º ao 9º ano EF).

Em consonância à onda de reformas educacionais, que se observou no cenário nacional e no contexto mineiro nas últimas décadas, o PIP traz como princípios a utilização dos resultados de avaliações educacionais em larga escala no bojo de suas decisões e a gestão compartilhada entre as instâncias envolvidas na implementação. Há ainda outros pilares, como a capacitação/formação continuada dos envolvidos e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e instrutivos.

Contudo, não obstante tais princípios, o grande diferencial do PIP é o alinhamento de uma visão comum que, ao colocar o aluno no centro das atenções e priorizar a gestão pedagógica como eixo do trabalho em todas as esferas do sistema, induz à mudança de paradigma. Tal mudança, ao envidar esforços para aproximar o centro (a SEE) e a periferia (as escolas), possibilita a interação entre atores alocados em diferentes posições no sistema, permitindo que os processos sejam cada vez mais discutidos e apropriados por todos e em prol da aprendizagem dos alunos.

Desde 2008, a equipe central tornou-se responsável pela capacitação, formação continuada e monitoramento do trabalho das Equipes Regionais. A estas, por sua vez, foi incumbido um acompanhamento mais sistemático e contínuo às escolas das SREs. Com uma agenda semanal de trabalho, na qual 4 (quatro) dias deveriam ser dedicados às visitas (SEE/MG, 2010b), as equipes regionais ficaram responsáveis por cobrir todo o universo de escolas da regional. A partir dos resultados do Proalfa/2009, criam-se tipologias de escolas (estratégicas, intermediárias e consolidadas³), definindo-se metas de visita a partir dos perfis estabelecidos, conforme a necessidade das escolas.

Diante desse cenário, deteve-se como premissa que o processo de implementação é uma etapa crucial e de importância vital no ciclo de uma política pública (CONDÉ, 2012; MAINARDES, 2006; SECCHI, 2012). Estudos e pesquisas que a tomam por objeto têm, paulatinamente, ganhando espaço dentro das discussões no campo da ciência política (BRAGATO, 2012; FARIA 2012; LOTTA, 2012; LOPES,

3. As tipologias criadas foram as seguintes: 1) Escolas Estratégicas - aquelas com mais de 10 alunos matriculados no 3º ano EF e que necessitavam de um atendimento prioritário, tendo em vista o quantitativo de alunos abaixo do padrão recomendado (Proalfa). Adotou-se como critério de corte "10 ou mais alunos" somados os padrões baixo e intermediário; 2) Escolas Intermediárias - escolas pequenas com menos de 10 alunos matriculados no 3º ano EF. Geralmente situadas em zonas rurais. 3) Escolas Consolidadas - aquelas com mais de 10 alunos matriculados no 3º ano EF e que apresentaram bons resultados, com poucos ou nenhum aluno abaixo do padrão recomendado (Proalfa).

2012). A literatura sobre o tema, incipiente em outras décadas, recentemente tem se avolumado de estudos teóricos e empíricos. Há consenso de que programas públicos, desenhados de forma centralizada, ao serem implementados localmente, sofrem mudanças quanto à estrutura inicial, experimentando adaptações no curso de sua execução (ARRETCHE, 2001; FARIA 2012; LOTTA, 2010, 2012).

Ao avaliar programas, é preciso, portanto, investigar como eles são implementados e compreender o porquê de as modificações ocorrem durante sua execução (WEISS, 1998). A finalidade é iluminar a tomada de decisões que levem a redefinições, ampliação ou supressão de estratégias e ações (SECCHI, 2012) para que esses resultem no desempenho esperado. Assim, uma pesquisa de avaliação, tal como a apresentada, encerra caráter de *feedback* e interessa, em especial, aos gestores envolvidos na formulação e/ou na implementação do programa.

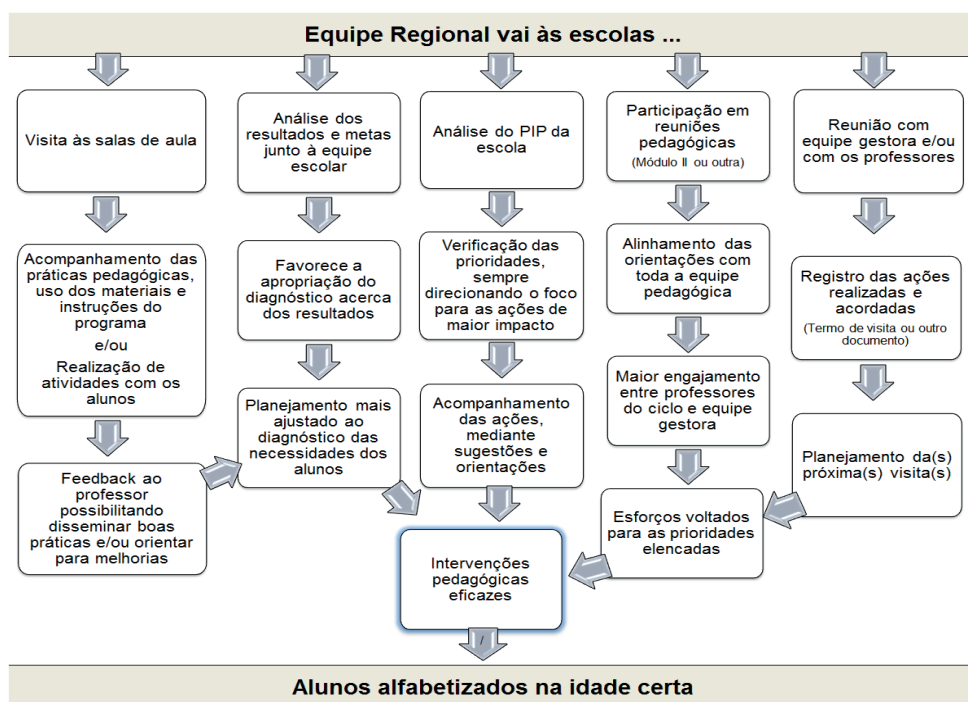
A escolha da SRE/Zona da Mata como objeto de análise deve-se a dois critérios essenciais. Primeiramente, trata-se de uma SRE formada, majoritariamente, por servidores efetivos, com um nível diferenciado de qualificação acadêmica e técnica e estão em contato com o PIP/ATC desde sua implantação, na regional. Tal fator pressupõe um conhecimento sólido da estrutura de implementação do programa. Em segundo lugar, dentre as escolas de anos iniciais que demandam o atendimento da equipe PIP/ATC, a maioria está concentrada no município-sede da SRE, o que não implica em custos (para o programa) com o deslocamento de servidores para atendê-las. Cabe ainda ressaltar que a SRE/Zona da Mata apresentou, na série 2006-2012, resultados abaixo da média estadual no que se refere ao Proalfa.

O percurso metodológico do estudo contemplou, inicialmente, a análise de documentos norteadores do PIP/ATC, a aplicação de um questionário aos Analistas Educacionais (ANEs) e a realização de uma entrevista com a gerente regional do PIP/ATC. Após uma compreensão mais ampla sobre a política, foram analisados dados desagregados sobre o desempenho da SRE no Proalfa. Foi possível identificar um grupo de escolas que, em comum, apresentou nas edições de 2009 a 2012, o maior número de alunos abaixo do desempenho recomendado em alfabetização – denominadas como escolas estratégicas. Dessas, foram selecionadas 4 (quatro) para a segunda etapa da pesquisa de campo, com o propósito de compreender como a equipe regional atua por meio de visitas periódicas.

A partir da análise documental, ilustra-se a “Teoria de implementação do PIP” na Figura 1. Tomou-se como ponto de partida as orientações constantes nos diversos documentos analisados, em especial o *checklist* para visita às escolas e o Caderno de Boas Práticas (CBP) da equipe regional, documentos que descrevem, de maneira mais objetiva, as atribuições dos ANEs.

De modo sumário, a equipe regional é responsável por implementar e monitorar o programa nas escolas, acompanhando e orientando especialmente as escolas estratégicas. Dessa forma, considerando a visita dos analistas às escolas como principal *input* (insumo/estímulo) na implementação, as principais ações a serem desenvolvidas remetem-se a: i) visita às salas de aula; ii) análise dos resultados e metas da escola; iii) análise do Plano de Intervenção Pedagógica e acompanhamento da intervenção; iv) reunião com a equipe gestora; v) reunião com os professores.

Figura 2. Teoria de implementação do PIP a partir das visitas da equipe regional às escolas



Ao observar o registro das visitas dos ANEs às escolas, acrescentou-se três ações que, embora não estejam explícitas na Figura 1, são igualmente importantes por estarem imbricadas nas cinco citadas. São elas: foco pedagógico das orientações; recomendação de uso de materiais do programa; planejamento da(s) próxima(s) visita(s). Assim, forma-se uma cadeia de elos causais que tem, a partir da intervenção pedagógica, como *output* (resultado esperado) a alfabetização dos alunos na idade certa.

Essa teoria do programa foi confrontada com os dados registrados nos termos de visita do primeiro semestre letivo de 2013, referentes às quatro escolas selecionadas. Esse termo consiste em um relatório descritivo das observações e ações do(s) analista(s) e que é assinado por aqueles que participam da reunião de *feedback*, ao final de cada visita. Uma via do termo fica arquivada na escola e outra deve ser entregue ao gerente do PIP e/ou diretor para acompanhamento e arquivo na SRE. O termo de visita, portanto, torna-se um instrumento de monitoramento da implementação do PIP nas escolas, pela equipe gestora da SRE.

Analisando os dados, com relação à escola A, até o mês de abril de 2013, as visitas dos analistas aconteceram na frequência proposta (1 visita/semana), mas espaçaram-se nos meses subsequentes. É possível observar que há uma frequência regular de registro das ações categorizadas, mas no quesito “Análise do PIP e acompanhamento da intervenção”, a frequência é menor. Qualitativamente o registro/relato das ações é rico de descrições. Cabe destacar que as analistas da Escola A foram as que mais realizaram visitas em dupla, ainda que o quantitativo não seja expressivo: 3 visitas em dupla ao longo do semestre, representando 18,8% do total de visitas realizadas. Esse dado corrobora com os depoimentos das Annes, ao indicarem que a distribuição de escolas por duplas não foi seguida da interação necessária ao trabalho em campo.

Há de se registrar, ainda, que tal escola recebeu diferentes atores ao longo do semestre. Além de visitas individuais, ou em dupla, os analistas também foram acompanhados pelo inspetor escolar e pela equipe central. A Escola A também recebeu o acompanhamento específico às turmas de 1º ano, por meio do trabalho proposto e executado por quatro analistas do PIP/ATC.

Já na Escola B, a frequência de visitas observadas não corresponde, inicialmente, à meta de 1 visita/semana. Chama atenção a ausência de registro a respeito de duas ações: visita às salas de aula e análise do PIP/acompanhamento da intervenção,

justamente as ações consideradas de maior relevância nas visitas. Ao longo de todo o semestre, a dupla responsável fez apenas 1 (uma) visita em conjunto. Uma das analistas, ao ser questionada sobre o assunto, atribuiu o fato ao excesso de demandas e dificuldades em conciliar o atendimento com diferentes analistas. A Escola B, enfim, assim como a Escola A, também recebeu o atendimento sistemático às turmas de 1º ano.

A escola C foi a que recebeu o maior número de visitas da equipe regional no período analisado, embora as visitas também não ocorressem na periodicidade proposta em todos os meses. Foi possível constatar uma baixa frequência referente à análise do PIP e acompanhamento da intervenção feita com os alunos, embora em vários termos o documento de registro tenha sido “cobrado”, como mostra o trecho a seguir:

[...] solicitamos que a escola já se reúna e, caso ainda não tenha feito o PIP 2013, com base nas avaliações diagnósticas aplicadas no início do ano e agora já podendo utilizar os dados levantados após o término do 1o bimestre, elabore o plano de intervenção que deve ser enviado ou apresentado para nós até o dia 14 de junho para que possamos analisar se haverá necessidade de algum ajuste. (TERMO DE VISITA À ESCOLA C, em 21/05/2013).

A especialista da escola C, em entrevista, disse que a elaboração/registo do PIP, assim como outros relatórios solicitados pela Regional, é uma tarefa que “toma tempo”:

[...] é muita burocracia que é cobrada da gente. Eu poderia estar trabalhando mais, atuando em outras frentes. Eu fico muito presa em relatórios, como por exemplo, protocolar o PIP até o dia tal. (ESPECIALISTA DA ESCOLA C, em 28/05/13).

A diretora escolar ratifica essa percepção ao ser questionada sobre a elaboração do plano de ação, alegando que, na prática, a intervenção já acontece:

A gente viu como uma burocracia a mais. Porque na realidade a gente faz, a gente fica com aquela agonia de querer tirar a escola do projeto estratégico, de ser estratégica. Então isso é mais uma coisa, mais um documento que tem que ser elaborado [...]. Eu sei que eu tenho que fazer e na prática estou fazendo; na prática está acontecendo, mas no papel eu não sei te falar direitinho não. (DIRETORA DA ESCOLA C, EM 28/05/13).

Cabe registrar que a analista responsável pelas turmas de intervenção na escola C é a mesma da escola A e, embora seus termos de visita indiquem que ela tem uma boa desenvoltura no acompanhamento pedagógico realizado, também se constata que sua atuação é diferenciada nas duas escolas. O fato corrobora com o argumento de que, a depender do contexto ou mesmo da interação com diferentes atores, o analista adapta suas estratégias de atuação, o que, naturalmente, diferencia a implementação do programa em cada escola. Assim, podemos inferir que a não realização de algumas atividades previstas, quando da realização da visita, é provocada por demandas, ou impedimentos da própria instituição e, não necessariamente, por decisão da ANE.

Por fim, quanto à escola D, a analista não consentiu a análise de seus registros, não sendo possível contabilizar as visitas em dupla. Os termos de visita nos foram cedidos durante o contato direto com a escola. Apesar do pouco número de termos apresentados, consideramos importante manter a escola D na análise por se tratar da maior delas em quantitativo de turmas/alunos e da complexidade administrativa (etapas, níveis e modalidades de ensino). Além disso, foi essa a instituição que autorizou a observação durante duas reuniões. Constatou-se, ainda, que assim como na escola B, não há nenhum registro de visita às salas de aula, bem como sobre a análise e acompanhamento do plano de ação e da intervenção pedagógica.

A diretora escolar, ao falar sobre o acompanhamento do PIP pela equipe regional, pontuou que sua rotina é tomada em grande medida por tarefas burocráticas/administrativas, o que, por vezes, demandam sua ausência da escola, não sendo possível um acompanhamento efetivo do trabalho realizado pelas analistas, conforme excerto a seguir.

Eu fico muito com a parte burocrática; o administrativo tá intenso demais [...] Eu não tenho tido muito tempo; é muita reunião, é muito treinamento. Falta assim, eu acho, que é a gente ficar mais tempo na escola (DIRETORA DA ESCOLA D, em 29/05/2013).

Assim, foi possível observar que na escola D as reuniões aconteceram apenas com a especialista, o que a princípio, não corresponde totalmente à orientação posta. Porém, é importante registrar que no 1º semestre, devido a problemas na estrutura do prédio escolar, as turmas de anos iniciais da escola D foram deslocadas para outro endereço. Contudo, nos termos analisados, não foi possível identificar se a ausência

da diretora durante as visitas da analista se justificou pelos motivos expostos acima. Recorrendo então à Analista da escola - novata na rede - ela informou que o contato com a gestora, que já era dificultado pelas demandas diárias da escola, se tornou ainda mais complexo com a mudança de endereço.

Com relação às reuniões realizadas durante as visitas dos ANEs, seja com a equipe gestora, seja com os professores, os dados são similares. Em ambos os casos a frequência é baixa e o processo é desenvolvido de modo assistemático.

Quanto ao acompanhamento às salas de aula, foi verificado, tanto pela frequência dos registros quanto pelos depoimentos dos atores, que ele tem sido pouco recorrente ou que, quando realizado, tem se voltado mais para um diagnóstico/acompanhamento dos alunos e menos para a observação do processo ensino e aprendizagem, a partir da prática docente. Quer dizer, nos termos analisados, não foi registrado o acompanhamento da prática do professor em sala de aula como ele desenvolve suas aulas e atividades.

Entende-se que o fluxo dessa ação está diretamente atrelado ao planejamento prévio do trabalho do analista – não apenas no sentido de agendar, mas, sobretudo, no sentido de definir as atividades a serem realizadas ou observadas. E, claro, na receptividade do professor e na segurança do analista na condução da ação. Visitar a sala de aula é uma ação efetiva quando se tem um objetivo previamente definido. É preciso preparo para a realização dessa visita e domínio da forma como realizá-la, especialmente, na abordagem inicial junto ao professor.

Outro elemento analisado foi o PIP enquanto documento elaborado pelas escolas, a partir da análise coletiva dos resultados das avaliações externas e internas, a fim de traçar intervenções capazes de sanar as dificuldades evidenciadas e melhorar o desempenho dos estudantes diagnosticados com desempenho abaixo do recomendado.

Durante a pesquisa, teve-se acesso ao PIP das escolas A, B e D. Na escola A, o plano está direcionado às salas de aula, voltado em grande medida para a melhoria das práticas docentes (planejamento, uso de métodos diferenciados, etc.) e é focado nas turmas de 3º e 5º anos e não em alunos específicos. Na escola D, o PIP é ainda mais genérico (não especifica um ano de escolaridade ou grupo de alunos). Já no plano da escola B, procurou-se identificar as capacidades não consolidadas por aqueles alunos com baixo desempenho (identificados nominalmente), registrando

o cronograma de ações e responsáveis pela intervenção – estrutura que mais se aproxima daquela proposta no “Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica” (SEE, 2013b). Contudo, nas três escolas há a dificuldade de operacionalizar a intervenção em função do número dos arranjos necessários, especialmente pelo número de funcionários disponíveis.

Por meio das entrevistas informais com os gestores escolares, verificou-se a unanimidade da percepção de que a elaboração do PIP é “mais uma tarefa!”. Vale destacar que apesar da dinamicidade das escolas, o registro da intervenção é importante para possibilitar a organização das ações e o acompanhamento da equipe regional, bem como dos próprios atores que ali trabalham. Do mesmo modo, as ações planejadas precisam ser factíveis e exequíveis para que logrem êxito. A fragilidade quanto ao registro e acompanhamento da intervenção nas escolas aponta para a necessidade de se repensar na SRE a estratégia de realização dessa ação.

Concluiu-se que, a despeito de um desenho traçado de forma centralizada, o trabalho dos analistas, ainda que dentro da mesma regional, diferencia-se a depender da escola acompanhada, corroborando com a noção de discricionariedade, quer seja pelas demandas que cada contexto impõe, quer seja pelos diferentes níveis de interação que esses analistas estabelecem com os demais envolvidos: com seus pares (os demais analistas da SRE); com os inspetores escolares; com a equipe central; com a equipe gestora; além dos diretores, especialistas e professores. Por outro lado, é preciso reconhecer que a “bagagem” que os ANEs trazem consigo, com diferentes experiências, em diferentes trajetórias, revelam-se como fatores que interferem na condução das ações, traduzindo-se em estratégias próprias e diversificadas de atuação. Inclusive, as escolhas/preferências individuais também acarretam em diferentes formas de implementar o PIP.

Numa perspectiva de análise *bottom-up* notou-se que a ação discricionária se manifesta em questões relacionais e em valores individuais. Essas questões, conforme nos lembra Lotta (2010), também guardam relação com a trajetória do agente que, enquanto implementador de políticas públicas, está inserido num contexto institucional e de interações dinâmicas, como é o caso da política em análise:

[...] vale lembrar Meier e O'Toole (2006), ao afirmarem que onde há discricionariedade, há também valores individuais. Estes valores e preferências, no entanto, não são apenas escolhas individuais dos atores: embora haja um componente relacionado à trajetória individual, são também influenciados e moldados pelos treinamentos que recebem, pelas instituições onde estão inseridos, pelas relações estabelecidas no momento da implementação etc. (LOTTA, 2010, p. 48).

Admite-se que a implementação tem natureza e consistência própria – não é mera aplicação de um desenho previamente estabelecido – é possível verificar que a maior parte dos problemas encontrados no percurso de execução guarda relação com as atividades e interações rotineiras, que por serem consideradas triviais, são frequentemente subestimadas pelos envolvidos (CORTÁZAR-VELARDE, 2007). Esse fato é nítido quando se analisa a implementação do PIP/ATC na regional. Visitar as escolas estratégicas semanalmente, ir às salas de aula, acompanhar a intervenção pedagógica e o PIP das escolas deveriam ser ações corriqueiras, embora tenham ficado à margem da atuação dos ANEs em parte das visitas. Ser corriqueira, no entanto, não significa que a ação seja simplória. Ao contrário, são ações que requerem um planejamento prévio das atividades, uma adequada forma de direcionamento, assim como um acompanhamento constante e intensivo a cada visita.

Do ponto de vista do pensamento estratégico, o gerente precisa considerar a complexidade das rotinas, atividades e interações que se põem em marcha e mantêm um programa social, mas considerando ainda os diversos interesses em jogo, bem como as interações e os conflitos que eles suscitam (CORTÁZAR-VELARDE, 2007, p. 3-13).

Nesse sentido, não se trata de aceitar, questionar ou ainda procurar impedir a autonomia decisória dos implementadores, mesmo porque, o contexto de implementação é heterogêneo e dinâmico, o que, por vezes, requer algumas estratégias diferenciadas. Contudo, reconhecendo a necessidade de supervisão e um controle (ainda que mínimo) das situações de implementação, é essencial ao gestor entender até que ponto a discricionariedade é necessária e/ou favorável a cada contexto, procurando meios para direcioná-la aos fins adequados.

Dialogando novamente com Cortázar-Velarde (2007), considera-se que o processo de implementação de uma política implica sobremaneira em sua capacidade

organizacional, função inerente ao processo de gestão. Nesse sentido, é importante atentar-se para o papel que as rotinas desempenham nas instituições. Vale lembrar que o termo “rotina” é entendido aqui como um padrão de procedimentos e não como mera repetição de atividades, de maneira mecânica e descontextualizada.

As rotinas, com efeito, são um elemento central nas operações. Os distintos elementos constitutivos do processo operativo – materiais, ferramentas, conhecimentos e habilidades – se articulam produtivamente mediante a realização efetiva de um conjunto de rotinas. (CORTÁZAR-VELARDE, 2007).

Quanto à discricionarietà dos implementadores, é ela que faz com que as políticas sejam experimentadas pelos diversos usuários de maneiras distintas, uma vez que a política se traduz, de fato, naquilo que os burocratas realmente pensam e executam, assim:

[...] as decisões dos burocratas que desempenham atividades-fim, as rotinas que eles estabelecem, os expedientes que eles criam para contornar a incertezas e as pressões, é que vêm a ser de fato as políticas públicas. Eu argumento que a política pública não é bem entendida se observada pelo ângulo da legislatura ou do alto nível da administração, porque em diversos aspectos importantes ela é realmente feita nos escritórios lotados e nos encontros diários da burocracia (...) trabalhadores, clientes e os cidadãos em geral “experimentam” a burocracia que desempenha atividades-fim através de conflitos que estes encontram para tornar o desempenho de suas funções mais consistente com suas próprias preferências e compromissos. (LIPSKY, 1980 *apud* ARRETCHÉ, 2001, p. 3).

Considerando a noção de discricionarietà enfatizada por Lipsky (1980), Arretche (2001) os quais afirmam que é prudente, sábio e necessário admitir que a implementação modifica as políticas públicas, a fim de que façamos avaliações menos ingênuas, tendendo ao fracasso das conclusões sobre os resultados alcançados. E considerando que um programa é formulado a partir de uma combinação complexa de decisões numa cadeia igualmente complexa de interações, a autora conclui que há lacunas entre o desenho inicial de um programa e a tradução efetiva das intervenções públicas.

Na SRE/Zona da Mata verificou-se que a supervisão e o monitoramento assistemático do trabalho da equipe têm aberto espaço para que os ANEs atuem de forma autônoma, segundo a percepção que lhes é mais conveniente. Recomenda-

se, assim, à sua equipe gestora repensar suas atribuições, com vistas a planejar e sistematizar rotinas de trabalho por meio do acompanhamento e *feedback* constante à equipe regional, acompanhando as ações de implementação, por meio da análise dos instrumentos e ferramentas disponíveis, e mesmo acompanhando *in loco* a implementação em algumas escolas, quando possível.

Vale ressaltar que na visão de Mintzberg (2010), o trabalho de gestão envolve conhecimento tácito. Gestão se aprende na prática, sendo aperfeiçoada pelas experiências diárias, especialmente com seus pares, buscando superar os desafios práticos. E, reiterando Cortázar-Velarde (2007), o gestor precisa estar atento às rotinas, identificando, a partir delas, situações que interferem no alcance das metas planejadas, ao mesmo tempo em que procura novas oportunidades de aprimorar os processos com os quais está envolvido.

Diante disso, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto consiste, primeiramente, em promover uma formação continuada para os diretores e gerentes regionais, tendo em vista a complexidade e a dinâmica do trabalho de gestão no PIP/EF. O objetivo é desenvolver competências e habilidades necessárias ao trabalho nas SREs, por meio de temas e situações de aprendizagem vinculadas à prática cotidiana dos cursistas no PIP/EF. A metodologia deve envolver cursos *on-line*, seminários presenciais semestrais, e, ainda, reuniões mensais orientadas por meio de videoconferências.

O segundo eixo remete-se à reorganização interna da equipe regional na SRE/Zona da Mata. O objetivo é fomentar a gestão integrada na regional, compartilhando atividades de planejamento e acompanhamento da implementação do PIP nas escolas.

O terceiro eixo, com foco no planejamento estratégico mensal das atividades da equipe regional, busca favorecer a criação de rotinas de trabalho, contemplando ainda o monitoramento da implementação por meio de indicadores (metas) intermediários de desempenho. O objetivo é criar uma sistemática de planejamento, contemplando as ações prioritárias que norteiam o trabalho da equipe regional, a partir dos indicadores intermediários da implementação do PIP.

Por fim, o quarto eixo volta-se para as estratégias de organização do trabalho a ser desenvolvido nas escolas, no intuito de favorecer o acompanhamento mais efetivo da equipe regional, considerando as ações-chave de implementação e

retroalimentando o planejamento estratégico do PIP na regional. Assim podem ser sanadas as dificuldades evidenciadas pela pesquisa.

Sem qualquer pretensão de se esgotar as possibilidades de análise da implementação do PIP, esta proposta fica sujeita à avaliação, considerações e possíveis reconstruções dos agentes envolvidos diretamente no programa, como também, de outros estudiosos e pesquisadores do tema. Reitera-se a necessidade de garantir que as rotinas sejam devidamente apropriadas e os aperfeiçoamentos sejam constantemente perseguidos, a partir do acompanhamento sistemático das ações já implementadas.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. Maria Cecília R. N. Barreira e Maria do Carmo Brant (Orgs). São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BRAGATO, J. **Estudo sobre a burocracia de rua do Programa Estrutural em Área de Risco (PEAR) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**. 2012, 148f. (Dissertação) Belo Horizonte: UFMG, 2012. CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública: responsabilização na Educação**. Vol.2. n.2, p. 78-100, 2012.

CORTÁZAR-VELARDE, J. C. **Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales**. Banco Interamericano de Desarrollo, 2007.

FARIA, C.A. P. de. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

LIMA, G. dos S. P. **Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo: estudo de caso da SRE "Zona da Mata"**. Juiz de Fora, 2014 163 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

LOPES, V. B. S. **Implementação de políticas públicas no nível subnacional: o Programa de Intervenção Pedagógica em Minas Gerais.** Belo Horizonte: UFMG, 2012. Dissertação de Mestrado.

LOTTA, G. S. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família.** (Tese). São Paulo - Universidade de São Paulo, Departamento de Ciência Política, São Paulo, 2010.

..... O papel dos burocratas do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: **Implementação de políticas públicas: teoria e prática** Carlos Aurélio Pimenta de Faria. (Org). Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas públicas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: ago. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, 2006.

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

Secretaria de Estado de Educação . **Caderno de Boas Práticas da Equipe Regional das SRE de Minas Gerais.** 2010a. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=106016&tipo=ob&cp=000000&cb=>> . Acesso em: nov. 2013.

..... **O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo.** Relatório do Programa 2006 a 2010. 2010b Arquivo interno da SEE/MG, não publicado.

WEISS, C. **Evaluation.** Upper Saddle River, Prentice Hall, 1998.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/COMUNIDADE DE PRÁTICA: POSSIBILIDADE PARA O APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Deide da Cunha Silva Fernandes *
Diovana Paula de Jesus Bertolotti **
Eduardo Antônio Salomão Condé ***

Este trabalho apresenta a proposta de um Programa de Formação de Educadores/ Comunidade de Prática como possibilidade de aperfeiçoamento da política de educação integral do Estado de Minas Gerais. O contexto de pesquisa parte do Projeto Educação de Tempo Integral (Proeti) com foco em duas escolas da Secretaria Regional de Educação de Janaúba-MG e tendo por base os questionamentos advindos da prática profissional da inspetora da Superintendência durante o monitoramento dessas escolas. As escolas em questão apresentavam resultados diferentes na implementação da política, mesmo diante de orientações comuns. Diante disso, a pesquisa analisou as ações empreendidas nessas escolas por meio da gestão pedagógica, de pessoas, de resultados educacionais, de serviços e recursos que eram concebidas pelo modelo da gestão do Proeti e que teriam influência nos resultados apresentados. Assim, é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) que objetiva o aprimoramento das práticas gestoras com a adoção do espaço local como estratégia de ação. O PAE parte do entendimento de que a proposta de estabelecimento do Programa de Formação de Educadores / Comunidade de Prática pode ser ampliada de maneira criativa para outros níveis envolvidos na implementação da política de educação integral no estado.

Palavras-chave: Educação Integral. Gestão Escolar. Comunidade de Prática.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Inspetora na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba/MG.

** Doutoranda em Educação pela UFJF; Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Professor da UFJF e Doutor em Economia Aplicada pela UNICAMP

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Projeto Educação em Tempo Integral: análise das práticas de gestão do Programa em duas escolas do norte de Minas Gerais”, desenvolvida por Deide da Cunha Silva Fernandes, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2014. O texto foi produzido em parceria com Diovana Paula de Jesus Bertolotti, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com o professor e orientador Eduardo Antônio Salomão Condé. A motivação para a realização do estudo esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que atuou como inspetora das duas escolas selecionadas para a pesquisa e que são alvo do Programa de Educação em Tempo Integral.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental no contexto brasileiro se consolidou no final da década de 1990, período em que cerca de 97% da população na faixa etária de 7 a 14 anos de idade já estava incorporada na escola, conforme dados do INEP (2002). Entendida na Constituição Brasileira (1988) como direito social- fundamental universal e inalienável –universalização do ensino representa, então, o acesso de setores anteriormente excluídos ao sistema público educacional cria a necessidade de que alternativas sejam consideradas para que se promova a permanência desse novo grupo nas escolas, considerando a qualidade da formação que é oferecida. Nesse sentido, as políticas, os programas e as ações educacionais implementadas a partir desse período ultrapassam a questão do acesso e apontam para superação dos desafios de permanência e de qualidade no Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2007).

Dentre as diversas alternativas para a promoção da qualidade no Ensino Fundamental destacou-se, no estudo em questão, as estratégias de educação integral. A busca de soluções para atender a essa nova demanda tornou-se preocupação constante das instituições responsáveis pela educação pública no país, uma vez que essas vislumbram na educação integral uma alternativa para o alcance da qualidade educativa. Ressalta-se, nesse contexto, que o Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) apresenta como metas para superar o desafio da permanência e qualidade da educação oferecida, principalmente para a população entre 04 e 17 anos, promover a oferta de educação básica pública em tempo integral.

Dessa forma, desde 2007, o Estado de Minas Gerais vem implementando nas escolas da sua rede estadual de ensino o Projeto Educação em Tempo Integral (Proeti) visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados e indicadores educacionais dos alunos participantes. O programa foi criado em 2007 como ampliação de experiências anteriores que foram restritas a algumas cidades mineiras, como o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), implementado em 2003, e o Projeto Escola Integrada, criado em 2006. O Proeti estabeleceu como objetivo geral “melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do sistema educacional, ampliando a sua permanência diária na escola” (MINAS GERAIS, 2009, p.7).

O interesse pelo tema desvelou-se durante o período em que a autora da dissertação em questão foi designada, pela Diretora Regional, como inspetora escolar responsável pela coordenação e monitoramento do Proeti na SRE de Janaúba. Com base em sua atuação profissional, ela percebeu que os gestores escolares desenvolviam o projeto em suas escolas de maneiras diferentes, gerando, como consequência, resultados distantes daqueles pretendidos pelos idealizadores da política: a progressão nos resultados educacionais dos alunos. A partir dessa situação revelada durante o monitoramento do programa nas escolas, questionamentos a respeito da forma como os gestores compreendiam e implementavam o Proeti nas escolas foram se consolidando e impulsionando a reflexão acerca dos aspectos que ora os aproximavam, ora os distanciavam da concepção do programa e da sua efetiva implementação.

A partir desse contexto, evidenciou-se, então, a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o processo de implementação das políticas educacionais, sobretudo do Proeti, considerado relevante no combate às desigualdades educacionais no Estado, o que justificou o estudo.

A pesquisa realizada buscou traçar reflexões que pudessem apoiar a formulação de um Plano de Ação Educacional (PAE) que funcionasse como um projeto piloto para a SRE de Janaúba. O estudo foi construído com base nos seguintes objetivos: (i) descrever o caso de gestão que teve como objeto de estudo a implementação do Proeti, evidenciando as práticas de gestão escolar de duas escolas da SRE de Janaúba/MG; (ii) analisar as ações empreendidas por meio da gestão pedagógica, de resultados educacionais, de pessoas, de serviços e recursos na implementação

do Proeti sob o ponto de vista da gestão escolar; (iii) apresentar uma proposta de intervenção que vise ao aprimoramento do Programa nas referidas instituições.

Para melhor delimitação da pesquisa, escolheu-se como campo de análise a gestão escolar no nível local. Optou-se pela metodologia qualitativa de pesquisa que foi desenvolvida por meio do estudo de caso em duas escolas pertencentes à SRE de Janaúba, Norte de Minas Gerais. A escolha pela SRE se deu em função da lotação profissional da autora da dissertação nessa SRE e pelas características da região em questão, que é conhecida por sua infraestrutura deficiente de serviços sociais básicos, quadro de elevada pobreza e de exclusão social, características que dão um novo significado ao Proeti.

Dentre as 54 escolas que ofertavam o programa, distribuídas pelos 17 municípios da circunscrição da SRE/Janaúba, a opção por dar prosseguimento à pesquisa a partir de duas escolas em específico embasou-se em três critérios principais. O primeiro deles limitou a escolha de escolas pertencentes ao município sede da SRE, dada a proximidade com o órgão regional, portanto, mais acessíveis aos analistas e técnicos da SRE no que concerne ao monitoramento das ações do Proeti; o segundo foi selecionar escolas que pertencessem a contextos semelhantes – localizadas em uma mesma área periférica da cidade e cujos alunos fossem vulneráveis socialmente. Esse critério foi estabelecido com o intuito de eliminar ao máximo as diferenças do contexto de implementação da política, permitindo assim, que as comparações residam na forma como os gestores implementam a política em realidades similares. Por fim, o terceiro critério estabelecido foi selecionar, dentre as escolas dessa área periférica da cidade, a instituição que apresentou os melhores resultados nas avaliações externas (Proalfa e Proeb) no ano de 2012 e a escola com os resultados menos expressivos nas mesmas avaliações e período.

Dessa maneira, a Escola Alfa e a Escola Ômega foram selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. É importante esclarecer que essa seleção foi feita com base nos resultados das avaliações externas dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Embora as escolas investigadas atendam a alunos dos anos iniciais e finais, a opção por usar os resultados dos anos iniciais refere-se ao fato de as turmas de tempo integral se concentrarem nesse nível de ensino¹.

1. A dissertação de Deide da Cunha Silva expõe e explora de forma detida os resultados que as duas instituições de ensino obtiveram nos últimos anos nos principais sistemas de avaliação, quais sejam: o Sistema de Avaliação da

A Escola Alfa foi fundada na década de 1960 pelo município, sendo sua estadualização ocorrida no ano 1966. Ela está localizada na periferia de Janaúba, na mesma região da escola Ômega. Já a escola Ômega iniciou suas atividades em 1994, o que ocorreu diante da incapacidade funcional da escola Alfa em atender a demanda crescente de alunos daquela região.

A proximidade existente entre as escolas influencia substancialmente o seu quadro de turmas e alunos, visto que, conforme a pesquisa realizada, muitos pais são encaminhados para efetuar a matrícula dos filhos na escola Ômega, porém, insatisfeitos, acabam procurando vaga na escola Alfa que, nessa região, é preferida pela maioria da comunidade.

Ambas as escolas atendem a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino e no vespertino. O contexto social das escolas também apresenta proximidades. De acordo com dados do boletim contextual do Proeb² de 2011,3 o nível socioeconômico da escola Alfa é de 4.1 e da escola Ômega é 4.2 numa escala que varia de 0 a 10 pontos e os pais dos alunos têm pouca ou nenhuma escolaridade. Os dados do QEDU também demonstram que as famílias das duas escolas são, na sua maioria, formadas por muitos membros, se comparado com os padrões atuais. Na escola Ômega, por exemplo, cerca de 40% das famílias são formadas por 6 ou 7 membros, sendo que 17% são de mais de 7 membros. Quanto ao perfil racial dos estudantes, o percentual de alunos não brancos é de 91,5% na Escola Ômega e 86% na Alfa, índice que se mantém bem acima dos números do estado em que o total de alunos brancos não supera 66%.

Há, entretanto, características que destoam com relação ao contexto das escolas. Os dados demonstraram que o índice de participação da família na vida escolar dos alunos na escola Alfa é significativamente maior do que na escola Ômega (62% e 35%, respectivamente, conforme dados compilados do site QEDU). Observou-se, ainda, que a escola Ômega apresenta um indicativo de fluxo consistente: cerca de

Educação Básica (SAEB), por meio da Prova Brasil, e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), por meio do Proalfa e Proeb as avaliações que compõem esse sistema. Para uma apreciação mais completa desses dados, indica-se a leitura do primeiro capítulo da referida dissertação.

2 O boletim contextual do Proeb é formado por dados extraídos do questionário contextual aplicados aos alunos, professores e diretores. No caso dos alunos constam perguntas relacionadas ao padrão de vida, às características culturais, aos hábitos de estudo, às características familiares, ao apoio familiar e ao ambiente escolar. No questionário dos professores são apresentadas questões relativas às características sociodemográficas, à formação profissional e a práticas pedagógicas. Por fim o questionário do diretor aborda questões referentes à titulação, características do exercício profissional, além de uma avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores

3 Os dados em questão foram retirados da pesquisa de Fernandes (2011).

62% dos alunos afirmaram ter sido reprovados em alguma série na escola, conforme repostas dadas ao questionário do PROEB⁴.

Explicitado o contexto das escolas selecionadas para a pesquisa, destaca-se que a opção por investigar a política implementada sob o enfoque da gestão escolar (diretor, professor e especialista) justifica-se por ser essa a esfera diretamente responsável pelo desenvolvimento do programa. Além disso, seus responsáveis estão diretamente ligados à cultura escolar, o que possibilitou captar suas percepções sobre as atribuições que lhes são definidas pela política.

Para o levantamento de informações, recorreu-se à pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observação não participante nas duas escolas. Foram entrevistados diretores, professores e supervisores pedagógicos das escolas selecionadas.

A pesquisa possibilitou conhecer o desenho da política em suas diversas fases, privilegiando, contudo, o processo de implementação. Confirmou-se, por meio de evidências quantitativas, a existência de diferentes perfis de gestão na implementação da política nas duas escolas investigadas e revelou-se, ainda, que as ações gestoras desenvolvidas na implementação do Proeti se configuravam como um dos elementos constitutivos dos resultados da política. Ao mesmo tempo, percebeu-se outros elementos determinantes para os resultados alcançados, esses se relacionavam à divulgação do Proeti à comunidade escolar e a relação construída entre o programa e a comunidade. Ressalta-se que, segundo o documento orientador do projeto (MINAS GERAIS, 2009), é de responsabilidade do gestor proporcionar a mobilização de toda a comunidade escolar antes da implantação da política, sendo a intenção proporcionar pertencimento e responsabilização com relação ao Proeti.

Outra consideração importante, advinda dos dados da pesquisa, diz respeito ao desconhecimento, por parte dos gestores, de informações relacionadas às características do projeto; o que, conforme demonstrou a pesquisa, contribui para que o gestor formule o projeto em sua comunidade conforme seu próprio entendimento. Tais pensamentos são corroborados por Condé (2011), Draibe (2001) e Arretche (2001) ao ressaltarem a importância de se investigar o processo de implementação das políticas que correspondem ao “teste da realidade”, ao “lugar da ação”; e, ainda, com Kaufman e Nelson (2005) que veem as reformas políticas e

4 Os dados em questão foram retirados da pesquisa de Fernandes (2011).

suas chances de sucesso como fruto dos diferentes atores que estão envolvidos no processo de mudança.

Além disso, a pesquisa evidenciou que os gestores escolares receberam informações deficitárias sobre a política advindas dos gestores regionais. Vale ressaltar que, segundo prevê o documento orientador do programa, gestores regionais são os responsáveis por esse repasse de informações. As capacitações eram uma das formas previstas pelo Proeti para qualificar os profissionais da gestão envolvidos com a implementação do tempo integral. Essas capacitações ficavam a cargo da SRE, sendo que, no caso da SRE Janaúba, evidenciou-se que não houve nenhum momento de capacitação no início da implantação do Proeti, somente uma reunião para tratar de assuntos de cunho administrativos. Conseqüentemente, a formação continuada com a supervisão e demais professores ficou comprometida.

Outro dado da pesquisa diz respeito à gestão pedagógica do projeto, que foi conduzida de maneira diferente pelos dois gestores das escolas. Ambos os gestores relataram o excesso de definições pré-concebidas da política, o que é visto de forma positiva pelo gestor da escola Ômega, enquanto que para o gestor da Escola Alfa, tende a inviabilizar a autonomia pedagógica. Nos dois casos, os gestores assentam em delegar ao supervisor e aos professores as decisões relativas à proposta curricular. Entretanto, também é possível notar que o gestor da escola Ômega legitima o distanciamento das questões e decisões pedagógicas que envolvem apolítica. Esse fator converge com os resultados obtidos em estudos, tal como o de Barbosa (2011), que identificou nas práticas dos gestores uma gestão pouco voltada para questões pedagógicas. Outro dado que reforça essa concepção é que ambos os gestores comungavam da opinião de que os supervisores têm excesso de atribuições na escola e que deveria haver um supervisor específico para o projeto.

Na escola Ômega, tanto o gestor escolar quanto o supervisor pedagógico não demonstraram ter conhecimento a respeito da política de educação integral, o que acarretou em dificuldades no repasse para professores e demais funcionários que atuam no projeto. O mesmo gestor demonstra preocupação excessiva com a aquisição dos equipamentos para a escola, preocupação essa que não demonstrou estar relacionada com as efetivas necessidades do projeto em sua escola.

As constatações aqui compiladas foram essenciais para fundamentar a verificação de que as escolas não conceberam, na sua totalidade, o modelo de gestão proposto pelo Proeti, o qual considera estes quatro elementos de gestão: a gestão pedagógica,

a gestão de pessoas, a gestão de recursos e serviços e a gestão de resultados educacionais. Esse fato justifica, por exemplo, o baixo conhecimento dos gestores e professores acerca dos processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico realizado.

Nos resultados apurados amparou-se a relevância da pesquisa em questão, uma vez que se vislumbra a possibilidade de se evidenciar, na escola, o contexto da prática a interferência a que a política está sujeita, contribuindo, assim, para que se possa minimizar a ocorrência de desvios no processo de implementação do programa.

É nessa direção que foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) que buscou levar em conta os problemas antes apresentados e a realidade encontrada nas duas escolas analisadas. Apesar de se reconhecer a necessidade de ações no âmbito macro, relacionadas ao desenho do projeto, o PAE apresenta proposições que adotam o espaço local como estratégia de ação, acreditando que o olhar proposto para as práticas de formação reunidas nesse plano também possam ser ampliadas, de maneira criativa, para outros níveis envolvidos na implementação da política.

Assim, o PAE em questão visa, essencialmente, contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho dos gestores regionais e dos gestores escolares responsáveis pela implementação do Proeti nas escolas estaduais. Parte-se da convicção de que a equipe gestora pode ser a promotora da correção dos rumos e de ações a serem empreendidas pelo Proeti na escola, o que deve ocorrer por meio da aplicação da gestão pedagógica, dentro dos limites das incumbências que lhe competem.

As análises realizadas permitiram ainda identificar entraves no desenvolvimento da política; resultantes, em grande parte, da ausência de formação dos agentes envolvidos para implementarem a política. Acredita-se, então, que uma alternativa para os problemas apontados passa, necessariamente, pelo maior investimento na formação dos gestores do Proeti. Desse modo, o PAE se estrutura na proposição de duas ações principais de formação: (i) o estabelecimento de um Programa de Formação Continuada para Educadores em Tempo Integral, denominado Integrar e (ii) a criação da Comunidade Prática de Aprendizagem Integração.

Inicialmente, discorre-se sobre o programa de formação continuada para gestores que implementam o Proeti. Propõe-se, enquanto política de formação, a institucionalização do Integrar, uma formação destinada tanto aos gestores regionais do Proeti (analistas e inspetores escolares) quanto aos atores ligados à gestão local

da política (diretores, especialistas e professores de escolas) da SRE de Janaúba que implementam o Proeti.

A proposta é começar pela apresentação do Programa de Formação para Educadores em Tempo Integral Integrar para a Coordenação da SRE de Janaúba, analistas e inspetores, de modo a divulgar a agenda do curso e definir um cronograma de formação dos gestores. É prevista também uma apresentação do Programa aos gestores escolares da SRE.

O foco inicial do Integrar está na formação a partir das diretrizes contidas na proposta original da SEE. Parte-se do princípio de que a reflexão teórica e prática das diretrizes da política podem contribuir para o aprimoramento do modelo de gestão concebido pelo projeto nas facetas de gestão pedagógica, gestão de serviços e recursos, gestão de pessoas e a gestão de resultados.

Estabeleceu-se, assim, cinco temáticas que possibilitarão a reflexão das diretrizes para reflexão dos encontros do Integrar e que serão desenvolvidas por meio de cinco módulos de trabalho com duração de 04 horas cada. A primeira temática proposta é definida como (i) o histórico do percurso da Educação Integral, mais especificamente, do Proeti, iniciando a reflexão sobre suas diretrizes. As temáticas dos módulos seguintes contemplam as quatro facetas da gestão demandadas aos gestores como condição necessária ao desempenho das atribuições na operacionalização do Proeti: (ii) gestão pedagógica; (iii) gestão de resultados; (iv) gestão de pessoas e (v) gestão de serviços e recursos. Espera-se, desse modo, proporcionar o alinhamento das ações desenvolvidas pelos atores responsáveis na implementação do Projeto. Está prevista ainda, a confecção de material didático de apoio para o desenvolvimento desses módulos.

A estimativa de custos para a execução do Integrar é de cerca de R\$18.700,00⁵, com previsão de duração de cinco meses. O Programa Integrar fica sob a responsabilidade do Diretor da SRE de Janaúba e do diretor da Diretoria Educacional (DIRE), à qual o projeto está vinculado. Além disso, o PAE indica que a equipe responsável pelo programa seja composta por uma dupla de coordenadores regionais da SRE de Janaúba.

5 Os custos previstos para o desenvolvimento do Programa Integrar são estimativas baseadas em cálculos previstos no sistema SIAD-Sistema Integrado de Administração de Materiais e Serviços do Estado no ano de 2014. São considerados, nesse caso, as facilidades que as superintendências têm para movimentar recursos e para solicitar à Secretaria de Estado de Educação complementação do recurso, se for o caso, já que possuem um orçamento prévio e condições financeiras para atender tais demandas

Após participar das etapas do curso, que será presencial, os gestores regionais, os analistas e os inspetores escolares assumem o papel de multiplicadores das atividades para os gestores das escolas e seus respectivos setores. Na tentativa de eliminar os resquícios de capacitações tradicionais, a orientação é que todo o curso seja oferecido utilizando-se metodologia de oficinas, sendo adotados estudos de caso para reflexão das situações propostas. Dessa forma, a capacitação ocorrerá com o foco na reflexão-ação.

Na sequência, o PAE propõe que o Programa seja repassado aos servidores que ingressarem no Proeti ao longo dos anos, pressupondo uma continuidade do mesmo. Após a conclusão das etapas do programa pelos participantes, há a emissão de certificados, sendo também indicado que esse certificado seja considerado no processo de avaliação de desempenho⁶ do servidor e utilizado como critério complementar⁷ para aqueles professores que desejarem assumir as turmas do Proeti.

A proposta exposta até aqui corresponde à primeira etapa do PAE. A segunda etapa propõe mais uma possibilidade de intervenção na política a partir da formação de Comunidade Prática de Aprendizagem como parte constitutiva do Integrar. A criação de Comunidades de Prática no nível escolar e no regional foi pensada com a finalidade de construir uma rede de apoio ao trabalho e sucesso de escolas que implementam o Proeti, além de buscar o aprimoramento da gestão pedagógica do projeto nas escolas; gestão essa concebida como fundamental para o sucesso das ações da educação integral.

A colaboração e a troca de experiências têm se constituído exemplos de ferramentas muito utilizadas nas diversas instituições como mecanismo necessário ao crescimento. Uma das formas de promover mudanças significativas nas instituições é por meio das comunidades de prática, reconhecidas, conforme Picchiai (2007), como grupo de pessoas informalmente ligadas pelo conhecimento especializado compartilhado e por um empreendimento conjunto. Essa forma de organização se fundamenta em Pamplona (2013, p.08) ao afirmar que “Aprendemos quando definimos os afazeres e participamos de sua execução, interagindo, assim, com os

6 A capacitação prevista no Integrar servirá como ação da gestão visando o aprimoramento profissional previsto no Plano de Gestão Individual do servidor que venha atuar no atendimento do programa. Nesse sentido, deverá ser considerado no processo de avaliação de desempenho do servidor.

7 Conforme orientações do órgão central –SEEMG, a escola poderá descrever no edital de divulgação algumas habilidades necessárias ao atendimento do Proeti. Assim, a escola poderá exigir o certificado do Integrar como critério de designação.

outros e com o mundo”. Ainda de acordo com o autor, essa é uma aprendizagem que ocorre de forma coletiva aprimorando as práticas sociais envolvidas.

Dessa forma, a segunda etapa do PAE se sustenta na formação de uma Comunidade de Prática entre os gestores, os professores e os especialistas que implementam o Proeti nas escolas Alfa e Ômega, inicialmente. A formação dessas comunidades está prevista para acontecer em dois níveis de experiência a serem considerados.

A primeira experiência, no âmbito local, seria a criação de um grupo de duas ou três escolas do município de Janaúba que fizeram adesão ao Proeti. A finalidade é que as escolas compartilhem experiências entre si e possam pensar seus desafios de atuação, além de repensar suas ações para o alcance do sucesso da política de educação integral.

Dessa forma, a intencionalidade da criação da Comunidade de Prática é propor soluções para os problemas identificados, na pesquisa, e relacionados às questões pedagógicas, tais como: ausência da prática de planejamento, distanciamento das questões curriculares, ausência de espaços de compartilhamento de experiências exitosas, aprimoramento da prática profissional, compartilhamento de informações sobre a política; questões de divulgação, de encontro entre atores responsáveis pelo desenvolvimento do Proeti, assim como, o estabelecimento de redes entre atores de diferentes escolas.

A proposta é que a articulação da Comunidade de Prática se dê presencialmente, por meio de reuniões de trabalho, fazendo uso das reuniões de módulo II já previstas na Lei nº20.592⁸ que destina 04 horas mensais para formação continuada. As etapas do curso serão desenvolvidas nas dependências das escolas e o grupo será composto por professores, por membros da direção e da equipe pedagógica, intencionando o compartilhamento de experiências, a participação dos envolvidos e a configuração de uma forma democrática de aprendizagem institucional. Os gestores regionais (analistas e inspetores) também serão convidados a participar das reuniões de módulo II, juntamente com os profissionais da escola.

Já a segunda experiência, no âmbito regional, ocorreria a partir da inclusão de todas as escolas que implementaram o Proeti nos demais municípios da SRE de Janaúba.

8 Conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas e compreende: I - 16 (dezesseis) horas semanais destinadas à docência; II - 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

O que se daria em um processo interativo, promovido à distância, utilizando-se como ferramenta de interação o blog Comunidade de Prática Proeti em Ação, a ser criado especificadamente para esse fim.

A escolha do blog como ferramenta de interação representa uma proposta que supera a adoção de espaços tradicionais de capacitação, dadas inúmeras possibilidades pedagógicas que oferece. Dentre essas, a divulgação de informações e imagens; o compartilhamento de ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, assim como de relatos de reuniões, de eventos e outras informações. Ressaltando que a opção pelo blog se justifica, principalmente, por se configurar como um mecanismo para o compartilhamento de experiências. Talvez seja essa a melhor função que o blog possibilita, pois não existem distância e tempo que impeçam a aproximação entre os autores.

O blog será criado pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da SRE de Janaúba. A proposta é que as escolas e os servidores que atuam no Proeti recebam informações sobre como acessá-lo e como contribuir como envio de atividades, textos e fotos para a manutenção do blog. Os coordenadores do Proeti na SRE serão os responsáveis por atuar como moderadores, com a atribuição de “alimentar” o blog e estimular a interação entre os membros. Não haverá custos no caso da proposta de Criação de Comunidade de Prática Local e Regional.

Por fim, o PAE foi formulado intencionando contribuir para o desenvolvimento de competências para a participação ativa das comunidades nas escolas, especialmente como estratégia de formação que parte da realidade e dificuldades levantadas pelos atores envolvidos em comunidades de prática. A ideia é proporcionar uma diversidade de experiências e inovações denominadas como projetos e programas de Educação Integral.

Ao caminhar para a finalização da reflexão aqui empreendida, retoma-se a pesquisa de Pinto (2013) que indica que o Proeti chegou a atender, anualmente, cerca de 105.000 alunos em mais de 600 municípios mineiros. Importante mencionar que o programa esteve em vigor como iniciativa de educação integral no estado de Minas até o ano de 2011. Terminada a gestão de Aécio Neves no governo de Minas Gerais, o programa passou por uma reformulação feita pela nova gestão do Estado, mas continuou guiado pela mesma denominação. Posteriormente, reformulações do projeto aconteceram no ano de 2015, também por conta de troca de governo

estadual. Mais recentemente, no ano de 2017, a SEE/MG publicou a terceira versão do Documento Orientador das ações da Educação Integral em Minas Gerais, alterando o nome da política para Educação Integral e Integrada (MINAS GERAIS, 2017).

Assim, ainda que marcados pela inconstância dos Programas e das orientações normativas que os determinam, Minas Gerais conta com uma experiência consistente de mais de onze anos com uma política estadual de educação integral, entendendo a educação como direito social, incluído, com prioridade, na agenda das políticas educacionais. Em contextos como Norte de Minas, região mais carente do estado, a política de educação integral desempenha um papel significativo e imprescindível, uma vez que se apresenta como possibilidade de melhoria das oportunidades educativas.

Nesse sentido, o PAE, aqui apresentado, se mostra audacioso ao oferecer possibilidades de aprimoramento da ação dos atores na implementação da política de educação integral, não só no universo investigado, mas pela possibilidade de desenvolvimento da proposta em outras realidades. Ainda que consciente da existência de outros entraves nas experiências de tempo integral, é preciso acreditar na potencialidade das intervenções propostas para aprimoramento das práticas gestoras e pedagógicas na educação integral. A proposta do PAE se pactua também com as reflexões de Gadotti (2009) ao afirmar que a despeito das muitas dificuldades, entraves, incompreensões e resistências que podem se interpor no caminho, objetivos ambiciosos têm que ser colocados, ainda que as intenções nem sempre se realizem na prática, porque o contexto atual de discussão da educação integral precisa partir desses novos pressupostos.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C. & CARVALHO, M.C. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas Públicas**. São Paulo: IEE – PUC SP, 2001, p. 44- 53.

BARBOSA, L. C. M. **Projeto Acelerar para Vencer – Desafios e Possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 02 set. 2017.

_____. CONAE 2014. **Conferência Nacional de Educação**: Documento-Referência. FNE: Brasília: Ministério da Educação, SEA, 2013.

CONDÉ, A. E. S. **Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Revista Pesquisa e Debate em educação. Vol. 2, n. 2, pp. 78-100, 2012. Disponível em:<<http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revista1/issue/view/5>>. Acesso em: 02 set. 2017.

DRAIBE, S. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas, In: BARREIRA, M.C. & CARVALHO, M.C. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas Públicas**. São Paulo: IEE – PUC SP, 2001, p.13-42.

FERNANDES, D. C. S. **Projeto Educação em Tempo Integral**: análise das práticas de gestão do programa em duas escolas do norte de Minas Gerais. 2014. 152f. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2014.

GADOTTI, E. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

MINAS GERAIS. **Guia Projeto Aluno de Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2009.

_____. **Educação integral e integrada**: Documento Orientador – Versão 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017 a.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100>> . Acesso em: 02 set. 2017.

PICCHIAI, D. Gestão do conhecimento: comunidades de prática e as ferramentas que podem propiciar um diferencial competitivo às organizações. **Gesta** v. 3, n. 3, jul.-set. /2007, p. 77- 104. Acesso em: 16 de dez. de 2013.

PANPLONA, A. S; Carvalho, D. L. A Aprendizagem na Escola e em Comunidades de Prática. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/ebapem/completos/01-03.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013

PINTO, D. M. **A Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: um olhar prospectivo**, 2013. 114f. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2013.

QEDU. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2013. Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 02 set. 2013.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ

Denise Maria Pinto*
Mayanna Auxiliadora Martins Santos**
Eduardo Antônio Salomão Condé***

Este artigo baseia-se na dissertação “A gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: um olhar perspectivo”. A pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, realizado em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Ubá, Minas Gerais. O estudo buscou analisar a implementação do Proeti em tal SRE, de modo a propor um plano de ação para sanar possíveis entraves para o efetivo funcionamento do programa nas escolas que o desenvolviam. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores, coordenadores e professores alfabetizadores do projeto, que atuaram nas escolas em 2011; bem como a análise documental. A partir da investigação realizada, e subsidiada pelos autores que embasaram a discussão teórica (MOLL, 2009; DOURADO e DUARTE, 2011; COELHO, 2011), foram propostas cinco ações com vistas a promover a melhoria do desenvolvimento do Proeti nas escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá, bem como a maior integração entre as escolas e tal órgão; além de promover maior integração entre as famílias e as escolas; a formação continuada dos docentes que atuam no programa e maior envolvimento dos gestores escolares na condução de políticas públicas de educação de tempo integral nas escolas, notadamente, o Proeti.

Palavras-chave: Projeto de Escola de Tempo Integral. Gestão Escolar. Formação de professores e gestores.

*Mestra pelo PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional da Rede Estadual de Minas Gerais.

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestra em Educação (UFJF).

***Orientador do PPGP/ CAEd/UFJF. Doutor em Economia (Unicamp).

O Projeto Educação de Tempo Integral foi implantando em 2005, pela Secretaria Estadual de Educação em Minas Gerais (SEE/MG), com o objetivo de viabilizar a ampliação qualificada do tempo escolar, de modo a possibilitar ao educando o seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético, por meio da oferta de educação de tempo integral de qualidade para os alunos das escolas públicas estaduais (PINTO, 2013).

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa partiu da atuação profissional da primeira autora que atua como Analista Educacional de Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE/Ubá) e integra a equipe coordenadora do Projeto Educação de Tempo Integral em tal jurisdição. Assim, a dissertação teve como objetivo analisar a implementação do Proeti em tal SRE, de modo a propor um plano de ação para sanar possíveis entraves para o efetivo funcionamento do programa nas escolas que o ofereciam.

Para tanto, foram selecionadas duas escolas, tendo como critérios: uma escola deveria ser no município sede da SRE/Ubá e atender crianças em vulnerabilidade social; a outra deveria estar em outro município da mesma jurisdição, atendendo, no entanto, crianças com características sociais distintas da primeira; além disso, ambas deveriam ofertar a mesma etapa de ensino (Ensino Fundamental completo 1º ao 9º ano). Assim, a escola selecionada em Ubá, denomina Escola X, é a pioneira no desenvolvimento do Projeto na jurisdição. Já a Escola Y, localizada no município de Visconde do Rio Branco, é da zona rural, e se destaca como sendo uma das melhores escolas rurais do estado; entretanto, funciona em situação precária, pois possui uma estrutura física pouco adequada à realização das atividades do Proeti; por exemplo, não possui quadra poliesportiva, nem biblioteca, nem sala para direção e coordenação pedagógica. Por funcionar em um prédio cedido pela Universidade Federal de Viçosa, não é possível a SEE/MG fazer melhorias em seu espaço físico.

A metodologia utilizada na pesquisa envolveu uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. Assim, para a coleta de dados foram utilizadas entrevista semiestruturada com os gestores, coordenadores e professores alfabetizadores do projeto, que atuaram nas escolas em 2011; a análise documental e a revisão bibliográfica; além das observações do cotidiano escolar proporcionadas pela função desempenhada pela pesquisadora, analista educacional e coordenadora do Proeti na SRE/Ubá. Já a discussão teórica que subsidia o trabalho foi construída a partir dos estudos de Moll (2009), Lück (2009), Dourado e Duarte (2011), Coelho (2011), entre outros autores.

A proposta do Proeti é melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, que requerem maior atenção do sistema educacional, ampliando a sua permanência diária na escola. Assim, o projeto busca promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, permitindo uma visão mais global dos conteúdos curriculares; reduzir a possibilidade de reprovação, uma vez que o aluno terá, no extraturno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências; assim como desenvolverá atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de suas experiências (PINTO, 2013).

A operacionalização do projeto envolve as diversas esferas do sistema estadual de educação, que possuem responsabilidades específicas. À SEE/MG cabe oferecer suporte às atividades administrativas do projeto; monitorar, acompanhar e avaliar a implementação, as atividades e os resultados alcançados; analisar os dados e divulgar os resultados do projeto; dar suporte às equipes regionais na elaboração e execução da proposta de trabalho para a realização do projeto; além de oferecer capacitação para os técnicos das SREs que atuam no projeto (MINAS GERAIS, 2009). Já as equipes das SREs devem orientar e acompanhar o projeto nas escolas, a partir das orientações recebidas da SEE/MG.

No que compete à escola – esfera local do projeto – recomenda-se que a gestão do projeto seja democrática e participativa, envolvendo a equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor); além dos especialistas e a comunidade escolar. Assim, o gestor escolar é um ator central do projeto, uma vez que deve orientar a comunidade escolar na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), envolvendo as três dimensões da gestão (pedagógica, de pessoas e de serviços e recursos). Para ser integrante do projeto, a escola precisa atender a algumas demandas: ter espaço físico disponível para a demanda de aluno nos dois turnos; ter recursos humanos necessários para o desenvolvimento do projeto (possuir um coordenador, de preferência pedagógico; professor de Educação Física e professor alfabetizador) (MINAS GERAIS, 2009).

A metodologia envolve o funcionamento da escola em dois turnos. Em um turno, se desenvolve o currículo básico do ensino fundamental, abrangendo os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada, constituindo o que se nomeia de “tempo formal”. No contraturno, de acordo com o projeto elaborado por cada escola, em parceria com a comunidade escolar, são realizadas atividades que

oportunizarão melhor aprendizagem dos alunos, enriquecendo o currículo básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas. Diante disso, sua matriz curricular deve priorizar a melhoria da aprendizagem do aluno, por meio de oficinas que envolvam as áreas de linguagem e matemática, atividades esportivas, culturais e de formação social dos alunos (MINAS GERAIS, 2009).

Para tanto, o planejamento pedagógico das aulas deve estar em consonância com a proposta do projeto na escola e ser realizado de forma coletiva pelos docentes. Além disso, as atividades devem ser inovadoras, com a utilização adequada dos recursos didáticos e tecnológicos, priorizando a interdisciplinaridade, a contextualização e a apropriação dos saberes.

Apesar da ênfase dada ao papel do gestor na condução do projeto nas escolas, como descrito anteriormente, o que foi encontrado na realidade pesquisada é que, mesmo sendo profissionais dedicados e comprometidos, falta a articulação de algumas ações, como a não realização de um planejamento conjunto. Do mesmo modo, verificou-se o desconhecimento, por parte dos gestores, de como o planejamento existente foi realizado, o que compromete a coordenação e o desenvolvimento do Proeti pela gestão escolar. Outra fragilidade encontrada foi a dificuldade de utilização, pela escola, dos recursos financeiros e a centralização de tal ação na figura do gestor, não havendo o compartilhamento com os demais atores envolvidos sobre como tais recursos são gastos, o que contradiz os princípios da gestão democrática e participativa na escola.

Embora o planejamento das atividades do Proeti deva ser uma prática sistemática, coletiva e cooperativa, os relatos dos docentes e dos coordenadores das escolas revelaram que os professores realizam o planejamento de suas atividades sem a orientação e o apoio necessários. Além disso, não há articulação entre os docentes que atuam nas turmas do ensino regular e aqueles que desenvolvem suas ações no Proeti. Os docentes que atuam nas turmas do ensino regular não compreendem os objetivos e propósitos do projeto, uma vez que reduzem seu escopo de ações e atribuem ao projeto apenas a função de reforço escolar.

Outra fragilidade encontrada diz respeito à formação docente para a execução do Proeti. Um dos princípios do programa é que a prática docente se distancie da abordagem tradicional de ensino. Entretanto, Monteiro (2000) destaca que os

desafios da formação docente nos últimos anos têm passado por uma mudança de paradigma: de uma concepção construída na modernidade, baseada em uma racionalidade técnica, cuja formação estava restrita a momentos de aquisição de saberes, técnicas, normas e valores a serem ensinados para os alunos até a paralisia diante desse modelo que já não contempla as necessidades de formação dos docentes para atuar nas escolas na contemporaneidade. Assim, os docentes precisaram desenvolver habilidades para “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001, p.32). É preciso, portanto, repensar as formações oferecidas aos docentes, de modo a contemplar ações que busquem auxiliá-los em sua prática pedagógica. Para tanto, a articulação entre as escolas e as universidades são fundamentais para a construção de uma formação continuada que atenda aos anseios de ambos.

No que concerne à maior proximidade na relação família/escola, uma das orientações da cartilha do Proeti (MINAS GERAIS, 2009), constatou-se que, nas escolas pesquisadas, não há uma integração maior entre família e escola. A maioria dos pais não conhece, nem compreende os objetivos do projeto, avaliando-o como um lugar para deixar os filhos enquanto trabalham. Apesar da ênfase dada à articulação entre família e escola na cartilha do Proeti, tal documento não menciona de forma clara como as escolas poderão criar os espaços necessários para tal aproximação. Regattieri e Castro (2009) ressaltam que a escola e a família deveriam estar interligadas na formação de um mesmo sujeito, mas se a parceria entre elas não for de fato consolidada, em determinadas circunstâncias, podem se distanciar e chegar a uma cisão, o que é o oposto do que se espera no Proeti.

Diante das fragilidades da implementação do Proeti nas escolas pesquisadas, foram pensadas ações que compõem o Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado a seguir. Tais ações têm por finalidade melhorar a gestão do projeto nessas escolas possibilitando a construção de uma gestão mais democrática e participativa e, concomitantemente, maior integração entre os atores envolvidos no desenvolvimento do mesmo.

O PAE foi estruturado em cinco () ações, a saber: criação de um Fórum do Proeti na SRE/Ubá; realização da Mostra Cultural envolvendo as escolas da jurisdição que desenvolvem o Projeto; desenvolvimento de um programa de orientação e acompanhamento das atividades do Proeti; formação continuada de gestores

escolares envolvendo as orientações e dinâmica do Proeti e, por fim, sugere-se a alteração no processo de designação dos professores alfabetizadores do projeto e formação continuada de docentes que nele atuam.

A primeira ação proposta é a criação de um Fórum do Proeti na jurisdição da SRE/Ubá, que tem por objetivo permitir o debate sobre o desenvolvimento do projeto e possibilitar uma formação política dos profissionais da educação que nele atuam. Busca-se, assim, uma maior compreensão acerca da proposta de educação integral em Minas Gerais. Para tanto, deverão ser abordados temas relacionados à execução do Proeti nas escolas, como: desafios enfrentados em sua implementação; alternativas desenvolvidas pelas escolas para o desenvolvimento do projeto, além de momentos de discussão sobre os pontos centrais do projeto: interdisciplinaridade, gestão democrática e participativa; e gestão pedagógica na gestão escolar, formação continuada docente, relação família/escola. Espera-se que esse fórum seja também um espaço de troca de experiências entre as escolas que desenvolvem tal projeto.

O público-alvo são os profissionais das escolas da SRE/Ubá que oferecem o projeto, bem como as famílias dos alunos e demais interessados pela temática. No que se refere à operacionalização do Fórum, sugere-se que ele seja realizado semestralmente, nos meses de julho e novembro, sempre em parceria da SRE/Ubá e as escolas. A proposta é que seja um evento itinerante, ou seja, realizado nos diversos municípios da jurisdição, mobilizando-os para tal temática. Os recursos financeiros para sua realização deverão constar no Plano de Ação elaborado anualmente pela SRE/Ubá.

A segunda ação proposta é a realização da Mostra Cultural, envolvendo as escolas da jurisdição que participam do Proeti, e apresenta como objetivo promover maior integração entre as escolas que desenvolvem o projeto, divulgando experiências exitosas vividas durante o ano letivo. Além disso, possibilitará maior proximidade com a comunidade, que poderá conhecer as ações que a escola desenvolve, bem como os objetivos do Proeti.

A seleção das atividades a serem apresentadas na Mostra Cultural deverá ser feita pelas escolas, a partir das ações desenvolvidas ao longo do ano letivo e que tiveram repercussão positiva no desenvolvimento do projeto. O critério de escolha para a seleção de qual atividade deverá ser levada para a Mostra Cultural deverá ser estabelecido pela comunidade escolar, de forma coletiva.

A sugestão é que o evento seja realizado em um dia no mês de outubro, intercalando com a realização do Fórum, descrito anteriormente, em uma escola que tenha infraestrutura para comportar o evento. Os recursos necessários serão solicitados ao setor responsável na SEE/MG, por meio de um projeto a ser elaborado pela SRE de Ubá, instituição coordenadora do evento. Sugere-se, também, que seja realizado o registro do evento por meio de fotos e vídeos para divulgação na imprensa local, bem como no site da SRE/Ubá e da SEE/MG. Assim, é possível dar maior visibilidade ao Proeti.

A terceira ação propõe o desenvolvimento de um programa de orientação e acompanhamento das atividades do Proeti, pela SRE, com o objetivo de dar suporte às escolas no desenvolvimento das ações do projeto, além de monitorar e acompanhar a realização das mesmas. Tais ações já são realizadas pelos profissionais da SRE em outros programas desenvolvidos nas escolas, como o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). A sugestão é a ampliação dessas ações também para o Proeti.

Assim, para a execução desse programa, será necessário o envolvimento dos analistas educacionais, inspetores escolares e pedagogos, bem como dos profissionais de informática do Núcleo de Tecnologia Educacional da SRE/ Ubá, que serão divididos em grupos a partir do número de municípios e escolas.

A operacionalização dessa ação envolve dois momentos. O primeiro é o planejamento de visitas às unidades escolares pelas equipes de apoio da SRE. Nesse planejamento deverá ser levando em consideração: as orientações do projeto; as informações disponibilizadas pela SEE/MG; e referencial teórico que aborde a questão da educação integral. Trata-se de uma ação permanente e que deve ser integrada às demais ações da equipe. Ao final de cada mês ou bimestre, as equipes deverão apresentar para a coordenação do Proeti na SRE um *feedback* do trabalho realizado. O segundo momento, por sua vez, refere-se à visita das equipes às escolas, que deverão ocorrer quinzenalmente ou mensalmente, a partir da demanda apresentada, que poderá ser da própria escola, ou a partir do diagnóstico realizado pela equipe. Além disso, a equipe deverá participar das ações que envolvem o Proeti nas escolas, como formações, eventos para a comunidade escolar dentre outros.

A quarta ação refere-se à formação continuada de gestores escolares, envolvendo as orientações e a dinâmica do Proeti. Embora os gestores das escolas estaduais

participem de outras formações, como o Progestão, pelos dados da pesquisa realizada, constatou-se a necessidade de uma formação específica e voltada para as questões relacionadas à educação em tempo integral, mais precisamente, o desenvolvimento do Proeti. Assim, sugere-se uma formação que contemple os pontos centrais do projeto, enfatizando o papel central do gestor na implementação, monitoramento, avaliação e sucesso do projeto na escola. Além disso, a proposta é que o curso aborde temas mais amplos, tais como as dimensões da gestão escolar (pedagógica, de pessoas, de recursos e financeira, bem como administrativa) dando ênfase a esses aspectos no projeto; bem como aborde a questão da participação da comunidade escolar, notadamente a família, na gestão democrática e participativa da escola.

Assim sendo, a formação deverá ser realizada em encontros bimestrais de oito horas cada, a serem realizados nos meses de março, maio, agosto e novembro. Cada encontro abordará uma temática, com suporte teórico, bem como a construção de uma proposta de ação que deverá ser implementada pelo gestor até o encontro seguinte. Sugere-se, também, a construção de um portfólio com o registro das atividades.

A quinta ação sugere a alteração no processo de designação dos professores alfabetizadores do projeto e formação continuada dos docentes. Um dos grandes entraves para a realização do projeto, constatado na pesquisa, é a não adequação do perfil de professores lotados no projeto por meio da designação, além da morosidade quando solicitada a substituição de tais profissionais em decorrência dessa não adequação. Sugere-se, portanto, que além da formação em pedagogia solicitada para a candidatura, seja acrescentado um tempo mínimo de três meses de experiência do professor na função. A discussão da proposta deverá ser realizada em reunião com os diretores das escolas que integram o projeto na SRE/Ubá, formalizando, assim, o documento que deverá ser encaminhado ao setor de elaboração dos editais de designação de profissionais da educação da SEE/MG.

Caso tal proposta não produza o resultado esperado, ou seja, alteração nos critérios para a designação dos docentes para atuar no Proeti, uma alternativa seria a parceria entre as SREs e as instituições de ensino superior para o desenvolvimento de capacitação dos docentes, por meio de palestras e cursos de curta duração.

O quadro 1 apresenta síntese das ações propostas para o PAE.

Quadro 1 – Síntese das ações propostas para o PAE

O que?	Por quê?	Quem?	Como?	Quando?
Fórum	Possibilitar formação dos gestores, coordenadores e professores das escolas do projeto sobre a proposta de educação integral. Proporcionar maior aproximação entre a SRE e as escolas.	Todos os profissionais envolvidos no projeto e demais interessados.	Reuniões bimestrais.	Recursos da SRE//Ubá e da SEE/MG.
Mostra Cultural	Oferecer maior integração entre as escolas e dar visibilidade ao projeto.	Escolas e comunidade.	Evento Anual.	Recursos da SEE/MG e das escolas.
Programa de orientação e acompanhamento	Auxiliar na implementação e monitoramento do projeto	Analistas Educacionais (inspetores/pedagogos e profissionais de informática da SER).	Durante todo o ano.	Recursos da SRE.
Formação continuada de gestores	Conhecer os objetivos e tornar-se sensível às possibilidades de projetos na escola.	Gestores Escolares.	Durante o ano, em encontros bimestrais.	Recursos da SRE e da SEE/MG.
Alteração no processo de indicação de professores alfabetizadores do projeto e formação continuada de docentes	Ter profissionais com perfil adequado à demanda do projeto.	Gestores escolares e instituições superiores de ensino.	Encaminhamento à SEE/MG de solicitação a partir de uma reunião promovida na SRE, ainda, propor formação por meio de parceria com as instituições superiores de ensino.	Recursos da SRE.

Fonte: Pinto (2013, p. 104)

Vale ressaltar, que embora o estudo de caso que foi desenvolvido por Pinto (2013) possua elementos específicos das escolas estudadas, as propostas de intervenção construídas a partir de tais realidades podem ser adaptadas para outras instituições de ensino que oferecem o Proeti. Pensar ações voltadas para o fortalecimento das políticas públicas que contemplem a temática de escolas de tempo integral é extremamente relevante, principalmente, quando tais ações buscam consolidar a participação de todos os envolvidos na gestão das escolas, de modo a contribuir para a efetivação da gestão democrática e participativa nesses estabelecimentos de ensino, contribuindo, assim, para a melhoria do ensino ofertado.

REFERÊNCIAS

COELHO, J. S. **O trabalho docente na integração integrada**. 2011, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DOURADO, L. F.; DUARTE, M. R. T. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Brasília: CONSED, 2011 (Módulo II).

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2009 (Cartilha).

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n.51, v.13, ago./out. 2009.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências de uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, D. M. **A gestão do Projeto do Escola de Tempo Integral: um olhar perspectivo**. 2013. 114f. (Mestrado Profissional) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

RIGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **A interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) EM UMA UNIDADE ESCOLAR: DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES

Tânia Maria Meneses Farias Barbosa*
Mayanna Auxiliadora Martins Santos**
Thelma Lúcia Pinto Polon***

Este artigo baseia-se na dissertação “A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações”. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso realizado em uma escola da Superintendência Regional de Ensino de São João Del Rei (SRE/SJDR), Minas Gerais. Buscou-se analisar a efetividade da implementação do PAV, de 2009 a 2012, e sua relação com a gestão da unidade escolar pertencente, visando a verificar quais ações do gestor escolar contribuem para a efetividade da implementação do projeto. A coleta de dados usou como instrumentos observação não participante, aplicação de questionários aos alunos e pais, grupo focal entrevistas com os professores do projeto, especialistas da educação básica (EEB), diretor da escola e profissionais da SRE/SJDR. Os resultados do estudo revelaram que o PAV não tem alcançado seus objetivos em decorrência de implementação inadequada, já que se deu por meio de uma política implantada de forma pouco democrática; pela ausência de um perfil pedagógico do gestor escolar para atuação no PAV e pelo desconhecimento, pelos profissionais que atuam no projeto, dos documentos estruturadores e, conseqüentemente, de suas premissas, objetivos e orientações. Foi proposto, portanto, um Plano de Ação Educacional (PAE) que envolve a formação de gestores escolares com foco na gestão pedagógica e para os professores com ênfase na construção de uma proposta curricular para o projeto. Já para a escola e SRE/SJDR, consideradas suas especificidades de atuação, são propostas ações que promovam uma implementação mais efetiva do PAV.

Palavras-chave: Projeto Acelerar para Vencer. Gestão Escolar. Formação de professores e gestores.

*Mestra pelo PPGP/CAEd/UFJF; Inspetora Escolar da Rede Estadual de Minas Gerais.

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (UFJF).

***Orientadora do PPGP/ CAEd/UFJF. Doutora em Educação (PUC/RJ).

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação “A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações”, elaborada por Tânia Maria Meneses Farias Barbosa, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2013. O texto foi produzido em parceria com Mayanna Auxiliadora Martins Santos, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Thelma Lúcia Pinto Polon, professora e orientadora.

O interesse na temática da pesquisa surgiu a partir da trajetória profissional da primeira autora, que atua na rede estadual de educação de Minas Gerais desde 1994 e, a partir de 2002, passou a atuar como inspetora escolar na Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei. Assim, as atividades profissionais passaram a envolver visitas às unidades escolares das redes municipal, estadual e privada para acompanhar e assessorar o desempenho das escolas nas gestões administrativa, financeira e pedagógica.

A partir de 2008, a SEE/MG solicitou uma intervenção mais efetiva do inspetor escolar na gestão pedagógica das escolas, tendo em vista os resultados das avaliações em larga escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e da Prova Brasil; bem como dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtidos pelas escolas do Estado.

Além disso, foi constatado também uma alta taxa de distorção idade/ano de escolaridade no Ensino Fundamental (EF) que, em 2007, considerando todas as escolas de Minas Gerais, chegou a 22,3%. Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, nesse mesmo ano, a distorção foi igual a 25,2%, sendo nos anos finais a maior taxa, 31,8%, enquanto nos anos iniciais foi de 14,7% (INEP, 2012). Esse cenário potencializou a necessidade de se pensar políticas públicas voltadas para a melhoria da aprendizagem e do rendimento dos alunos, na educação básica.

Algumas medidas foram tomadas pela SEE/MG para melhorar a aprendizagem e o fluxo dos alunos no EF, como fortalecimento das ações do Programa de Intervenção Pedagógica¹ (PIP) e Projeto Acelerar Para Vencer (PAV), instituído pela Resolução SEE nº 1.033/2008.

1 O PIP – Programa de Intervenção Pedagógica foi instituído pela SEE/MG em 2006 e implementado nas escolas estaduais. Este Programa propõe o planejamento de ações de intervenção nos anos iniciais do EF, tendo como

O referido projeto é uma estratégia para atender aos alunos do EF (1º ao 9º ano) com dois ou mais anos de distorção idade/ano de escolaridade, tendo em vista o atraso consequente de reprovações e abandono. Diante disso, encerra como objetivos principais aumentar a proficiência média do aluno e reduzir a distorção idade/ano de escolaridade.

O PAV foi, inicialmente, implementado em algumas escolas da rede estadual localizadas em regiões onde a distorção se apresentava em maior índice. A meta do projeto consistia na redução, até 2011, da distorção idade/ano de escolaridade para pelo menos 30% no Norte de Minas e Vale do Rio Doce; 38% no Jequitinhonha e Mucuri e 15% nas demais regiões. Em 2009, o PAV foi estendido a todas as escolas da rede estadual que apresentassem demanda, inclusive na SRE de São João del-Rei. A partir de 2010, com o afastamento de uma das coordenadoras do projeto, a primeira autora deste artigo passou a exercer essa função, e desde então, atua juntamente com uma analista educacional da SRE na coordenação do PAV em âmbito regional.

Assim, o objetivo geral da dissertação em questão foi analisar a efetividade da implementação do PAV, no período de 2009 a 2012, e sua relação com o gerenciamento da unidade educacional. O objeto de estudo foi a gestão escolar na implementação desse projeto, já que é no contexto da escola que as políticas a ele associadas são, de fato, engendradas. Para isso, foram tomadas, como objeto de análise, as dinâmicas do projeto no interior de uma escola estadual pertencente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del-Rei. A escolha dessa escola, nomeada “Escola Delta”, foi por essa apresentar bons resultados no âmbito da política, com os menores índices de evasão e de infrequência no projeto.

No que se refere à estrutura pedagógica, o PAV é dividido em dois níveis. A Aceleração I tem como foco os alunos dos anos iniciais do EF, sendo as turmas compostas de alunos do 1º ao 5º ano. A Aceleração II destina-se aos alunos dos anos finais deste mesmo nível de ensino e se organiza em dois períodos, sendo o 1º período correspondente aos 6º e 7º anos do EF e o 2º período, aos 8º e 9º anos (MINAS GERAIS, 2009a).

Vale destacar que, com base na Resolução SEE/MG nº 1033, de 09 de julho de 2008, o PAV propõe, ainda, aos alunos que além da defasagem de idade não adquiriram as capacidades de leitura e de escrita, o agrupamento temporário nas turmas de letramento, para atendimento diferenciado, com acompanhamento de professores alfabetizadores. Estas turmas funcionam, temporariamente, por um período de até três meses e, após esse período, os alunos retornam às suas turmas de origem. As turmas são organizadas com, em média, 20 alunos no letramento e 25 na aceleração².

Tal projeto é organizado em regime de progressão continuada, ou seja, não é permitida a reprovação. Ele possui carga horária de 800 horas no ensino noturno e 833 horas e 20 minutos no diurno, distribuída nos 200 dias letivos. São 25 módulos/aula semanais no ensino diurno e 24 no noturno. O maior número de aulas está concentrado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com 07 módulos para cada, no 1º período, e 07 e 06, respectivamente no 2º período (MINAS GERAIS, 2009a).

No que concerne às competências dos setores envolvidos com o projeto, há atribuições e cargos específicos nos três níveis de coordenação, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 – Níveis de coordenação e suas respectivas atribuições na execução do PAV

Níveis de Coordenação	Responsável	Atribuições
Estadual	Gerente do projeto na SEE/MG	Planejar, orientar para a execução, acompanhamento, controle e avaliação do PAV.
Regional	Coordenadores: um inspetor escolar e um analista educacional; demais inspetores escolares e analistas educacionais.	Acompanhar as escolas do seu setor cabendo a esses profissionais garantir a execução do projeto como ação integrada no âmbito da SEE/SRE e das escolas estaduais e municipais nas prefeituras que formalizarem a adesão; avaliar o desenvolvimento do projeto; coordenar a implantação e execução do projeto integrado às ações, resultados e práticas da SEE e, orientar e acompanhar o trabalho dos EEBs que nele atuam.
Local	Diretor escolar e supervisor pedagógico	Implementar o projeto, capacitar os professores, acompanhar e avaliar as ações, encaminhando dados e relatórios, quando solicitados pela equipe regional ou central.

Fonte: Elaboração da primeira autora, a partir do Documento Orientador (MINAS GERAIS, 2009a).

² A partir de 2012, as turmas de Aceleração I e de letramento não foram mais oferecidas. O atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem passou a ser uma ação do PIP da escola, ficando a cargo dos servidores da escola (professor do ensino do uso da biblioteca – PEUB, professores excedentes, professores para substituição eventual e EEB).

Na proposta pedagógica do referido projeto foi estabelecido um currículo específico, o qual propõe o trabalho interdisciplinar com metodologia própria para o atendimento das características do público beneficiado.. O Guia de orientação do Professor contém as orientações específicas da metodologia a ser desenvolvida com os conteúdos curriculares, os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos.

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, nas turmas de aceleração, são indicados dois livros didáticos que foram elaborados especialmente para o projeto: um livro contendo os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e o outro para as demais disciplinas (Geografia, História, Ciências e Arte), organizadas em Temas de Estudos, conteúdos de Geografia, História, Ciências e Arte, no 1º período; para o 2º período é acrescentada a Língua Inglesa, nesse material. Os conteúdos de Educação Física e Ensino Religioso são desenvolvidos integradamente aos demais conteúdos.

O Guia de Organização Curricular traz a matriz curricular do PAV com os conteúdos curriculares básicos, os módulos temáticos e os objetivos de cada disciplina a ser trabalhada com os alunos e que deverá constar no histórico escolar do discente. Os registros escolares do PAV não se diferenciam dos procedimentos do ensino regular, exceto pela ficha individual de acompanhamento pedagógico e pelo histórico escolar, que têm formulários elaborados especificamente para esse fim..

Para o quadro de docentes que atuarão no PAV, é orientado pela SEE/MG, que o diretor escolha os professores, observando o perfil adequado às características e às necessidades do público atendido pelo projeto. Sugere-se, ainda, que para facilitar o trabalho interdisciplinar e garantir maior interação professor/aluno, o professor deva lecionar por área do currículo, de forma que apenas três professores atuem no projeto, já que esse trabalho visa à integração das disciplinas em três áreas - Geografia/História, Ciências/Matemática, Língua Portuguesa/Artes e Inglês - sendo os conteúdos de Educação Física e Ensino Religioso desenvolvidos de forma integrada aos demais conteúdos por esses professores.

No que se refere ao processo de avaliação de aprendizagem do aluno, de acordo com os documentos oficiais do PAV, ele deve ser contínuo e permanente, sendo avaliadas todas as produções do aluno, diagnosticando-se e valorizando-se os avanços observados.

Assim, para compreender como tal projeto estava sendo implementado em uma das escolas da SRE de São João Del Rei, foi selecionada a Escola Delta. Localizada em bairro periférico do município, recebe demanda de seu zoneamento, bem como de bairros adjacentes e de várias localidades rurais, atendendo cerca de 1500 alunos, em três turnos (matutino, vespertino e noturno), no EF e no Médio. A escola possui rede física bem estruturada e adequada à faixa etária e aos níveis de ensino atendidos. É provida de recursos materiais didáticos quantitativa e qualitativamente afinados com a meta estabelecida pela e para a escola. Dentre as escolas jurisdicionadas à SRE/SJDR, a referida escola é a que se encontra mais bem equipada com recursos da tecnologia de informação e comunicação. A gestão escolar é exercida pelo diretor, auxiliado por três vice-diretores, e pelo Colegiado Escolar, que se reúnem ordinariamente, uma vez por mês.

Partindo-se da premissa de que políticas públicas não são impermeáveis; compreende-se, com Ball (2007, *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009), que elas são influenciadas e modificadas no contexto da prática. Portanto, na absorção das ideologias, interesses, propósitos e concepções – próprios da subjetividade dos diversos atores –, se recriam e ganham novo formato. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender a percepção dos sujeitos que atuavam na implementação do PAV na escola e, para a coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: observação não-participante, aplicação de questionários aos alunos e pais, grupo focal e entrevistas com os professores do projeto, EEBs e o diretor da escola. Tendo em vista o papel da SRE/SJDR como mediadora das políticas implantadas pela SEE/MG e a implementação dessas nas escolas da rede estadual, os profissionais que nela atuam (Diretora Educacional, Coordenadora Regional do PAV, Analistas Educacionais e Inspetores Escolares) também foram entrevistados.

O PAV foi implantado na Escola em 2009, sendo organizadas quatro turmas, duas do 1º período e duas do 2º. Em 2010 três turmas foram organizadas, sendo uma do 1º período e duas do 2º e, em 2011, apenas uma turma do 2º período foi formada. A tabela 1 apresenta o rendimento dos alunos do PAV no período de 2009 a 2011.

Tabela 1 - Matrícula e movimentação dos alunos do PAV na Escola Delta – 2009 a 2011

Ano	Mat. Inicial	Aprov.	Repr.	Evad.	Transf.	Mat. Inicial	Aprov.	Repr.	Evad.	Transf.
2009	41	35	03	01	02	58	49	05	02	02
2010	26	20	00	01	05	51	43	00	02	06
2011	00	00	00	00	00	26	24	01	00	01

Fonte: Livro de Matrícula e Livro de Resultados Finais – Arquivo Escola Delta.

Uma fragilidade encontrada na implementação do PAV foi o fato de 1.082 alunos do Programa terem sido reprovados em 2011 (Simave, 2012), mesmo tendo como regime a progressão continuada; sendo, portanto, reafirmado que o prosseguimento dos estudos sem interrupção deve ser garantido aos alunos do projeto, já que se trata de uma estratégia para recuperar o tempo perdido de, pelo menos, dois anos de estudos. Os dados da tabela 1 mostram que, no período, nove alunos foram reprovados, contrariando a Resolução SEE nº 1033/2008, que dispõe sobre o regime de progressão continuada no projeto.

Apartir da análise de documentos pesquisados, foi constatado que apenas três dessas reprovações foram conseqüentes da infrequência, motivo legalmente aceitável para a reprovação no PAV. No entanto, os alunos reprovados por infrequência têm o direito à reclassificação caso apresentem, durante o período letivo cursado, um desempenho satisfatório, conforme dispõe o Parecer CEE nº 1158, de 11 de dezembro de 1998. Em consulta às pastas individuais, foi constatado que esses alunos, em função da infrequência, não apresentaram um desempenho considerado satisfatório pela equipe pedagógica da escola; sendo, portanto, mantidos como reprovados.

A evasão não é um problema do PAV na Escola Delta, uma vez que, durante os três anos da série, apenas quatro alunos evadiram. Tais indicadores podem estar relacionados ao controle sistemático dos professores e EEBs e à atuação da gestão junto ao Conselho Escolar e às famílias dos alunos. No mesmo período, foram dezesseis os alunos transferidos.

A indisciplina, um problema comum em turmas do PAV, não parece ser um grande obstáculo às ações na Escola Delta. De acordo com o diretor da escola, no início da implantação do projeto um dos motivos da resistência dos professores estava relacionado à falta de disciplina dos alunos; tal queixa, em 2012, não era mais comum entre os professores.

Existe uma rotatividade grande de professores na escola, tanto nas turmas do PAV quanto nas do ensino regular, em função de afastamentos para tratamento de saúde, férias-prêmio e outros afastamentos legais, o que dificulta muito o trabalho diante da morosidade do processo de designação de substitutos.

Quanto à organização pedagógica do PAV, essa não ocorre de maneira diferenciada do ensino regular. Os livros didáticos do projeto não são utilizados pelos professores e alunos; o material adotado é composto por apostilas e livros didáticos utilizados nas turmas regulares.

No documento do projeto (2009b), é orientado que o formulário específico de registro e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos do PAV, por disciplina, seja utilizado pelo professor. No entanto, esse foi substituído pela ficha individual tradicional utilizada no ensino regular, na qual constam o resultado do aproveitamento, sem comentários sobre a aprendizagem e o número de faltas, nome das disciplinas e carga horária curricular cumprida.

A aprendizagem dos alunos do PAV apresenta, conforme resultados observados nas avaliações realizadas pela escola, desenvolvimento positivo, considerando-se o número de médias bimestrais abaixo de 60%. Entretanto, quando se observa a média de proficiência dos alunos do projeto, nos anos de 2009 a 2011, avaliados pelo PROEB, indicam uma distância significativa se comparados aos resultados dos alunos do ensino regular, como demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 - Média de proficiência dos alunos do PAV (2º período) e do ensino regular (9º ano) da Escola Delta no Proeb de 2009 e 2010

	2009		2010	
	2º Período	9º ano	2º Período	9º ano
Língua Portuguesa	255,6	286,5	240,6	285,9
Matemática	154,0	306,7	270,1	303,8

Fonte: Simave (2012).

Nesse sentido, foi possível afirmar que o projeto, na Escola Delta, não tem alcançado o objetivo de elevar a proficiência média dos alunos, requerendo da escola uma análise mais aprofundada da proposta pedagógica desenvolvida nas turmas do PAV, bem como repensar as ações desenvolvidas para sua implementação.

A discussão analítica dos resultados da pesquisa permitiu concluir que o PAV na Escola Delta não tem sido implementado de acordo com o que propõe seus documentos oficiais. O currículo proposto, que inclui o trabalho interdisciplinar, metodologia específica, prática docente e processo avaliativo coerentes com o regime de progressão continuada, não foi aderido pelos professores, que o substituíram pela proposta curricular do ensino regular. Além disso, constatou-se que o PAV não é ainda uma proposta institucionalizada na escola, funcionando apenas como mais um projeto imposto pela SEE/MG, uma vez que não é dada a opção para a escola em organizar turmas ou não. As evidências permitem afirmar que o PAV não atingiu seus objetivos, pois não conseguiu reduzir a taxa de distorção idade/ano de escolaridade; não conseguiu garantir a aprendizagem necessária para a reintegração dos alunos no ensino regular e, conseqüentemente, não conseguiu garantir a inclusão e elevar a autoestima dos alunos.

A análise dos resultados da pesquisa indicaram ainda a necessidade de um monitoramento e acompanhamento mais efetivo da implementação do PAV pela SRE/SJDR. Dado que, se percebeu um atendimento direcionado principalmente para o ensino regular, em função da demanda por resultados e alcance de metas da instituição de ensino.

As contradições também observadas na implementação do projeto em questão indicam a necessidade de uma articulação mais efetiva entre os setores da SEE/MG, em especial, das equipes de gestão de políticas públicas e a de administração de pessoal; e tendo em vista a importância da coerência das propostas com a realidade do contexto no qual serão executadas, a participação de atores escolares no momento da formulação consiste em um diferencial a ser considerado para uma implementação efetiva e qualitativa das políticas educacionais.

Além disso, dentre as atribuições da SEE/MG, está a capacitação dos profissionais que atuam no PAV. De 2007 a 2011, foram realizados 5 encontros para formação dos profissionais que participavam do programa. Entretanto, em nenhuma das capacitações houve a convocação dos diretores das escolas que implementaram o PAV. Para eles, entre 2009 e 2012, foram realizados apenas dois encontros, que consistiram no repasse de questões técnicas sobre o projeto, baseadas na necessidade do alcance de metas; sem, no entanto, focalizar as questões pedagógicas que envolviam a implementação do PAV. Assim, a pesquisa constatou o

despreparo dos professores, EEBs e diretor para a implementação do PAV na escola selecionada. As capacitações, das quais participaram, não foram suficientemente eficazes para promover um trabalho coerente com os princípios de inclusão e equidade educacional prescritos em seus documentos oficiais.

Buscando sanar algumas das fragilidades encontradas na implementação do PAV, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) estruturado nas seguintes ações: sugestão de ações para a adequação da proposta oficial do PAV para a SEE/MG¹; proposta de ações pedagógicas de exequibilidade imediata a serem implementadas na Escola Delta; proposta de Intervenção para a SRE/SJDR; formação em serviço de professores e EEBs da Escola Delta e Formação em serviço de gestores escolares com foco na gestão pedagógica.

Dentre as ações pedagógicas de exequibilidade imediata a serem implementadas na Escola Delta, pode-se citar a inclusão e execução de ações específicas para o PAV no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Assim, uma das ações é a reorganização do tempo destinado às reuniões pedagógicas, de modo a contemplar momentos específicos para abordar questões relacionadas ao projeto. Diante disso, tal ação tem por objetivo discutir, coletivamente, o PAV e elaborar uma proposta de intervenção pedagógica para alunos egressos do projeto; bem como fornecer subsídios pedagógicos para os docentes que atuam no ensino regular para o desenvolvimento de ações orientadas para a melhoria do desempenho dos alunos que apresentem defasagem de aprendizagem. Para tanto, propõe-se que tal ação seja realizada nas reuniões pedagógicas mensais, sendo destinadas 4h para um trabalho envolvendo os professores do projeto e do ensino regular.

Outra ação proposta é a articulação entre os docentes e os conteúdos que ministram. O objetivo de discutir e contribuir para a reestruturação do trabalho do professor e na elaboração de um planejamento coletivo para implementação de sua prática docente, tanto nas turmas do PAV quanto nas turmas do ensino regular, nas quais estejam inseridos alunos egressos do projeto. Essa ação possibilita, além da reflexão acerca do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem do PAV, a maior integração entre a SRE e a escola, uma vez que contará com a participação da equipe do PIP/CBC composta por 8 professores habilitados para a docência nos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Inglês,

1 Por se tratar de uma ação direcionada para a SEE/MG, ela não será abordada neste artigo.

Educação Física e Artes; além de maior efetividade das ações dos profissionais da SRE na implementação do Projeto. O período necessário para o desenvolvimento dessa ação será oportunamente definido pela equipe do PIP/CBC.

Outra ação sugerida está relacionada à necessidade de um trabalho coletivo da equipe que atua no PAV. Diante disso, propõe-se a institucionalização de reuniões quinzenais dos professores e EEBs do projeto, para estudos do material do projeto; análise e discussão sobre o currículo proposto; avaliação na perspectiva da progressão continuada e definição de ações coletivas e coerentes com a especificidade do público, visando a um planejamento elaborado coletivamente e que contemple a proposta interdisciplinar dos conteúdos na direção da efetiva aprendizagem e elevação da autoestima dos alunos.

Por fim, propõe-se a criação de um Conselho visando a ampliar o campo de perspectivas e a elevação da autoestima dos alunos do projeto. É proposto o estabelecimento, o fortalecimento e o estreitamento das relações e parcerias com entidades, empresas e instituições locais, e famílias para favorecer a interação dos alunos e das atividades escolares com a comunidade local. Conselho deve ser composto pelo diretor, professores do projeto e do ensino regular, alunos do PAV e EEBs, com reuniões bimestrais.

Já a proposta de intervenção voltada para a SRE de São João del Rei envolve capacitação dos profissionais que atuam no PAV. Tal ação se justifica pela necessidade de capacitar a Equipe de Analistas Educacionais (AE) e Inspetores Escolares (IS), já que são esses profissionais os responsáveis pelo acompanhamento da implementação do PAV nas escolas pertencentes à respectiva jurisdição. Para tanto, deve ser estabelecido um momento sistemático de estudos dos documentos oficiais do PAV – destacando as competências neles previstas –, incluindo estudos de temas como gestão escolar, currículo, avaliação e aprendizagem, de forma a capacitar, além dos ANEs e IEs para um monitoramento mais efetivo da implementação do projeto, também os coordenadores regionais e os ANEs do PIP/CBC para participarem como docentes das capacitações de formação de professores, EEBs e gestores escolares. Além disso, sugere-se também a elaboração da Avaliação Diagnóstica Regional da Aceleração (ADRA) que será aplicada semestralmente nas turmas do PAV.

No que se refere à formação em serviço para professores e EEBs da Escola Delta, ela se faz necessária, uma vez que as especificidades do PAV requerem dos atores

que nele atuam – como seus próprios documentos destacam – uma mudança de postura de toda a equipe escolar, em especial, dos professores, no que se refere à concepção de currículo, ensino e aprendizagem e, sobretudo de avaliação. Todavia, os procedimentos adotados pela Escola Delta demonstram que, especialmente, essas dimensões do projeto são as que mais se apresentam inoperantes. Portanto, a proposta consiste em uma capacitação na modalidade presencial para os professores, EEBs, incluindo o gestor da escola pesquisada, abordando temas como currículo, progressão continuada, avaliação, aprendizagem significativa e interdisciplinaridade, com o objetivo de capacitar os professores para uma atuação mais efetiva e comprometida na implementação do PAV. Pretende-se, ainda, ser construído durante o período de capacitação, um currículo que contemple as especificidades do PAV.

Sugere-se que tal curso, com carga horária de 160h, seja coordenado pela diretora educacional da SRE/SJDR, por ser ela a responsável pela coordenação pedagógica da regional. Os ANEs do PIP/CBC participarão como docentes do curso com a participação dos coordenadores regionais do projeto, e os demais ANEs e IEs que, em momento específico, ficarão responsáveis pelo trabalho com as EEBs, para análise do Guia do EEB e o Guia de Acompanhamento e Avaliação do projeto, destacando as competências nele contidas e partindo desses documentos, traçar ações planejadas para subsídio do trabalho do professor.

O material didático desse curso seria composto por textos de autores que versam sobre os temas elencados; os CBCs para o EF; textos selecionados do material do Sistema de Ação Pedagógica (Siape) – Dicionário do Professor e do Programa de Capacitação de Professores (Procap); a Matriz Curricular do PAV; os documentos oficiais do projeto; incluindo os livros didáticos, o Guia do EEB; oficinas pedagógicas com estudo de casos reais, que envolvam situações da escola pesquisada e das demais escolas da jurisdição que implementam o PAV. O Centro de Referência Virtual do Professor – CRV é também parte integrante dos recursos a serem utilizados na capacitação.

A capacitação inclui, com o auxílio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da SRE/SJDR, a criação de um ambiente virtual para que os demais professores da jurisdição possam participar da elaboração da proposta curricular do PAV, com sugestões e

apresentação de experiências (positivas ou negativas) vivenciadas na sua atuação no projeto que subsidiarão as discussões e desenvolvimento do currículo.

A última intervenção proposta, a formação em serviço de gestores escolares com foco na gestão pedagógica, se faz necessária, uma vez que foi constatada pela pesquisa, uma carência de capacitação pedagógica para os gestores escolares. Assim, tendo como foco a dimensão pedagógica do trabalho do gestor escolar, essa proposta tem como objetivo capacitar os gestores das escolas pertencentes à SRE/SJDR para a implementação efetiva do PAV. Espera-se, com essa capacitação, que a gestão escolar seja motivada e provocada a se situar no contexto escolar como a propulsora de ações orientadas para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos, como consequência da melhoria da qualidade das práticas escolares.

A formação será estruturada por meio de um curso de capacitação semipresencial para os gestores das escolas da SRE/SJDR que oferecem os anos finais do EF e o EM, com vistas ao fortalecimento das diversas dimensões da gestão com foco na liderança pedagógica e a preparação para uma implementação adequada do PAV. Sugere-se que os encontros presenciais, com carga horária de 48h, aconteçam no prédio da SRE/SJDR, no horário de trabalho dos gestores escolares. Estima-se a participação de 34 gestores, sendo 22 de escolas dos municípios jurisdicionados, 02 distritais e 10 da sede – São João del-Rei. Para os diretores que residem em outras localidades, serão disponibilizados recursos financeiros para custeio de transporte e de alimentação; para os que residem em São João del-Rei, será oferecido lanche, para o qual demandará recursos. Os responsáveis por ministrarem os cursos serão 01 ANE e duas IEs. Serão organizados três grupos de diretores, pelos quais ficarão responsáveis duas tutoras para cada grupo. O NTE da SRE/SJDR será responsável pela organização e suporte técnico da plataforma de aprendizagem. A capacitação será coordenada pela diretora educacional da SRE/SJDR e pelas coordenadoras do PAV no nível regional.

O curso, com duração de sete meses sugere-se sua realização de março a setembro, teria como abordagem para os estudos temas relacionados à gestão do currículo escolar em toda sua dimensão; gestão do cotidiano escolar; gestão participativa e compartilhada; gestão de parcerias; visão sistêmica do gestor e planejamento estratégico de gestão; todas essas dimensões serão tratadas com foco intrínseco na dimensão pedagógica da escola e na implementação do PAV.

Os textos e videoaulas referentes a cada tema serão postados na plataforma de aprendizagem para estudos durante um mês, com atividades quinzenais e fóruns de debate e discussão. Cada mês corresponde a um bloco de estudo. Ao final de cada bloco será realizado um encontro presencial com carga horária diária de 8 horas perfazendo um total de 48 horas. Nesses encontros, conduzidos pelos tutores, os temas serão retomados com propostas de atividades coletivas e individuais para verificação da consolidação dos conteúdos estudados. Será ainda introduzido, nesse momento presencial, o tema de estudo do próximo bloco.

Os textos para estudo serão estruturados a partir do Guia do Diretor, material do Progestão, material do Procad, Documentos estruturadores do PAV, os CBCs e os artigos e textos sobre gestão que serão selecionados entre os que foram estudados durante o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

No que se refere aos custos das ações descritas no PAE, apenas aquelas voltadas para as capacitações necessitam de recursos. Anualmente, a SRE recebe recursos repassados pela SEE/MG que devem estar previstos no Plano de Ação Regional (PAR). Esse plano é elaborado no ano anterior, para execução no ano seguinte, portanto, a previsão dos recursos para as capacitações podem ser programadas no ano que a antecede.

Já no que tange ao monitoramento e à avaliação das ações da gestão escolar - tendo como principal ator o diretor da escola - e da equipe pedagógica (professores e EEBs) - esses são de fundamental relevância. Assim sendo, propõe-se uma avaliação bimestral realizada pelo Conselho de monitoramento e avaliação do PAV, proposto como uma das ações da Escola Delta. Outra forma de monitorar e avaliar o PAV é por meio dos indicadores de desempenho da aprendizagem dos alunos, pelos resultados da ADRA, bem como pelos resultados da avaliação do Proeb.

A partir das ações propostas no PAE, espera-se maior integração entre SRE e escolas da jurisdição, propiciando maior efetividade e articulação das ações dessas instituições, com foco nas ações da gestão escolar, especialmente com relação à forma pela qual conduz sua equipe e as ações educacionais da escola na implementação do PAV.

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida por meio de um estudo de caso, pode-se afirmar que as situações encontradas na Escola Delta no que se refere à

implementação do PAV estão presentes também em outras escolas da jurisdição da SRE de São João del Rei, o que nos permite considerar a extensão do PAE proposto para as demais escolas que desenvolvem o projeto. Por fim, as ações do PAE são fundamentais para a construção de uma nova perspectiva de gestão escolar, que privilegie e se comprometa verdadeiramente com a dimensão pedagógica da escola que, por consequência, promoverá resultados de aprendizagem condizentes com uma proposta pedagógica que encerra como foco a equidade educacional.

REFERÊNCIAS

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (MG). **Parecer CEE/MG nº 1.158, de 11 de dezembro de 1998**. Responde consulta da SEE/MG e da Federação dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, com as orientações ao sistema estadual de ensino para operacionalização do disposto no Parecer nº 1132/97. , Belo Horizonte, 11 dez. 1998. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/parecer_1158_98;0724260502;20070227.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012.

INEP. **Indicadores Educacionais**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

MAINARDES, J; MARCONDES, M.I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v.30, n.106, p. 303-318, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Acelerar Para Vencer**. Documento Base. EF, 2009(a).

_____. **Projeto Acelerar Para Vencer**. Acompanhamento e Avaliação. Guia de Orientação aos Analistas e Inspetores Escolares da SRE e Supervisores Pedagógicos das escolas polo. EF, 2009(b).

_____. **Resolução nº 1.033, de 17 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2008.

_____. **Resolução SEE nº 1033, de 09 de julho de 2008.** Altera a nomeação do Diretor de Escola Estadual. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=1017-resolucao-see-n%C3%82%C2%BA-1033-2008> . Acesso em: 16 Ago. 2012.

SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação.-. **Rendimento escolar dos alunos em 2011.** Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caeduff.net/tag/simave/>> . Acesso em: 16 ago. 2012.

BARBOSA, T. M. M. F. **A implementação do Projeto Acelerar para Vencer (PAV) em uma unidade escolar: das intenções às ações.** Juiz de Fora, 2013. 198f. . Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2013.

DESAFIOS NA “REINVENÇÃO” DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: O CASO DE DUAS ESCOLAS DA SRE DE CARATINGA

Margarete Alves Rodrigues Calegar*
Vitor Fonseca Figueiredo**
Luiz Flávio Neubert***

O presente capítulo apresenta propostas de ação para um caso de gestão pautado no processo de implementação de uma política pública educacional na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A política ora analisada, o projeto “Reinventando o Ensino Médio” (REM), visava à reestruturação da última etapa da Educação Básica; entretanto, a pesquisa constatou falhas na instauração da política decorrentes de um modelo de execução que, ao deixar de considerar os anseios e as dificuldades das escolas do interior do Estado, acabou por gerar problemas para os atores escolares (gestores, professores e alunos), bem como para o sucesso da própria iniciativa. Os dados obtidos na pesquisa de campo, por meio da coleta de documentos, observações, entrevista e questionários com os atores envolvidos com a implementação do projeto, evidenciaram, em certa medida, a inviabilidade da fixação do REM conforme proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Nesse sentido, as ações suscitadas no estudo visam, de forma prática e simples, tentar amenizar alguns dos problemas identificados na realidade das escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga que tem impossibilitado o sucesso da política, e que ficaram evidentes após o estabelecimento da iniciativa.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Públicas. Minas Gerais.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) e Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em História (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Sociologia (UFMG).

O presente capítulo foi escrito a partir da dissertação intitulada: “Em busca da reinvenção do Ensino Médio: o caso de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga”. Esse estudo foi desenvolvido por Margarete Alves Rodrigues Calegar, no Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e defendida em 2014. Já o capítulo ora apresentado foi escrito em parceria com Vítor Fonseca Figueiredo, suporte de orientação da Coordenação de Casos de Gestão do referido programa, e com o Professor Luiz Flávio Neubert, orientador da dissertação. A motivação para a realização do estudo esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que exerce a função de Analista Educacional na SRE de Caratinga. Nesse cargo, a pesquisadora pode acompanhar as várias políticas educacionais implementadas na última década (2007-2017) que intentaram tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, além de mais condizente às demandas do mercado de trabalho.

No período em que a dissertação foi redigida (2013-2014), o debate sobre o Ensino Médio no país girava em torno de iniciativas capazes de atrair e manter os alunos nas escolas, além de prepará-los com qualidade para o futuro acadêmico ou profissional. Nesse sentido, uma das ações então em destaque era o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)¹, ação do Governo Federal que visava apoiar os estados e o Distrito Federal no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, caracterizadas por maior flexibilidade e capaz de favorecer o desenvolvimento do protagonismo juvenil (BRASIL, 2013b). No bojo dessa política, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) procurou reestruturar gradativamente a última fase da educação básica por meio do Programa “Reinventando o Ensino Médio” (REM).

Elaborado em 2011, o REM foi implementado em 2012 como projeto piloto em 11 escolas da região metropolitana de Belo Horizonte. Em 2013 foi ampliado para todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais (SREs) e, em 2014, foi definido como programa reformador do Ensino Médio ofertado pela rede estadual. O projeto foi idealizado pela SEE/MG para tentar atender aos desafios da sociedade relacionados à necessidade de oferta de um maior nível de escolaridade por meio de um curso com o currículo menos propedêutico e mais voltado para a formação de algumas das competências e habilidades requeridas

1 O Programa Reinventando o Ensino Médio foi uma das políticas descontinuadas a partir da mudança de governo em âmbito estadual, no ano de 2015.

pelo atual mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2012). Entretanto, o estudo de Calegar, aqui apresentado, embora pautado na análise das duas instituições de ensino de Caratinga, que passaram a oferecer o projeto em 2013, identificou que a implementação da iniciativa desconsiderou a importância do efetivo envolvimento dos atores escolares na formulação da política, assim como os seus interesses, demandas e limitações para executar a iniciativa. Em função desse tipo de procedimento, as escolas, sobretudo as do interior, foram surpreendidas com a necessidade de alterarem a sua organização curricular para atenderem à proposta do governo estadual. A tempestividade requerida pela implementação da iniciativa e a falta de articulação entre os órgãos centrais (SEE/MG e SREs) e as instituições de ensino fez com que dificuldades variadas surgissem e comprometessem o sucesso do REM.

Em 2015, o REM foi extinto das escolas mineiras; entretanto, as falhas que foram detectadas em seu processo de implementação são úteis para refletirmos sobre a formulação e execução de políticas públicas educacionais. Por essa perspectiva, ainda são válidas as quatro propostas que a autora formulou para amenizar os problemas provenientes da implementação da iniciativa, pois todas as ações sugeridas visam à ampliação da participação de gestores e da comunidade escolar na execução do REM, bem como de expor as dificuldades identificadas para os responsáveis pela formulação da política. Propõe-se, assim, um movimento inverso ao dado à implementação do REM, *button/up*, com o intuito de adequar a iniciativa governamental às peculiaridades locais e regionais. Antes de apresentar as ações, convém apresentar as modificações que o REM trouxe para o Ensino Médio de Minas Gerais, assim como as dificuldades detectadas nas escolas Renascer e Construir, ambas aqui referenciadas com nomes fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos com elas envolvidos.

Na tentativa de alterar o Ensino Médio, o REM previa a extensão da carga horária dessa fase de 2.500 para 3000 horas. Para isso, foi necessário acrescentar no turno diurno o sexto horário; e, no noturno, a extensão tomou a forma de exigência de realização de atividades extraclasse. Das 500 horas de extensão, 300 foram destinadas aos “Conteúdos Interdisciplinares Aplicados”, referentes à Formação Geral, e 200 horas aos “Conteúdos Práticos” referentes à Formação Específica (MINAS GERAIS, 2012). Essa extensão da carga horária somente seria totalizada no Ensino Médio das escolas em 2016, uma vez que o REM iniciou-se como projeto

piloto em 2012, e seria estendido, gradativamente, para as três séries de todas as escolas mineiras que ofertavam o Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2012).

Além da extensão da carga horária, o projeto propunha uma reestruturação do currículo, bem como o uso contínuo da interdisciplinaridade por meio de projetos. Assim, o currículo passou a ser composto por conteúdos da base nacional comum, que integram a Formação Geral, e por conteúdos da área de empregabilidade que, por sua vez, integram a Formação Específica. Cabe lembrar que os conteúdos da área de empregabilidade não eram de cunho profissionalizante, visavam apenas à formação de competências e de habilidades que beneficiariam a atuação do jovem no mercado de trabalho. Com essa reestruturação, cada escola participante do projeto deveria oferecer três áreas de empregabilidade, sendo essas apresentadas aos alunos no início do ano letivo em um “Seminário de Percurso Curricular”, para que os mesmos fizessem opção do currículo a ser cumprido (MINAS GERAIS, 2012). As áreas de empregabilidade disponíveis para escolha das escolas eram: Recreação Cultural, Produção Cultural, Reciclagem, Turismo, Comunicação Aplicada, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação, Gestão Pública, Estudos Avançados: Linguagens, Estudos Avançados: Ciências, Estudos Avançados: Humanidades e Artes, Lazer, Empreendedorismo e Gestão, Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas, Vida e Bem-Estar, além da opção por *Webdesign* (MINAS GERAIS, 2012).

Em visita às duas escolas, objetos da pesquisa, algumas questões foram observadas. A primeira foi resistência às mudanças, especialmente ligadas à organização das turmas. Existe, nas escolas, uma cultura de seletividade, essa cultura estava internalizada, tanto no corpo docente quanto discente; por isso, não era por eles percebida como um problema. Outro ponto que chamou a atenção na pesquisa foi o fato de que mesmo sendo a alteração da prática pedagógica, conforme demandado pelo desenho do projeto, as duas escolas analisadas não alcançaram a mudança requerida pela iniciativa. Mesmo com a escolha do discente de seu percurso escolar (área de atuação), a escola manteve, dentro das áreas disponibilizadas pelo REM, o processo de enturmação pelo critério de desempenho. A interdisciplinaridade, ponto forte do projeto, não foi consolidada, descaracterizando a flexibilidade curricular proposta.

São perceptíveis também problemas relativos a alguns aspectos do projeto que vão de encontro às especificidades locais, como a conciliação do sexto horário com o horário do transporte escolar e com o horário de trabalho de alguns alunos. Para os discentes residentes na zona rural, o sexto horário passou a constituir um problema, uma vez que moram distante das escolas e dependem do transporte para a sua locomoção. Já para os alunos inseridos no mercado de trabalho, há um problema relacionado com o horário de atuação profissional. Portanto, havia dificuldade em garantir o cumprimento da carga horária dos alunos. De forma específica, os alunos da zona rural da Escola Construir ficaram todo o ano de 2013 sem o transporte escolar. Essa situação ocorreu devido à dificuldade da Secretaria Municipal de Educação em garantir o transporte aos alunos do REM, devido à não conciliação do horário das aulas com os dos outros alunos do município, que também utilizam o mesmo transporte. Segundo o Gestor da Escola Construir:

O transporte, a gente tem tentado minimizar com projetos que os meninos estão fazendo extraclasse, em outro período. Trabalhos, também com as disciplinas que eles estão perdendo na carga horária. Nós tiramos todas as disciplinas que têm uma aula só, foi orientação da própria secretária, que a gente tirasse todas as áreas de empregabilidade, Inglês que tem uma aula só, e não colocar neste último período e complementando isso aí com trabalhos e atividades (GESTOR DA ESCOLA CONSTRUIR,2013).

Apesar da tentativa de solução por parte da escola e da SRE, podemos observar, de acordo com o gestor da Escola Construir, que essa situação permaneceu durante o ano letivo. Assim, a escola buscou, como solução paliativa, a retirada do sexto horário de disciplinas de apenas 50 minutos semanais, e em substituição orientou os professores das disciplinas em que houve perda de carga horária a realizarem projetos e trabalhos extraclasse. Ainda sobre a questão do transporte, a coordenadora do projeto na Escola Construir, afirmou:

A primeira atitude que a gente teve foi ir ao prefeito e ele deixou bem claro pra gente que não haveria como. Então o que é que a gente fez? Nós pedimos pra secretária de educação, ela passou um ofício, pra gente, e este ofício foi encaminhado para a superintendente. Da Secretaria da Educação, encaminhado pra superintendente, do prefeito, falando que não poderia fazer este benefício pra gente, esse transporte. E a superintendente veio ao município e conversou com o Prefeito e ele também falou com ela que não teria jeito. Mesmo assim não conseguiu transporte, nós ficamos o ano inteiro

sem transporte pra esses meninos. Então o que foi feito, os meninos ficaram sem transporte no sexto horário. Nossa inspetora veio com uma solução de como que a gente faria com esses meninos que perderam o sexto horário, como que seria feito com a carga horária dele. Então veio essa solução da SRE, e eles teriam que fazer trabalho. (COORDENADORA DO REM - ESCOLA CONSTRUIR, 2013).

A dificuldade com o transporte escolar era uma situação que preocupava gestores escolares e técnicos da SRE, pois trazia consequências negativas para o processo de ensino. O sexto horário era resultado do aumento da carga horária do REM, que tinha como intuito ofertar as áreas de empregabilidade sem prejuízo das disciplinas da base nacional comum. Com o desencontro dessa característica do projeto com o transporte escolar, as disciplinas da base nacional comum passam a ser prejudicadas, já que uma das exigências da SEE/MG era a de que o sexto horário fosse composto por uma delas. Assim, os objetivos do REM passaram a ser questionados.

Apesar do trabalho extraclasse representar uma forma de complementar a carga horária, os alunos que necessitam do transporte não recebiam a mesma formação que os demais, ficando, portanto, prejudicados. Há de se pensar também no problema que professores e gestores enfrentam com os demais alunos no cotidiano escolar, uma vez que passam a sentir que não têm obrigações com o sexto horário, ou seja, se os alunos residentes na zona rural podem fazer trabalhos extraclasse como forma de suprir a ausência, eles também teriam essa possibilidade. Esse problema relacionado ao transporte demonstra uma falta de comunicação entre várias instâncias na implementação do REM, que deixou de apreciar fatores locais relativos à infraestrutura para atender os discentes.

Na fase de extensão do projeto, em 2013, foi realizado, na cidade de Governador Valadares, um encontro regional dos membros da SEE/MG com os diretores das escolas participantes do REM e com superintendentes e inspetores. Na ocasião, uma das questões debatidas por vários diretores foi justamente a do transporte escolar. Apesar disso, a implementação do REM foi realizada sem que os responsáveis pelo projeto promovessem alterações. Isso nos leva a compreender tal modelo de implementação de política como *top/down*, haja vista que a SEE/MG manteve o projeto com suas características gerais, sem considerar as dificuldades ou necessidades apresentadas pelos atores escolares no contexto micro, da prática. Tal situação, portanto, comprometeu a proposta de ressignificação do Ensino Médio

demonstrou que, apesar de ter passado por um projeto piloto, não houve tempo ou possibilidade de amadurecimento da proposta em relação à percepção das peculiaridades regionais e locais.

Dadas as dificuldades com a participação de todos os alunos nas aulas alocadas no sexto horário, uma de nossas propostas para o presente caso de gestão é a realização de um trabalho de “Monitoria entre os alunos”, direcionado aos discentes do Ensino Fundamental residentes na zona rural, como estratégia para garantir transporte escolar para os alunos do Ensino Médio. Esse trabalho prevê o aproveitamento do ambiente da escola no período do sexto horário, de modo a viabilizar a condução escolar para todos os alunos, uma vez que eliminaria a dupla jornada do transporte, bem como maior participação dos discentes no processo de ensino.

A ressignificação da educação não só do Ensino Médio, mas do sistema educacional, requer uma gestão fortalecida pelo processo de capacitação continuada, pelo apoio da equipe docente e da comunidade escolar. Assim, o gestor escolar se torna responsável pela operacionalização do REM. Para isso, é preciso que ele esteja lado a lado com o coordenador do REM, com a equipe pedagógica e com as equipes, regional (SRE) e central (SEE/MG) da rede de ensino. Portanto, todas as ações propostas têm como personagem principal o gestor escolar, quer à frente da ação proposta, quer como ponto de apoio. A Figura 1 apresenta, de forma sucinta, as ações de intervenção a serem protagonizadas pelos gestores escolares das escolas Renascer e Construir. Lembramos que o plano de ação proposto é o mesmo para as duas escolas, com exceção da atividade de Monitoria.

Figura 1 – Proposta de ação para avaliação das ações produzidas pela escola



As ações que apresentamos são simples de serem conduzidas, uma vez que buscamos sua operacionalização com foco na atuação do gestor como catalisador das transformações necessárias para a conquista de um “novo Ensino Médio”. Lembramos que elas estão apoiadas em um modelo de gestão participativa e estratégica. A figura 1 representa a ação do gestor na escola, num processo constante de discussão do processo educacional desenvolvido na instituição por meio das quatro ações: i) a avaliação institucional, ii) as assembleias REM, iii) a reorganização da prática pedagógica, iv) o sistema de monitoria entre os alunos. Porém é necessária também uma discussão pedagógica em nível regional, e nesse sentido estabelecemos uma quinta ação, a intervenção do gestor em nível regional.

Avaliação Institucional

A proposta da avaliação institucional tem por objetivo possibilitar às escolas Renascer e Construir uma avaliação crítica das ações implementadas em 2013. Realizada de forma coletiva, ela inicia-se com o levantamento das ações e a organização de uma lista de ações consideradas negativas, ou indevidas, e ações positivas ou propícias à reestruturação do Ensino Médio conforme a proposta do REM. No segundo momento, os gestores, junto aos coordenadores, deverão convocar a comunidade escolar para duas reuniões, em que serão realizadas oficinas de atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Esta atualização deverá iniciar com a reapresentação da proposta do REM, bem como a apresentação das questões legais de organização escolar. Após a fundamentação legal da necessidade de atualização do PPP, realizada pelo gestor, coordenador e professores indicados, o gestor irá coordenar as oficinas de atualização do PPP. Para essas oficinas o gestor deverá organizar grupos e distribuir temas diversos para serem discutidos, e para que o grupo apresente possíveis ações a serem implementadas na escola em busca da ressignificação do processo de ensino. Terminadas as discussões em grupos, em cada momento de reunião, os grupos apresentarão suas propostas em forma de plenária, para possível aprovação da comunidade escolar. Esses resultados deverão ser registrados no grupo e entregues ao gestor para que junto com a coordenação do REM e equipe de especialistas formalizem a atualização do PPP. Será necessário, ainda, na ação de atualização, um encontro de pais, a ser realizado antes do término do ano letivo, para a apresentação do novo PPP a ser implementado no ano seguinte.

Além de prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), a avaliação institucional proposta possibilitará a discussão coletiva e a identificação dos fatores que influenciaram a operacionalização do projeto, o que favorece possíveis redefinições propostas pelos atores escolares. Esta avaliação funcionará como uma avaliação de processo, a ser organizada anualmente, considerando as regulamentações vigentes. Assim, a escola deverá pensar nas normas de organização e operacionalização do REM, nos objetivos e metas da instituição escolar e na qualidade social da instituição e da educação por ela ofertada. Com esta ação a escola poderá modificar a condução do projeto conforme a sua realidade educacional.

Assembleias REM

A segunda ação está relacionada à substituição das reuniões de pais para entrega de notas por “Assembleias REM”. A proposta se fundamenta no fato de que famílias informadas têm melhores condições de acompanhar a vida escolar de seus filhos, e as transformações só podem acontecer quando propiciamos na escola um espaço aberto à discussão. Para a realização dessas Assembleias o gestor deverá divulgar sua proposta de trabalho, de forma ampla, por meio dos canais de comunicação social e igrejas, demonstrando sua relevância na melhoria da qualidade da educação e convocando a comunidade escolar para fazerem da escola um espaço de construção de diálogo e integração da família e escola.

A proposta é a de que os gestores das Escolas Renascer e Construir possam estabelecer parcerias para estimular o processo de discussão sobre as transformações do processo de ensino. Assim, intenta-se a realização de quatro assembleias com os professores participantes do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio², com o objetivo de manter a comunidade escolar informada sobre o momento educacional e propiciar-lhes discussões sobre os temas Democratização do ensino; Quem é o nosso jovem; O currículo que queremos; A importância da gestão participativa e Avaliação, quando, como e por quê.

Reorganização da Prática Pedagógica

No desenvolvimento das ações aqui propostas, estabelecemos, como primeiro ato, enturmar os alunos, de modo a formar turmas heterogêneas, e uma reflexão sobre

2 O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio constitui uma iniciativa do governo federal instituída pela Portaria N.1.140, de 22 de novembro de 2013, com o objetivo de promover iniciativas em parceria com governos estaduais e com o do Distrito Federal para elevar a qualidade do ensino dessa etapa da educação básica. Fez parte desta iniciativa o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) (BRASIL, 2013a).

os resultados acadêmicos do aluno, baseada no fato de que a cultura das turmas homogêneas está fortemente presente e reproduzida no ambiente escolar. De forma talvez inconsciente, os gestores aqui pesquisados parecem não perceber os diferentes resultados de desenvolvimento das turmas como consequência deste tipo de enturmação. Assim, solicitamos que o gestor promova uma reflexão com a equipe gestora e com o colegiado escolar, por meio da análise de gráficos de desempenho por turmas, para verificar a interferência da enturmação no desempenho global do aluno.

Após essa análise, é necessário que a equipe de especialistas e a equipe gestora formulem critérios específicos e claros para o momento de organização das turmas, e que na definição desses critérios seja descartada qualquer forma de exclusão. Não queremos com essa ação definir os critérios como forma de cumprimento obrigatório. Por isso, pensamos na reflexão e elaboração coletiva, realizadas dentro de cada escola, como garantia de sua autonomia. Após a definição, os critérios deverão ser incorporados ao Regimento Escolar, sob forma de emendas ou numa atualização do mesmo, se necessário. Isto dará à ação de enturmar os alunos um caráter regimental que, como tal, deverá ser aprovado pelo Colegiado Escolar. Após a formalização dos critérios, principalmente após a escolha de cada aluno em relação a seu percurso escolar, o gestor, junto ao coordenador e equipe de especialistas deverá constituir as turmas, garantindo a equidade educacional.

Na segunda ação, dentro da reorganização da prática pedagógica, foi identificada a necessidade de elaboração de projetos interdisciplinares que promovam um ensino contextualizado. Como parte da característica de projetos interdisciplinares, os temas deverão ser definidos junto ao corpo discente a partir de suas necessidades ou interesses. O coordenador do REM e especialistas deverão acompanhar a elaboração dos projetos de forma a promover a articulação das diferentes áreas e conteúdos curriculares, por meio de momentos de discussão e constituição do projeto com alunos e professores, bem como acompanhar sua execução e coordenar o processo de culminância dos projetos.

A cada início de bimestre os professores deverão fazer o levantamento com os alunos dos possíveis temas a serem trabalhados pelas turmas, levando em consideração a área de empregabilidade e as necessidades e interesses dos alunos. Em uma reunião com o corpo docente e com os representantes das turmas, a equipe pedagógica,

juntamente com os demais participantes, irá definir, a partir do levantamento realizado com os alunos, os temas a serem estudados e, de acordo com os CBCs, quais disciplinas farão parte dos projetos do bimestre. Assim, a escola poderá ter um currículo mais flexível, e atender às diferentes turmas com projetos diversificados. Precisamos lembrar que a interdisciplinaridade não envolverá todas as disciplinas em um único projeto, como haverá projetos diversificados, é importante que a equipe pedagógica envolva todas as disciplinas, de forma a eliminar a fragmentação do conhecimento.

Definido os temas para cada turma, os professores das disciplinas envolvidas deverão, em uma aula, desenhar seus respectivos projetos junto à suas turmas, elaborando com os alunos o passo a passo das atividades e definido a melhor forma de realização de sua culminância, que para ganhar um significado social de conhecimento, deve acontecer num ambiente além dos muros da escola, de modo a proporcionar um retorno para a comunidade local, conforme os temas abordados.

Para a realização dos projetos, a escola utilizará de recursos financeiros advindos da caixa escolar, bem como do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), via Programa Ensino Médio Inovador (Proemi).

Sistema de monitoria

A elaboração desta ação visa oferecer oportunidade aos alunos do Ensino Médio residentes na zona rural e que utilizam o transporte escolar, de ter a mesma possibilidade que os alunos que moram na zona urbana de estarem presentes no sexto horário. Pode se pensar que a ação proposta pode conduzir para uma desigualdade, por proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental oriundos da zona rural que também utilizam o transporte escolar de participar do da monitoria. Porém, devemos lembrar que o ambiente escolar é aberto à comunidade e às necessidades de todos os alunos, que podem utilizá-lo para pesquisas e trabalhos, o que nem sempre é viável para os residentes no campo.

Nesse sentido, a primeira ação aqui proposta é a elaboração do projeto de monitoria. A equipe gestora deverá convocar os professores para uma discussão das especificidades do público que atende, bem como de suas dificuldades. Uma vez elaborado, o projeto deverá ser aprovado pelo Colegiado Escolar e apresentado às autoridades municipais responsáveis pela oferta do transporte escolar, de modo que seja obtido junto à Secretaria Municipal um pacto com relação à oferta de

transporte para os discentes. Garantido o transporte escolar, o gestor deverá anexar o projeto junto ao PPP e apresentá-lo à comunidade escolar por meio de um diálogo com os pais e responsáveis pelos alunos.

Essa proposta, além de depender da vontade política dos administradores municipais, dependerá também do apoio recebido da comunidade escolar. Com o apoio da comunidade, a equipe gestora irá executar o projeto disponibilizando os espaços escolares para estudos, pesquisas e realização dos deveres de casa, bem como definir o servidor que acompanhará o grupo de alunos no desenvolvimento das ações estabelecidas no projeto, ações que serão acompanhadas pelo aluno-monitor.

Intervenção em âmbito regional

O REM era um projeto com implementação gradual, idealizado em 2011 e que teve início em 2012, mas apenas seria universalizado em âmbito estadual em 2016. Cada passo dado em sua universalização no sistema mineiro de educação produziu impactos diferenciados. Para as escolas que iniciaram o processo de implementação o desafio geralmente era comum, como as limitações de infraestrutura e as resistências do corpo docente e discente às mudanças didático-pedagógicas. Assim, cada experiência com relação à implementação progressiva do REM deveria ser compartilhada com aqueles que ainda dariam início ao processo de implementação, como forma de amenizar os problemas vivenciados.

Pensando nesta possibilidade de troca de experiência e de amenização dos problemas, desenvolvemos esta proposta no sentido de envolver, em nível regional, os dois gestores escolares, das Escolas Renascer e Construir, que já participaram do processo de universalização do REM. Assim poderiam ajudar os gestores das demais escolas da SRE de Caratinga, que ministrariam o novo Ensino Médio proposto pelo REM. Pensando nas dificuldades que seriam vividas pelos gestores das 55 escolas que implementaram o REM e também na caminhada já percorrida pelas duas escolas analisadas, propomos, no âmbito regional três encontros coordenados pela equipe regional Núcleo Regional de Apoio Pedagógico do Ensino Médio (Napem) com os diretores das escolas de Ensino Médio, para a realização de oficinas de resignificação do Ensino Médio e de promoção de momentos de troca de experiências³.

³ Os dois analistas educacionais que compõem a equipe do NAPEM, além de acompanhar todas as escolas de Ensino Médio, dando apoio pedagógico aos especialistas educacionais e, de forma geral, ao corpo docente, têm como função

Para o desenvolvimento dessa ação haverá uma parceria entre a equipe regional, que acompanha as escolas do Ensino Médio, no caso os analistas educacionais que constituem o NAPEM, e os dois gestores participantes da pesquisa das Escolas Renascer e Construir. O objetivo é possibilitar uma participação efetiva desses dois gestores no processo de formação dos demais gestores estaduais, cujas escolas ministram o Ensino Médio. Nessa ação serão desenvolvidos, na sede da SRE, dois encontros de oito horas com os gestores. Para essas oito horas, foram definidos três momentos com os analistas educacionais, nos quais eles desenvolverão com os gestores três oficinas de ressignificação do Ensino Médio, cada uma com duração de 1h35m. Os analistas irão aplicar para os gestores oficinas referentes ao estudo da contextualização do Ensino Médio e a operacionalização do REM. Em um dos encontros, os analistas realizarão as oficinas sobre o processo de democratização do Ensino Médio, o protagonismo juvenil e a gestão participativa. Em outro encontro, deverão trabalhar as oficinas de currículo, a prática da interdisciplinaridade e da avaliação.

Essas oficinas seguem o conteúdo que estará em discussão nas escolas pelos professores participantes do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Como os gestores são os responsáveis locais pela implementação das políticas públicas nas instituições escolares, torna-se relevante essa ação. Por meio dela, os gestores estarão cientes das transformações propostas e terão possibilidade de apoiar o trabalho docente de forma mais eficaz.

Ainda dentro das oito horas, os gestores do Ensino Médio terão um momento de 1h20m com os gestores das escolas Renascer e Construir. No primeiro encontro previsto, os gestores protagonistas da reunião apresentarão suas experiências, bem como a solução encontrada para as dificuldades apresentadas e o resultado de suas iniciativas. Apresentarão também um trabalho realizado por uma das áreas de empregabilidade, sempre pensando nos desafios vivenciados e nas alternativas encontradas. No segundo encontro, os gestores deverão priorizar a apresentação de outra área de empregabilidade, descrever a experiência realizada, seus desafios e formas de trabalho encontradas. O objetivo da participação dos gestores é promover uma troca de experiência e um diálogo entre as escolas.

específica coordenar, em conjunto com o diretor e o vice-diretor, a implementação do Reinventando o Ensino Médio nas escolas, articulando as ações, acompanhando, avaliando a aprendizagem dos alunos. Para executar tais funções, os analistas do NAPEM, após a sua designação, participaram de encontros de formação elaborados pela SEE/MG, para desenvolverem ações nas escolas.

No primeiro encontro, a avaliação que os gestores farão estará voltada para a importância desta ação, apresentação das expectativas deste encontro e em que o mesmo contribui. Nela haverá um espaço para que os gestores apontem dentro do conteúdo programado, aspectos importantes que gostariam de ser apresentados pelos gestores das duas escolas pesquisadas.

Essa ação representa uma capacitação dos gestores – baseada nas condições reais de trabalho – a ser desenvolvida por meio da troca de experiências vivenciadas pelas escolas da SRE de Caratinga. Será uma ação desenvolvida com a participação da Equipe Napem da SRE, e apoio da Diretoria Educacional. Os analistas da Equipe Napem serão responsáveis pela organização do encontro junto à diretora educacional, que irá convocar os gestores por meio de ofício circular. As ações são sempre previstas para o ano posterior de seu planejamento, pois dependem de recursos financeiros provindos do Plano de Ação Articulada (PAR) e recursos da SEE/MG destinados à execução de projetos.

As ações de intervenção aqui propostas, se pautam na ideia de que a implementação de políticas públicas deve equilibrar os anseios de seus formuladores e as condições dos atores envolvidos com o ambiente de execução. No caso da ressignificação do Ensino Médio, a efetivação desta política depende do estudo das transformações propiciadas pelo REM. É necessário considerar as características regionais e a ação dos atores diretamente envolvidos com a iniciativa, que são os professores e alunos, bem como toda a comunidade escolar. Esta consideração, conforme estabelecido por Mainardes (2006) e por Condé (2012) poderão ocasionar uma diminuição na resistência com relação à política, e, conseqüentemente, uma maior participação da comunidade escolar e mudanças de prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria N.1140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2013a. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=fristAccess>>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenação Geral de Ensino Médio, **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 set. 2017.

CALEGAR, M. A. R. **EM BUSCA DA REINVENÇÃO DO ENSINO MÉDIO**: O Caso de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga. Juiz de Fora, 2014. 146 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e debate em educação**. Juiz de Fora, v.2, n2, p.78-100, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revista1/article/view/24/22>>. Acesso em: 4 set. 2017.

GESTOR DA ESCOLA CONSTRUIR. Entrevista realizada em Caratinga em 2013. Caratinga/MG.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau. v.1, n.2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/239/ARTIGO_AbordagemCiclosPol%C3%ADticas.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 set. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG n.º 2030 de 25 de janeiro de 2012**. Institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de Ensino Médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando-o-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

A IMPLEMENTAÇÃO DO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO: O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA EM MONTES CLAROS – MG

Jeane Edna Ruas Xavier e Souza*
Mônica da Motta Salles Barreto Henriques**
Beatriz de Basto Teixeira***

O presente artigo foi escrito com base na dissertação de Jeane Edna Ruas Xavier e Souza, intitulada “A Implementação do Reinventando o Ensino Médio: o estudo de caso de uma escola em Montes Claros-MG”, que objetivou analisar a implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), desenvolvido em escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, entre os anos de 2012 e 2014. O campo de pesquisa foi uma escola de Ensino Médio do Norte de Minas Gerais. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, com estudo de caso desenvolvido por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com diversos sujeitos do projeto inseridos na escola. A análise dos documentos do programa e dos achados da pesquisa foi baseada na contribuição teórica de diferentes autores como James A. Beane; Maria Paula Dallari Bucci; Claudio de Moura Castro; Idalberto Chiavenato; Maria Ciavatta; Carlos Roberto Jamil Cury; Juarez Dayrell; Paulo Freire; Acácia Zeneida Kuenzer; Lucília Machado; Marise Ramos; entre outros. O trabalho evidenciou que o modo como é formulada e elaborada a política pública tem relevância no processo de sua implementação na escola, e retrata a experiência dos professores frente ao desenvolvimento do REM, bem como as vivências dos alunos diante dessa tentativa de integração curricular. Apresenta um plano de ações a serem sistematizadas no nível de Secretaria de Estado de Educação para melhoria da qualidade das ações da escola frente ao Ensino Médio e que pode inspirar futuros processos de fixação de políticas de inovação curricular.

Palavras-chave: Ensino Médio. Participação. Currículo.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Analista Educacional.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF); Doutoranda em Educação (UFJF).

***Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (USP)

Este artigo¹ foi escrito a partir da pesquisa intitulada “A Implementação do Reinventando o Ensino Médio: o estudo de caso de uma escola em Montes Claros-MG”, desenvolvida por Jeane Edna Ruas Xavier e Souza, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), que objetivou analisar a implementação do programa Reinventando o Ensino Médio (REM)² em uma escola do norte de Minas Gerais, na cidade de Montes Claros, a fim de propor ações viáveis à superação da dualidade que marca esse nível de ensino. Para proceder às investigações, foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos envolvidos no estabelecimento da reestruturação curricular na escola.

Para compreendermos melhor a pesquisa que fundamentou a escrita deste artigo, é preciso, em um primeiro momento, apresentar a contextualização do REM; para, então, apresentarmos os principais achados da pesquisa e, por fim, as ações propostas em prol do Ensino Médio, no estado de Minas Gerais.

O primeiro passo para a criação do REM foi dado pelo Governo Federal ao publicar a Portaria nº 971/2009, instituindo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que, por meio de pactuação entre os entes federados, incentiva a inovação curricular de forma integrada. O ProEMI tem a pretensão de “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissional” (BRASIL, 2009c). Incentiva a integração curricular e a superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional, como meio de desenvolver uma identidade própria a esse nível de ensino.

Depois de um período em que as expectativas em relação ao Ensino Médio oscilaram entre uma vocação mais propedêutica e outra de formação profissional, o ProEMI foi criado com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio ofertado nas escolas públicas estaduais, por meio das seguintes proposições, presentes em seu Documento Orientador:

1 O presente artigo foi escrito em parceria com Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF) e Beatriz de Bastos Teixeira, professora orientadora.

2 O REM foi suspenso em janeiro de 2015, momento em que a pesquisa que embasa este artigo se iniciava. As proposições aqui apresentadas, no entanto, são relevantes para se pensar em ações possíveis voltadas para o Ensino médio, com as devidas adaptações para contextos distintos.

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009d, p. 5).

Os objetivos do programa estão estabelecidos no artigo 2º da referida portaria, da qual destacamos os quatro primeiros incisos, que tratam, respectivamente, da melhoria da qualidade do Ensino Médio, integração curricular entre a formação geral, tecnológica, cultural e científico-experimentais, inovação curricular, incentivo ao retorno dos jovens à escola e elevação de sua escolaridade. Traz como objetivo, portanto, a superação de grandes desafios e contradições historicamente vivenciados pelo Ensino Médio, oportunizando, por meio do apoio técnico e financeiro, a reestruturação dessa etapa de escolarização.

No estado de Minas Gerais, o novo modelo de gestão administrativa adotado no Estado, a partir de 2003, no governo de Aécio Neves, foi oficialmente concebido como um projeto estruturador que buscava melhorar a qualidade dos serviços oferecidos por meio de uma reestruturação institucional. Numa perspectiva de administração gerencial, o chamado Choque de Gestão tinha como discurso a racionalidade administrativa, sendo firmados acordos de resultados e avaliações periódicas para atendimento de metas preestabelecidas, definidas como um “[...] conjunto integrado de políticas de gestão públicas orientadas para o desenvolvimento [...]” (VILHENA, 2006, p.6). Tais acordos tinham como pressupostos básicos, ao mesmo tempo, dar maior autonomia às instituições e responsabilizá-las pelo cumprimento das metas e adequação das ações de intervenção. Regido por cortes de recursos fundamentados em conceitos de eficácia, eficiência, controle, produtividade e transparência, o projeto fez parte da administração do Estado de 2003 a 2014; já durante o governo de Antônio Anastásia (2010 a 2014), gestor que participou ativamente na concepção do Choque de Gestão e trabalhou em sua implementação, ações pautadas em Acordo de Resultados, mudanças na Avaliação de Desempenho Individual (ADI), Prêmio de Produtividade, entre outras, passaram a ser o discurso para o alcance de metas no Estado.

Percebe-se, nesse contexto, que o desafio para o alcance da almejada qualidade era significativo. Consta-se, assim, a ocorrência de um “arrocho” administrativo, com

exigências cada vez maiores de melhoria, caracterizadas pelos ajustes crescentes nas metas estabelecidas para a escola, que exigiam alcançar os melhores resultados gastando menos. Além desses, a responsabilização dos profissionais pelos resultados obtidos, com diferenciação no recebimento percentual do prêmio de produtividade aos profissionais, o que atribuiu ao sistema de bônus características de incentivo a uma corrida por melhores resultados.

As ações do Estado passaram a ser norteadas, conforme o governo, por princípios de eficiência, eficácia, qualidade, dentre outros, peculiares à administração, o que remete ao cumprimento dos conceitos da gestão gerencial, em que as políticas, projetos e programas estavam diretamente ligados ao alcance de metas e resultados.

O Projeto REM foi concebido em 2011, momento em que a administração do Governo de Minas Gerais continuava pautada por uma ótica gerencial, na qual havia conceitos como gestão orientada a resultados, gestão em rede, regionalização da estratégia, participação e efetividade, conforme estabelecido no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) de 2011 (MINAS GERAIS, 2011c). Esse se caracterizou como um momento em que todos os entes federados foram chamados a reorganizar suas políticas educacionais para o Ensino Médio, em respeito aos princípios constitucionais estabelecidos para sua oferta e organização.

O Estado de Minas Gerais, em cumprimento às determinações da Emenda Constitucional nº 59/2009, buscava amadurecer as políticas de atendimento a essa etapa de ensino. Assim, reconheceu como necessária a reestruturação curricular para atendimento às demandas atuais da sociedade e cumprimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio efetivadas em 30 de janeiro de 2012, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Por essa razão, é de grande importância entender que, como determina o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, o “Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. (BRASIL, 2012).

Dessa forma, a proposta do REM, conforme documentos normatizadores, pautava-se na significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. Ela também se baseava na superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, e apresentava a empregabilidade como mérito para abrir múltiplas possibilidades de inserção do aluno no mercado de trabalho, além da qualificação acadêmica para se oportunizar o prosseguimento em estudos posteriores. Verifica-

se, portanto, que a proposta trazia em si o desejo da integração entre a teoria e a prática, com o intuito de colocar o aluno como ser participante da construção de sua história e como agente de intervenção social. O pensamento curricular voltado à integração diz respeito ao próprio exercício democrático do jovem que, frente ao uso de suas experiências, contribui para a construção de relações entre a teoria e a prática, numa perspectiva horizontalizada que permita refletir, relacionar e construir conhecimento.

O REM foi suspenso em janeiro de 2015, exatamente no momento em que a pesquisa para a dissertação referenciada neste artigo se iniciava. Com isso, conhecer os caminhos do Projeto, ainda que esse não estivesse propriamente em vigor, serviria como recurso para um aprendizado a partir da experiência. A pesquisa nos ofereceu algumas sugestões sobre como lidar com a inovação curricular no Ensino Médio.

Com base na investigação desenvolvida em uma escola no interior do Estado de Minas Gerais, é possível considerar que a integração curricular demanda o entendimento sobre a pluralidade dos sujeitos e o reconhecimento de que as relações empreendidas no cotidiano escolar são importantes para a compreensão das complexidades do desenvolvimento do Ensino Médio. Também há a necessidade de se levar em conta a multiplicidade de caminhos possíveis à superação de problemas, tendo na solidificação da participação coletiva e no fortalecimento da rede de atuação por meio de diferentes representações, formas de oportunizar a melhor adequação das ações de reestruturação curricular. Entende-se como realista o pautar-se por ações de caráter dialógico, em que todos participem de forma efetiva, colaborando para o alcance dos objetivos, ressignificando a prática e a teoria em prol do melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, além de vencer as resistências muito comuns a processos não democráticos de mudança.

Por isso, hoje, a aprendizagem mais significativa é pautada pelo exercício contínuo de aprender a aprender e se relacionar com os outros; e aquele que consegue socializar conhecimento produz continuamente novos conhecimentos, e otimiza as ações coletivas de mudança. Dessa forma, trabalhar em equipe traz ganhos consideráveis a toda organização, aqui se tratando do serviço público, e permite alcançar objetivos e desenvolver ações com maior rapidez, de maneira mais contextualizada e com maior eficiência. O sujeito como parte do processo se torna corresponsável pelo

desenvolvimento da ação com o máximo aproveitamento possível, tendo em vista que seu sucesso ou fracasso deixa de ter o caráter meramente sistêmico e passa a ter o envolvimento pessoal e coletivo em prol do desenvolvimento de um objetivo comum.

Com base nessas considerações, foi elaborado o Plano de Ação Educacional (PAE), construído a partir da análise da experiência de implementação do Projeto REM, que tem como objetivo oferecer propostas que ajudem a SEE/MG e o gestor escolar a, dentro da sua realidade curricular, lidarem com a integração curricular em novas experiências. A proposta do plano de intervenção está apoiada em 4 eixos de ação, que podem ser divididos da seguinte maneira: (1) organização de um Fórum de integração Estadual sob o título Repensando o Ensino Médio; (2) a criação de uma Comissão Permanente Regional para o Fortalecimento do Ensino Médio; (3) a autorização da criação da função de Professor Coordenador para o Ensino Médio; (4) criação do suporte *on-line* Portal Ensino Médio em Ação (EMaço). Essas ações são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Sistematização das ações do Plano de Ação Educacional

Ações propostas	Responsável	Destinatário	Objetivo	Prazo de realização	Custo financeiro (em R\$)
1) Organização de Fórum de integração Estadual: Repensando o Ensino Médio	SEE/MG	Representantes das escolas estaduais, SREs, sociedade civil, Universidades e outros órgãos envolvidos com a educação em Minas Gerais.	Valorizar as boas práticas da escola e das secretarias regionais de ensino; contribuir para a participação coletiva; fomentar a implementação de ações inovadoras e de integração curricular; e socializar experiências dentro do contexto de desenvolvimento do Ensino Médio.	Início do último bimestre letivo, registrado em cronograma estabelecido pela SEE/MG	Diárias, transporte e alimentação com valores estabelecidos pelo Decreto nº 45618/2011. Sendo que o total dos gastos oscilará conforme a cidade em que o Fórum seja realizado e número de participantes definidos pela SEE/MG.
2) Criação de Comissão Permanente Regional para o Fortalecimento do Ensino Médio	Equipe da SRE/MG, membros da escola e membros da comunidade escolar.	Escolas estaduais	Abrir espaços de diálogo para enfrentamento dos desafios do Ensino Médio; proposição de ações para sua melhoria e valorização das boas práticas desenvolvidas pela escola.	Reuniões bimestrais estabelecidas em calendário anual	Sem custo adicional
3) Autorização de Professor coordenador para o Ensino Médio	SEE/MG, SREs e escola	Professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino	Acompanhar as ações pedagógicas da escola para o Ensino Médio, conhecendo as necessidades do aluno, fomentando o estudo, a pesquisa, o planejamento e projetos de intervenção para melhoria da qualidade de ensino da escola; criar condições e espaços para o desenvolvimento de práticas inovadoras na escola	No início do ano letivo.	Custo de R\$5.456,25 Por ano para cada escola participante em decorrência do pagamento de 05 horas/ aulas semanais ao professor que assumir as aulas da titulação do professor efetivo que assumir a coordenação do Ensino Médio; ou contratação de professor específico para essa coordenação, com cumprimento de carga horária, pautada nas disposições da Lei nº 20.592/2012.
4) Criação do Portal EMação	SEE/MG	Servidores da SEE/MG, servidores da SRE/MG e servidores da escola.	Espaço democrático, participativo e motivacional de interação entre os sujeitos participantes do processo de ensino- aprendizagem da rede estadual de Minas Gerais.	6 meses	Sem custo adicional

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

As ações, que serão apresentadas separadamente, foram pensadas tendo como orientação o aproveitamento do tempo, espaços, profissionais da rede pública, das contribuições da sociedade civil e dos diversos órgãos interessados no desenvolvimento do Ensino Médio. Do mesmo modo, da infraestrutura das instituições públicas em favor do desenvolvimento dos alunos e profissionais da escola.

Organização do fórum de integração estadual: repensando o Ensino Médio

O Fórum de Integração Estadual: repensando o Ensino Médio foi pensado como ação inovadora para o debate entre os atores internos e externos da escola, quanto às dimensões da gestão educacional no Estado, a socialização das experiências e de boas práticas, o amadurecimento de propostas de integração curricular, compartilhamento de metas, objetivos, cobranças e exposição de problemas. Também questões sobre responsabilização, fortalecimento dos princípios democráticos de participação, publicidade dos atos legais frente ao Ensino Médio e amadurecimento dos processos de avaliação no estado.

Constituído assim, esse foi um espaço pensado para que se dê voz aos profissionais da educação e para oportunizar a publicação de trabalhos desenvolvidos em relação ao Ensino Médio mineiro. A proposta seria aliar teoria e prática, projetos pedagógicos e intervenções experimentadas com sucesso comprovado, para amadurecimento profissional dos serviços e do sistema educacional. Além disso, com a constante produção teórica para valorização do trabalho desenvolvido pelas escolas e órgãos pertencentes à rede estadual de ensino.

A proposta foi que o fórum ocorresse com a periodicidade de no mínimo um ano e no máximo dois, tendo como principal responsável pela sua organização a SEE, em parceria com as SREs, que definiriam, em edital público, a inscrição de trabalhos dos profissionais da rede estadual de ensino, e de meios e espaços para publicação dos trabalhos apresentados.

A proposta previa que SEE, em cumprimento aos dispositivos legais estabelecidos pelo Decreto nº 45618/2011, disponibilizaria recursos para gastos com diárias, transporte e alimentação, sendo que o total dos gastos oscilaria conforme a cidade em que o fórum fosse realizado e número de participantes definidos. Sugeriu-se, ainda, que a representatividade a ser estabelecida para participação no fórum levasse em consideração o tamanho da regional, o número de escolas e alunos atendidos,

bem como a vulnerabilidade social e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do Ensino Médio. Esse critério teve como parâmetro a perspectiva de otimização do acesso equitativo à informação e ao processo de capacitação.

A criação do Fórum de Integração Estadual Repensando o Ensino Médio partiu da premissa de que para a escola é importante apresentar experiências, desejos, sugestões e ter divulgado o que pensa. Da mesma maneira, sua forma de agir e quais intervenções pedagógicas podem contribuir para a superação de desafios comuns. Desafios esses que exigem para seu enfrentamento a criação de uma rede de ação em prol do Ensino Médio. O Fórum foi idealizado como uma opção viável para proporcionar aos profissionais a saída do ambiente que lhes é comum e a socialização, por meio de trocas de experiência mútua do que possuem de melhor, debatendo sobre as dificuldades enfrentadas, realizar as cobranças necessárias, amadurecer o processo de avaliação, gestão e acompanhamento do Estado. Ao fim, esses profissionais voltariam para suas escolas com novas ideias e com a criatividade aguçada para pensar novos caminhos de melhoria do Ensino Médio.

Foi sugerido que as discussões com relação à integração do Ensino Médio realizadas durante Fórum de Integração Estadual: repensando o Ensino Médio seriam disponibilizadas em um anuário eletrônico no portal EMação³. Tornaram-se, assim, base para o estabelecimento de diretrizes e objetivos a serem cumpridos pelos profissionais da educação, e também como estabelecimento de temas e propostas, que pudessem ser trabalhadas pelas Comissões Permanentes Regionais para o Fortalecimento do Ensino Médio.

Vale destacar, por fim, que foi a premissa que alinhar a prática das escolas ao vasto campo teórico produzido, atrelada ao uso da ciência e da tecnologia para fins de progresso das ações cotidianas de trabalho, permite somar esforços em prol da superação dos desafios impostos e do alcance da qualidade educacional que se objetiva para o Ensino Médio, que orientou a elaboração desta ação

Criação da comissão permanente regional para o fortalecimento do Ensino Médio

A Comissão Permanente Regional para o Fortalecimento do Ensino Médio foi uma sugestão que teve como fundamento a importância de estabelecer tempos e espaços para discussões regionalizadas sobre os problemas evidenciados no desenvolvimento

³ O portal, que consiste na 4ª ação proposta, será apresentado ainda neste texto.

do Ensino Médio, sendo estas: a valorização das práticas da escola e a socialização dos procedimentos adotados pela escola e órgãos gestores das políticas públicas. Partindo desse princípio, o conhecimento e as contribuições construídos no trato do Ensino Médio regional desenvolvem-se de maneira participativa e cooperativa, sendo uma forma de organização democrática de incentivo à contextualização da etapa de ensino.

Assim, por meio dessa ação, a expectativa foi de abrir um espaço regional para cooperação e análise da qualidade do ensino e aprendizagem, reflexão sobre as ações de melhoria, proposição de intervenções na prática da escola, valorização e socialização das boas práticas, estímulo à integração e trabalho interdisciplinar para o Ensino Médio.

A sugestão foi que a comissão fosse formada por profissionais efetivos, em respeito à continuidade do trabalho, de diferentes áreas de atuação, sendo formada também por inspetores escolares, analistas educacionais, diretores, professores e alunos, com número de participantes estimado de acordo com as dimensões da Regional de atuação. Para tanto, os trabalhos seriam desenvolvidos dentro da carga horária dos cargos, sem custos adicionais à SEE/MG e com ganhos significativos. No entanto, no trato das questões que norteiam o desenvolvimento do Ensino Médio, com certificação para fins de avaliação de desempenho dos profissionais participantes, como meio de valorização da dedicação aos trabalhos desenvolvidos.

A proposta indicou que a comissão deveria ter caráter consultivo, devendo opinar sobre o escopo das ações relativas ao desenvolvimento do Ensino Médio, propor mudanças para a melhoria dos processos e ações de integração, preparar materiais para capacitações regionais, analisar propostas para problemas evidenciados, produzir materiais associados à teoria e à prática regional, como sugestões viáveis a serem apresentados no Fórum Anual e/ou disponibilizados no Portal EMaço.

Além das demandas já apresentadas, a Comissão Permanente Regional deveria promover propostas de planejamento e capacitação viáveis à superação dos desafios enfrentados pela escola. Nesse sentido, a comissão organizaria eventos regionais para divulgação de experiências de diferentes escolas para o fortalecimento das ações desenvolvidas e valorização das inovações ocorridas nas escolas.

Assim, com a criação da comissão Permanente Regional de Fortalecimento do Ensino Médio apresentou-se como uma sugestão de um espaço comum regional,

em que questões relacionadas aos desafios enfrentados pelo Ensino Médio seriam suscitadas e refletidas, com proposições de caminhos para a sua superação.

Autorização de professor coordenador para o Ensino Médio

A sugestão da autorização do professor coordenador para o Ensino Médio foi pensada em função da necessidade de otimização da prática pedagógica para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; assim com melhor aproveitamento da carga horária de atividades extraclasse, destinada ao planejamento dos professores.

A autorização desse professor, a definição dos critérios para a sua escolha, o detalhamento de suas atribuições e seu campo de atuação seriam estabelecidos pela SEE/MG em resolução específica. Essa seria publicada com referência ao desenvolvimento do Ensino Médio na rede estadual de ensino, a exemplo do já realizado no desenvolvimento do REM em que, por meio de resolução própria, estabeleceu-se os critérios para a definição do coordenador do projeto.

Os coordenadores atuariam como mais uma instância promotora de capacitações, acompanhamento da prática docente, inserção de novas tecnologias da informação, fortalecimento das práticas interdisciplinares, proposição de sugestões didático-metodológicas, acompanhamento do rendimento dos alunos e proposição de intervenções pedagógicas. Também seriam responsáveis pela inserção dos alunos no processo de planejamento e monitoramento da aplicação dos procedimentos de recuperação em cumprimento às metas e programas estabelecidos, com a contribuição das Comissões Permanentes Regionais de Fortalecimento do Ensino Médio.

A cada bimestre os professores coordenadores, em parceria com a equipe da escola, procederiam à avaliação do trabalho desenvolvido para uma adequação das propostas de integração à realidade da escola, às necessidades dos alunos, a uma melhor acomodação das propostas de planejamento e redimensionamento das necessidades de capacitações a serem realizadas na escola. Essas capacitações seriam a partir da iniciativa desses professores em conjunto com os profissionais da escola e/ou por meio de solicitação à Comissão Permanente Regional e ao Portal EMação.

A aposta que autorizar um professor coordenador para o Ensino Médio permite fortalecer, além das ações de planejamento, o desenvolvimento pedagógico e a

aproximação teoria e prática na construção do conhecimento, ainda estimulando a interdisciplinaridade, sustenta a ação proposta. Há também a aposta que tal ação resulte no incentivo ao aluno protagonista no desenvolvimento de seu percurso escolar, somando-se à equipe pedagógica no trabalho de promoção de boas práticas educacionais.

O professor, para exercer a coordenação do curso, deveria ser um servidor efetivo, atendendo aos quesitos de continuidade das ações e que tivesse uma boa relação com a comunidade escolar. A esse seria permitido afastar-se de 5 aulas semanais do cargo para exercer as funções de coordenação e incentivo à inovação pedagógica, autorizando-se outro professor para assumir as aulas deixadas pelo titular do cargo. Se as aulas não fossem aproveitadas na complementação de servidor efetivo, seriam disponibilizadas em processo de designação para função pública⁴.

Diante da compreensão da importância do desenvolvimento integrado do Ensino Médio, recorre-se ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, proposto por meio de parceria firmada entre a União e os Estados para trabalhar pela formação de professores. Assim, as ações aqui apresentadas foram idealizadas como um caminho viável à otimização dessas propostas e preparação do docente para lidar com a integração entre teoria e prática.

Nesse sentido, em primeiro lugar, é preciso compreender que a integração aqui apresentada não é pensada de maneira efetiva sem o trabalho coletivo, e seria fundamental a abertura de diferentes tempos e espaços para a verticalização das ações em prol do desenvolvimento consciente das intervenções necessárias à melhoria da qualidade do ensino médio na escola.

Essa ação partiu do princípio de que o planejamento é fundamental à prática pedagógica, sendo sua importância reconhecida pela normatização, por parte do Estado, de um terço da carga horária docente para esse fim. Portanto, as ações dos coordenadores estariam pautadas na otimização desse tempo a partir de reuniões coletivas para a organização de estratégias e ações viáveis à integração curricular e fortalecimento de propostas interdisciplinares de trabalho.

A ação foi proposta considerando também que a integração curricular exige professores capazes de integrar teoria e prática das disciplinas de forma

⁴ A remuneração do professor coordenador e o cumprimento da carga horária estarão pautados nas disposições da Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.

contextualizada. Que o trabalho deve superar a fragmentação disciplinar e se pautar, sobretudo, pela interdisciplinaridade, preceito fundamental à integração curricular. Por fim, a proposta de ação teve como base que os planejamentos na escola devam ser produtivos e organizados com os professores dos diferentes conteúdos e a escola há que repensar sua infraestrutura para valorizar o trabalho de integração a ser desenvolvido junto aos alunos.

Criação do Portal EMação

A criação do Portal EMação foi idealizada tendo como principal objetivo abrir um espaço virtual comum a todos os profissionais da educação ligados ao Ensino Médio. A finalidade seria a valorização da formação continuada dos profissionais de educação e para a integração curricular e construção de sua identidade. A proposta foi que o espaço virtual estivesse baseado nos princípios de ação-reflexão-ação, em que, além da disponibilização de materiais e cursos virtuais, haveria espaço para a disseminação de ideias e troca de materiais entre os profissionais no Ensino Médio. Espaço para conversa, avaliação de projetos, procedimentos, metas e resultados. Além da criação de um ambiente, definido como EMfoco, para disponibilização de materiais audiovisuais produzidos pela escola, regionais e órgãos centrais, retratando trabalhos e sugestões de boas práticas para serem desenvolvidos no Estado frente ao Ensino Médio. O Portal EMação se configuraria, em suma, como um espaço democrático para o intercâmbio de informações e materiais sobre o Ensino Médio.

Portanto, esse trabalho de criação do portal estaria sob a responsabilidade da coordenação do Núcleo de Tecnologia Educacional da SEE/MG que, dentro do período de seis meses, a partir da contribuição e oitiva dos sujeitos no fórum e junto às comissões regionais, formataria o espaço virtual de acordo com as suas necessidades e objetivos. Ficariam ainda responsáveis por efetuar os testes necessários para o seu funcionamento.

Importante destacar que todas as ações apresentadas tiveram como princípio básico a abertura de espaços dialógicos para a proposição de iniciativas voltadas à integração curricular, visto que essa se constitui num grande problema enfrentado pelo Ensino Médio brasileiro. A dificuldade para implementação de ações de integração ficou evidenciada na pesquisa, fato que motivou a proposição das ações democráticas, pedagógicas e de formação continuada, baseadas na interdisciplinaridade.

Foi com base nessa constatação que as propostas apresentadas na pesquisa que embasa este artigo pautaram-se pelos princípios democráticos de participação e valorização da contribuição coletiva em prol da melhoria da qualidade da educação. Em especial, para a solidificação de ações de integração curricular para o Ensino Médio. Considerou-se, também, que a universalização do ensino com qualidade para todos é um desafio. Nesse sentido, repensar as políticas públicas sob a perspectiva da escola melhor oportuniza a contextualização das ações, atrelando teoria e prática e construindo um fluxo contínuo de troca de conhecimento e construção de inovação educacional.

Assim, o conjunto de ações propostas soa como caminho possível para a melhoria da qualidade da educação. De forma específica, para o Ensino Médio, vivenciase, desde 2013, com a publicação da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, ações com base na articulação entre a União e governos estaduais, em prol da formulação de políticas públicas que melhorem o padrão de qualidade dessa etapa de ensino. Essas ocorreram por meio do instituído Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Dada a análise realizada, e os autores envolvidos por ela, entendemos ser de fundamental importância a aproximação das diferentes instâncias ligadas à educação no país, para fins de consolidação de propostas que permitam amadurecer o currículo, o processo de formação continuada, a melhoria da estrutura das escolas e a solidificação dos princípios de participação e democracia. Desse modo, a pesquisa que embasa este artigo representa uma contribuição para a reflexão sobre o Ensino Médio brasileiro, partindo da necessidade de melhoria da sua qualidade e acreditando na integração curricular e no fortalecimento de espaços democráticos de participação como meios de subsidiar a construção de políticas públicas para o sucesso no enfrentamento aos históricos dilemas que acompanham o desenvolvimento desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **ProEMI**: documento orientador. Brasília, DF, 2009d. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8345&Itemid=>. Acesso em: 12 mar. 2013.

. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mai.2014.

. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui o ProEMI. Diário Oficial da União, Brasília, 13 out. de 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7432&Itemid=>. Acesso em: 12 mar. 2013.

. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 nov. 2013.

. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2011-2030.** 2011c. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/images/documentos/pm/pmdi_2011_2030.pdf> Acesso em: 22 jul. 2014.

. **Decreto nº 45.618, de 09 de junho de 2011.** Trata das orientações para uso de diárias de viagem. 2011a.

__. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.** Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. 2012a.

VILHENA, R. *et al.* (Org.). **O choque de gestão em Minas Gerais:** políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

OS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS EM ESCOLA-REFERÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DEL-REI

Ana Paula Coelho Silva*
Mônica da Motta Salles Barreto Henriques**
Beatriz de Basto Teixeira***

Este artigo foi elaborado a partir de uma dissertação de mestrado profissional, com o objetivo de apresentar propostas de ações que aprimorem o processo de implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) em uma escola estadual participante do Projeto Escola-Referência, pertencente à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE/SJDR). Enfatizou-se, principalmente, o papel do diretor escolar como elemento fundamental para a implementação das políticas educacionais na escola, bem como para a garantia do uso dos CBCs como currículo oficial. Para cumprir o objetivo proposto, buscou-se conhecer e descrever o desenho da política curricular oficial, analisando como essa foi apropriada pela escola-referência, passando pela SRE/SJDR como primeira instância de implementação. A metodologia de pesquisa utilizada foi a análise de documentos referentes à política de implementação dos CBCs, além da consulta a documentos, como livro de ponto, livro de atas, termos de visitas e relatórios de gestão; entrevistas com diretores, professores e especialistas de educação básica, diretora educacional e analistas educacionais da SRE; aplicação de questionário aos professores que atuam no Ensino Fundamental da escola analisada e observação não-participante. À medida que o caso foi se configurando, algumas questões de pesquisa foram levantadas e discutidas buscando referenciais teóricos que abordassem a implementação de políticas curriculares. Os dados encontrados na pesquisa demonstram que há uma proeminência da atuação do diretor escolar enquanto ator primordial na implementação da política pública curricular, uma vez ser ele quem coordena, articula e monitora sua equipe de trabalho na execução de suas funções, garantindo o seu envolvimento na implementação dos CBCs.

Palavras-chave: Conteúdos Básicos Comuns. Plano de Ação Educacional. Gestão escolar.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF); Doutoranda em Educação (UFJF).

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Educação (USP).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Os Conteúdos Básicos Comuns em Escola-Referência no município de São João del-Rei”, desenvolvida por Ana Paula Coelho Silvano, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2013. O texto foi produzido em parceria com Mônica da Motta Salles Barreto Henriques, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com Beatriz de Basto Teixeira, professora e orientadora.

A validade da divulgação dessa pesquisa está em compartilhar informações sobre o processo de implementação de uma política curricular, que podem ajudar a esclarecer processos semelhantes e estabelecer um diálogo com outras experiências de elaboração de currículos e sua trajetória até as escolas.

A pesquisa surgiu, inicialmente, da experiência profissional da autora da dissertação, que começou a atuar no cargo de inspetora escolar em 2006, cinco anos após ter ingressado como Analista Educacional/Técnico em Conteúdo Curricular na Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE/SJDR). Vale destacar que a SRE é um órgão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, monitoramento das ações pedagógicas nas escolas estaduais e também de articulação das escolas das redes municipal, estadual e privada de ensino, representando, em nível regional, as ações da SEE/MG.

No atendimento às escolas estaduais e no constante assessoramento aos projetos da SEE, foi percebida a necessidade da docência se estruturar dentro de uma proposta curricular que garantisse o trabalho dos professores com os conteúdos básicos para todos os alunos. Surge dessa percepção o interesse em conhecer como se deu a implementação/difusão da proposta curricular do Estado de Minas Gerais, os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs).

Para a realização da pesquisa, foi necessário analisar a implementação do currículo em uma escola, levando em conta a atuação dos diversos atores envolvidos, como o diretor escolar, os especialistas da educação básica e os professores. Para tanto, o estudo se concentrou na escola Amanhecer¹, escolha que se deu pelo

1 A escola estadual investigada, por uma questão de preservação da identidade, foi denominada na pesquisa como Escola Amanhecer. Também nas referências bibliográficas permanecerá o nome fictício.

fato da instituição ter integrado o Projeto Escola-Referência² (Projer) e, portanto, ter participado desde o início da implementação dos CBCs na rede estadual de ensino. A escola escolhida apresenta, dentro da SRE/SJDR, um bom resultado nas avaliações externas aplicadas pela SEE/MG, além de atender a um grande número de alunos, sendo a segunda maior escola da jurisdição de São João del-Rei estando situada num bairro periférico da cidade.

A pesquisa se justifica a partir da constatação de que a implementação dos CBCs nessa instituição aconteceu passando por algumas resistências e dificuldades que levaram a própria escola a adaptar o currículo à sua realidade. Alguns fatores que interferiram na implementação curricular foram identificados e analisados e se referem à implementação de políticas curriculares no contexto da prática, evidenciando o papel do diretor como elemento central na articulação da proposta curricular na escola, assim como, o papel essencial do professor como o artífice do currículo na sala de aula.

No decorrer dos anos, com algumas iniciativas da SRE e também das escolas, a despeito dos CBCs passarem a ser conhecidos pelos professores, o conhecimento da proposta não assegurou uma prática em sintonia com a proposta curricular, como fora pensado pela SEE/MG. Assim, houve uma adequação da proposta curricular com a prática que os professores já desenvolviam na escola Amanhecer por meio do uso do livro didático e dos recursos pedagógicos que já eram utilizados anteriormente.

Nesse contexto, a principal questão colocada foi: quais alternativas de ações podem aprimorar o processo de implementação dos CBCs na escola Amanhecer? Para o alcance da resposta para essa questão central, foram apresentados os seguintes objetivos específicos: conhecer e descrever o desenho da política curricular oficial; analisar como essa política foi apropriada pela escola em questão e, finalmente, apresentar alternativas de ações para o aprimoramento do processo de implementação dos CBC.

Ao longo da realização da pesquisa, foram analisados materiais impressos da SEE/MG elaborados na época da implementação dos CBCs, como relatório de gestão, pautas de serviço e lista de presença de encontros promovidos pela SRE. Foram

2 Política da SEE-MG, vigente entre 2004 e 2014, que selecionou escolas com desempenho elevado para a implementação inicial da proposta curricular do Estado, os CBC, e propagação das experiências bem-sucedidas a outras escolas mineiras.

realizadas ainda consultas aos documentos da escola Amanhecer, como livros de ponto, atas de colegiado, termos de visitas de inspetores escolares e analistas educacionais da SRE, Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento escolar e Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI).

Foram utilizados ainda instrumentos de pesquisa como entrevistas semiestruturadas, questionários e observação não-participante. Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram aqueles que contribuíram e/ou participaram do processo de implementação da proposta curricular na SRE e na escola-referência pesquisada. O período da coleta dos dados se deu entre outubro de 2011 e junho de 2012, quando foram realizadas diversas visitas à escola Amanhecer. No mesmo período, foi realizada também a análise de documentos relativos à política curricular, pautas de trabalho e relatórios de gestão na SRE/SJDR.

A analista educacional que coordenou os trabalhos do Projer e, conseqüentemente, dos CBCs, e a diretora educacional da SRE/SJDR, à época da pesquisa foram entrevistadas. Na escola pesquisada foram entrevistados o diretor, um vice-diretor, duas especialistas da educação básica, dois professores coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) em 2004, época da implementação inicial dos CBC, dois professores multiplicadores da proposta curricular e uma professora participante de um dos GDP. Para os professores do Ensino Fundamental, foi aplicado um questionário. Dos 21 professores, 15 responderam, perfazendo 70% do total de docentes.

Por meio da pesquisa realizada foi possível constatar ser necessário que a SRE/SJDR, enquanto instância intermediária entre SEE/MG e as escolas, esteja mais presente na escola e na discussão do currículo com os diretores e professores. Que o diretor crie oportunidades de estudo do currículo na instituição e desempenhe mais as suas atribuições pedagógicas e que o professor elabore e implemente o currículo escolar, tendo como referência o currículo oficial.

Assim, para a elaboração do Plano de Ação (PAE), houve a preocupação em se criar oportunidades de debate entre SRE e escola sobre a elaboração da proposta curricular, estimular o papel do diretor e oferecer formação para que ele pudesse atuar como articulador e facilitador das discussões curriculares na escola, melhorando a atuação do professor via formação em serviço. Dessa forma, o plano de ação, a ser

detalhado, é composto de duas etapas, sendo a primeira referente às ações a serem implementadas pela SRE/SJDR e a segunda, pela escola investigada.

A primeira etapa do plano da SRE/SJDR para a implementação dos CBCs foi composta por duas ações: formação para os diretores das escolas estaduais que ministram o Ensino Fundamental e formação para os professores desse nível de ensino.

A justificativa para essas ações se baseou na percepção da falta de capacitação para os diretores escolares e para os professores com ênfase no conhecimento dos CBCs e na sua implementação. Somou-se a isso o fato de que a maioria das escolas da jurisdição de São João del-Rei tinham tomado conhecimento dos CBCs por meio da Resolução SEE/MG nº 666, de 07 de abril de 2005 que os instituiu como obrigatórios na rede pública estadual, não existindo um trabalho posterior de capacitação e entendimento da proposta.

Essas ações tiveram como objetivo propiciar aos diretores e professores da SRE/SJDR momentos de formação relativos às questões curriculares e implementação dos CBCs. Dessa forma, essa etapa foi estruturada da seguinte forma: para a formação de diretores escolares, seria abordada a gestão pedagógica do diretor enfocando questões relativas ao currículo. Foram previstos dez encontros, durante um ano, pelos quais ficariam responsáveis os analistas educacionais que trabalham na SRE/SJDR.

Para a formação de professores, foram indicadas discussões de aspectos relativos à implementação dos CBCs. Para isso, foram propostos seis encontros anuais em polos para estudo e planejamento dos professores pertinentes à proposta curricular. Visitas às escolas também foram previstas para ocorrerem mensalmente pelos analistas educacionais e professores do PIP/CBC para monitoramento das discussões realizadas nos encontros e assuntos relativos à prática pedagógica. Importante destacar que para a implementação dessa etapa, foi prevista a utilização de recursos humanos já existentes na SRE, conforme já levantado anteriormente, a saber: os analistas educacionais e os professores da equipe PIP/CBC.

Os analistas educacionais são os profissionais responsáveis pela difusão e pelo acompanhamento das ações, projetos e políticas advindas da Secretaria de Estado de Educação destinadas às escolas estaduais. O quadro desses profissionais era formado no período da pesquisa por 17 analistas educacionais, graduados na área

de Ciências Humanas, e que assessoram pedagogicamente um grupo de 3 a 4 escolas estaduais. Durante o ano de 2013, em que seria implementada a proposta, eles continuariam desempenhando as suas atribuições, porém se instituiria o foco na implementação curricular.

A equipe de professores por conteúdo, denominados PIP/CBC, era composta por professores de cada conteúdo curricular do Ensino Fundamental e tinha como função realizar um trabalho de intervenção pedagógica nas escolas estaduais. Assim, atendiam a um grupo de 3 a 4 escolas, desenvolvendo projetos por conteúdos para o atendimento aos professores e/ou escolas que necessitavam de uma maior intervenção pedagógica e nas quais realizavam assessoramento pedagógico geral.

A coordenação dessas duas equipes era exercida pela diretora educacional da SRE³, sendo que o grupo de professores do PIP/CBC ainda contava com um supervisor regional que assessorava a referida diretora na sua função.

O quadro 1 resume a proposta dessa primeira etapa, que será detalhada posteriormente.

Quadro 1 - Etapa 1 – Ações a serem implementadas pela SRE de São João del-Rei

AÇÃO	Formação para diretores escolares	Formação para os professores do Ensino Fundamental das escolas jurisdicionadas à SRE de São João del-Rei
RESPONSÁVEIS	Analistas Educacionais (ANEs)	Professores do PIP/CBC e Analistas Educacionais
DETALHAMENTO	Formação para diretores escolares da jurisdição de São João del-Rei com enfoque na implementação da política curricular.	Assessoramento sistemático às escolas da jurisdição de São João del-Rei por meio de encontros de formação para professores e visitas in-loco nas escolas para monitoramento pedagógico e formação.

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

A presente formação seria estruturada por meio de uma capacitação envolvendo todos os diretores das escolas estaduais que ministram o Ensino Fundamental. Foram previstos encontros mensais perfazendo o total de nove encontros durante o ano de implementação, com carga horária de oito horas cada. Em cada encontro seria trabalhado um tema ligado às questões curriculares. Para cada tema trabalhado, seria utilizada uma metodologia diversificada e atrativa, como dinâmicas de grupo,

³ A diretora educacional é responsável pela coordenação das equipes pedagógicas na SRE na implementação dos projetos da SEE/MG.

leituras individuais, atividades práticas, palestras e vídeos. Foram indicadas também atividades individuais a serem socializadas nos encontros presenciais.

A capacitação seria coordenada pela diretora educacional da SRE⁴ e por dois analistas educacionais que atuavam na Diretoria Educacional. Durante o curso, foi indicado que a SRE criasse um blog para postagens dos textos e para propiciar o diálogo com os diretores por meio de comentários e interação entre eles. O material seria produzido pela própria SRE com o resgate do material do Progestão⁵, dos Guias do diretor e dos EEB e de outros que forem pertinentes à discussão curricular, como CBC e textos sobre gestão escolar. O uso do material do Progestão se justifica por conter textos com linguagem clara que tratam de aspectos importantes à gestão.

É importante o resgate desses materiais, visto que eles tratam de pontos importantes da gestão e que podem ser lembrados com enfoque na implementação do currículo na escola. Os guias do diretor e dos EEB foram produzidos pela SEE/MG com o intuito de serem documentos que norteassem a prática dos diretores e EEB. Esses guias ainda não tinham sido utilizados nas capacitações dos diretores até o momento da finalização da pesquisa. Por isso, seria interessante que houvesse um trabalho com esses documentos que contêm um detalhamento das suas atribuições, além de conterem o exemplo de uma agenda do diretor para ser executada durante o ano.

Em específico acerca dos textos sobre gestão escolhidos para a formação dos diretores, esses abordariam temas relativos ao cotidiano escolar, avaliação educacional, ensino-aprendizagem e currículo, dentro da perspectiva do fazer da gestão escolar.

Importante ressaltar que foram previstas, para o período posterior à implementação da proposta de ação, visitas às escolas pelos analistas que ministraram a capacitação para monitoramento da prática do diretor quanto aos aspectos relativos ao curso, como a implementação dos CBC, organização do espaço de trabalho escolar, reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como sua implementação.

4 A diretora educacional é responsável pela coordenação das equipes pedagógicas na SRE na implementação dos projetos da SEE/MG.

5 Projeto de Capacitação para Gestores Escolares é um projeto de formação para diretores escolares organizado pelo Conselho de Secretários de Educação e que é oferecido na modalidade EAD. A SEE/MG oferece esta capacitação desde o ano de 2004 aos diretores das escolas estaduais.

Os encontros de formação para professores do Ensino Fundamental relativos à implementação dos CBCs são a segunda ação proposta nessa primeira etapa. Essa ação se justifica, primeiramente, pela premissa de que é fundamental o papel dos professores na implementação curricular. É essencial que eles conheçam e estudem a proposta curricular oficial da sua rede de ensino e, assim, elaborem planejamentos condizentes com ela e que levem em consideração a realidade escolar. Em segundo lugar, a importância dessa ação foi justificada com base na constatação da necessidade de os professores da jurisdição terem um acompanhamento mais efetivo da SRE/SJDR na implementação dos CBCs.

A proposta foi pensada tendo como objetivo possibilitar aos professores de todas as áreas curriculares encontros bimestrais com os professores do PIP/CBC e analistas educacionais, para estudos do CBC de sua área curricular, bem como elaborar conjuntamente atividades pertinentes à disciplina que lecionam, repensando o currículo escolar na prática.

Dessa forma, esta capacitação seria realizada com todos os professores que ministram aulas no Ensino Fundamental nas escolas jurisdicionadas à SRE/SJDR. Como o número de escolas na SRE é significativo (35 escolas que ministram os anos finais do Ensino Fundamental), não há possibilidade de se reunirem todos os professores em um mesmo local em um dia, por isso optou-se pela divisão em polos, reunindo escolas próximas. Essa divisão também se justifica por não haver possibilidade de atender, individualmente, a todas as escolas por conteúdo, pela razão de que, conforme já citado, a SRE dispõe de, apenas, um professor por conteúdo curricular do Ensino Fundamental (equipe PIP/CBC).

Assim, foram planejados seis encontros para cada grupo de escolas, nos polos, durante o ano de implementação. O número de encontros foi definido levando-se em consideração a quantidade de escolas, a necessidade de realizar encontros bimestrais, visto ser pertinente que, no mês posterior ao encontro, houvesse acompanhamento pelos analistas educacionais nas escolas sobre o que se discutiu em tais eventos. Ademais, essa organização possibilitaria melhor adequação da proposta ao calendário, vez que é necessário atender a todas as escolas sem prejuízo da carga horária anual dos alunos.

No dia da realização do encontro, todos os professores da equipe PIP/CBC estariam reunidos para o trabalho com os professores das escolas pertencentes ao grupo

do polo. Os professores seriam separados por turmas menores, de acordo com o conteúdo que ministram, e haveria um professor da equipe PIP/CBC daquele conteúdo e um analista educacional em cada turma para desenvolver o trabalho. As pautas seriam organizadas pela equipe PIP/CBC, conjuntamente com os analistas educacionais da SRE, em reuniões para esse fim, organizadas pela Diretora Educacional dessa instituição e supervisor regional do PIP/CBC. Nas pautas constariam como serão realizados os estudos dos CBCs, bem como as dinâmicas utilizadas e o monitoramento que deverão realizar nas escolas.

Reafirma-se, então, que os atores responsáveis por essa ação, conforme já foi destacado, seriam os analistas educacionais e os professores do PIP/CBC. Porém, a diretora educacional é também responsável pela implementação da proposta, uma vez que seriam necessárias algumas iniciativas suas para a garantia da implementação das ações. A primeira iniciativa indicada seria uma reunião com os diretores para apresentação da proposta e de seus objetivos, o que é necessário para que esses encontros já estejam previstos no calendário escolar, não como dia letivo e, sim, como dia escolar⁶. Ressalta-se que não haveria prejuízo da carga horária dos alunos. Esses encontros contabilizariam nas horas destinadas às reuniões que farão parte da carga horária do professor⁷.

A segunda iniciativa é que essas ações deveriam estar presentes no cronograma de ação da Diretoria Educacional para o conhecimento e envolvimento de toda equipe do PIP/CBC e dos analistas educacionais que atuam na área pedagógica da SRE. A terceira iniciativa é que haveria reuniões mensais das equipes (analistas educacionais e professores do PIP/CBC) com a diretora educacional e supervisor do grupo PIP/CBC para avaliação de como as ações estão sendo implementadas para seu planejamento e redirecionamento, quando necessário. O material a ser usado nos encontros seriam os CBCs de cada conteúdo, com a realização de oficinas em que também seria utilizado o material didático disponível no Centro de Referência Virtual do Professor – CRV.

6 De acordo com a Resolução SEE/MG 2197 de 26 de outubro de 2012, que estabelece o funcionamento das escolas estaduais, dispõe que: "Considera-se dia letivo aquele em que professores e alunos desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem, de caráter obrigatório independentemente do local onde sejam realizadas. Considera-se dia escolar aquele em que são realizadas atividades de caráter pedagógico e administrativo, com a presença obrigatória do pessoal docente, técnico e administrativo, podendo incluir a representação de pais e alunos"

7 Com a Lei nº 20592 de 28/12/12, 1/3 da carga horária do professor deve ser destinada a planejamento, reunião, capacitações etc.

Vale destacar que, foi indicado como parte essencial dessa formação dos professores, que as equipes responsáveis pela capacitação visitassem as escolas no mês de realização dos encontros e no mês posterior. Isto é, foram pensadas visitas dos analistas educacionais e professores do PIP/CBC às escolas para acompanhamento *in loco* das atividades acordadas nos encontros a fim de monitoramento e assessoramento pedagógico pertinente às questões curriculares discutidas nos encontros.

Para execução dessa primeira etapa do plano, que são as ações da SRE, foram previstos recursos financeiros. A SRE conta com recursos provenientes da SEE/MG que deverão estar previstos no Plano de Ação Regional (PAR). Esse plano é elaborado no ano anterior, para que possa ser executado no ano seguinte.

Os recursos financeiros seriam utilizados para diária e deslocamento dos diretores escolares para o curso de formação que seria realizado em São João del-Rei, para que os analistas educacionais e para os professores do PIP/CBC realizassem os encontros nos polos.

Para a confecção do material do curso de formação para os diretores, seriam reproduzidos pela SRE os textos a serem trabalhados. Os materiais como tinta, canetas, papel, lápis, borracha seriam utilizados pelos analistas educacionais e professores do PIP/CBC em seus planejamentos para as capacitações e ações de monitoramento.

A segunda etapa do PAE foi constituída de ações para serem implementadas pela escola pesquisada. Fez-se pertinente essa proposta de intervenção na escola, uma vez que foi identificada, na pesquisa realizada, a necessidade de reorganização do cotidiano escolar com funções pedagógicas definidas para o diretor condizentes às questões curriculares. Foi indicado, portanto, que o diretor da referida escola deveria envolver-se mais com as demandas ligadas ao currículo, para que se oportunizassem, na escola, momentos de formação continuada para os professores e especialistas da educação básica (EEBs).

Dessa maneira, o objetivo desta segunda etapa foi instituir na escola momentos de reuniões para estudo dos CBCs e planejamento das aulas, possibilitando ao diretor desempenhar o seu papel pedagógico de organização dos encontros, reflexão sobre o currículo, envolvendo todos os professores, garantindo a sua participação efetiva e propiciando a construção coletiva do currículo na escola.

Para o alcance desse objetivo, foram pensadas três ações para essa etapa. No entanto, antes de expô-las, é importante ressaltar que todas as ações seriam realizadas dentro das horas mensais destinadas às reuniões, que já fazem parte da carga horária do professor, conforme a Lei nº 20592/12. Salienta-se também que, como o objeto de pesquisa foi implementação dos CBCs no Ensino Fundamental, o PAE é proposto exclusivamente para esse nível de ensino. Contudo, como os CBCs são uma proposta curricular obrigatória também para o Ensino Médio, foi destacado que não há restrições para que o plano possa ser estendido para esse nível, desde que suas especificidades sejam analisadas e consideradas.

O quadro a seguir sintetiza as ações propostas para serem implementadas pela escola foco da pesquisa:

Quadro 3 – Etapa 2 – Ações a serem implementadas pela escola

Ações para serem implementadas pela escola Amanhecer	
AÇÕES	Encontros com os professores
RESPONSÁVEIS	Diretor
DETALHAMENTO	Reuniões com os professores para estudo e planejamento referente ao CBC, oportunizando um maior envolvimento e participação de todos, construindo o currículo pertinente à realidade escolar.
OBJETIVO	Realizar momentos de estudos na escola sobre os CBC, possibilitando o planejamento individual/coletivo amparado na proposta oficial curricular e o alinhamento das ações entre os professores na implementação do currículo na sala de aula.

Fonte: Elaborado pela primeira autora

A primeira ação é composta de encontros de quatro horas de duração, organizados no último sábado de cada mês. Vale ressaltar que a escola já destina quatro horas, mensalmente, para reunião aos sábados. Assim, foi proposto o cumprimento das oito horas de reunião e uma reorganização das reuniões que já aconteciam, com o objetivo de se estudar a proposta dos CBCs e elaborar um currículo que esteja pertinente à realidade da escola.

A segunda ação se estruturava na realização de reuniões entre os professores com periodicidade quinzenal, por conteúdo e/ou área curricular⁸, com duração de uma hora cada, sob a coordenação do diretor escolar e do EEB. Essas poderiam

8 De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução nº 10, de 09 de dezembro de 2010, as disciplinas estão organizadas por área de conhecimento, a saber: Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História, Geografia), Ensino Religioso.

acontecer após o término das aulas ou no aproveitamento das “janelas”, em que seria discutido entre os professores o planejamento das atividades curriculares de forma mais integrada, visto que os planejamentos seriam elaborados no coletivo dos professores do mesmo conteúdo e/ou área curricular.

A terceira e última ação consistia em encontros mensais de até duas horas entre os professores e os EEB. Nessas reuniões seria feita a análise do planejamento do professor e seria dado a ele auxílio diante das dificuldades que pudessem aparecer durante a implementação do planejamento. Essa ação foi indicada como de extrema necessidade para que houvesse um verdadeiro diálogo entre professor e EEB na busca de soluções adequadas à recontextualização da proposta curricular em prática na sala de aula.

Foi destacado também que o diretor tem papel fundamental na implementação das ações acima descritas. Isso porque ele é o responsável para que, realmente, haja estudos dos CBCs, levando os professores a repensarem suas práticas curriculares. Assim, a coordenação e a presença do diretor nessas reuniões possibilitariam maior integração entre ele e os professores, contribuindo para maior aceitação e envolvimento dos professores às ações propostas.

Para que atinja tal objetivo, foi indicado que na escola deveria ser pensada, primeiramente, uma sensibilização com os professores relativa ao estudo da proposta curricular, isto é, dos CBCs. Essa poderia acontecer em forma de dinâmicas e leituras de legislações concernentes ao uso da propositacurricular.

Por fim o diretor, além de coordenar o encontro de quatro horas e participar de algumas reuniões por área, mensalmente, antes da reunião com todos os professores, monitoraria, junto aos EEBs, o andamento do planejamento com os professores. A ideia seria verificar possíveis dificuldades na condução do planejamento e como está acontecendo o processo ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

Essa ação é importante, pois daria ao diretor condições para ter o *feedback* necessário para bem preparar a reunião coletiva. Visitas às salas de aula para conhecimento do seu cotidiano, estar junto aos professores no intervalo, conversar com eles sempre que possível, ajudam sobremaneira na eficácia do que se espera na construção e implementação curricular.

Quanto à atuação dos EEBs, ressalta-se que são eles agentes essenciais no auxílio ao diretor na condução dessa etapa do plano, desempenhando papel importante e primordial nessa implementação. Eles, além de coordenarem junto com o diretor os encontros aos sábados, seriam responsáveis também pelos encontros quinzenais com os professores por conteúdo e/ou área curricular, bem como pelo monitoramento dos planejamentos e consolidação das propostas curriculares discutidas com os professores para a elaboração do currículo escolar. O monitoramento realizado por esse profissional será constante e, se for preciso, com visitas periódicas às salas de aula.

Ainda em relação à atuação dos profissionais na implementação dessa proposta, ressalta-se o papel dos professores do PIP/CBC da Superintendência Regional de Ensino, que auxiliariam a escola trabalhando, por conteúdo, nas reuniões quinzenais de uma hora, no intuito de discutir e contribuir para a formação e estruturação do trabalho do professor na elaboração e implementação do currículo na escola. Essa ação possibilitaria um olhar mais analítico sobre o processo curricular da escola pertinente à proposta oficial e contribui para maior integração entre a SRE e a escola.

Importante ressaltar que o monitoramento das ações foi apontado como de extrema necessidade. Assim, essa proposta seria avaliada bimestralmente por seus atores, (diretor, EEB e professores), por meio da obtenção desse espaço nas reuniões de quatro horas aos sábados e também pela observação atenta do diretor aos comportamentos manifestados pelos seus profissionais no dia a dia. O monitoramento também seria realizado pela equipe dos professores do PIP/CBC que atenderia aos professores por conteúdos nos encontros por área e pelo analista educacional e inspetor escolar da SRE/SJDR que atendem à escola em visitas regulares.

Para esse trabalho, seria elaborada uma pauta mensal previamente às visitas desses profissionais à escola, para que pudessem monitorar e avaliar as ações, por meio da análise dos planejamentos, diário de classe, conversas com o diretor, grupos de professores e com o EEB. Essas pautas seriam discutidas entre os professores do PIP/CBC, o inspetor e o analista que atendem à escola e a diretora educacional da SRE para o possível redimensionamento da proposta, buscando ajudar o diretor a implementar a proposta de intervenção relativa ao currículo no cotidiano da escola.

Para a execução das ações dessa segunda etapa do plano, não houve previsão de recursos financeiros, uma vez que as ações são de reorganização das reuniões já praticadas pela escola e que fazem parte da carga horária de trabalho do professor. Ressalta-se que tais ações contribuem, de certa maneira, para a mudança na forma de diretor, EEB e professores compreenderem e implementarem o currículo, influenciando diretamente na organização do cotidiano escolar.

Considera-se, diante das duas propostas de ação apresentadas, uma integração maior entre SRE e escolas da jurisdição, propiciando também uma sincronia entre os estudos feitos pelos professores com a equipe dos CBCs e a capacitação dos diretores escolares.

Por fim, cabe destacar que alguns constrangimentos podem aparecer na implementação do PAE proposto, como a resistência dos profissionais quanto ao estudo e uso dos CBCs, a incredulidade na política, apatia e falta de interesse dos mesmos diante da proposta de formação continuada. Diante dessa problemática, é fundamental que algumas ações sejam pensadas. Nesse sentido, os responsáveis pela condução das capacitações devem promover dinâmicas de envolvimento, escuta atenta às reclamações e dificuldades dos participantes, auxiliando-os a buscarem novos entendimentos sobre o que é proposto. As análises feitas e as propostas apresentadas, tanto na formação de diretores, bem como na de professores, serão sempre de acordo com a realidade das escolas. Outra ação a ser realizada é contar com a ajuda dos participantes mais envolvidos, para que, dando o *feedback* positivo à proposta que está sendo realizada no processo de formação, possam envolver os mais desanimados resistentes.

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. **Lei nº 20592, de 28 de dezembro de 2012.** Altera as Leis nº15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui a carreira do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências.

..... **Resolução SEE nº 666, de 07 de abril de 2005.** Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades

de ensino estadual que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 08 abr. 2005.

_____. **Resolução SEE nº 2197 de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

_____. **Resolução SEE nº 2001 de 07 de dezembro de 2011.** Estabelece o calendário escolar para o ano de 2012. Disponível em: < www.educacao.mg.gov.br> Legislação › Resoluções >. Acesso em: 15 mar. 2012.

SILVA, A. P. C. **Os Conteúdos Básicos Comuns em Escola-Referência no município de São João del-Rei.** Juiz de Fora, 2013. 115 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

MAGISTRA – A ESCOLA DA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES EM MINAS GERAIS

Paulo Henrique Rodrigues*
Laura Assis**

O presente trabalho aborda a implementação da Magistra - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores - cujo objetivo é oportunizar a formação continuada dos profissionais da rede pública de Minas Gerais. A investigação proposta analisou a Magistra buscando compreender, além da concepção de formação que lhe é subjacente, em que medida a sua proposta formativa e as ações estruturantes se concretizaram por meio da atuação de seus gestores e, a partir disso, propor um plano de ação que contribua para a efetiva implementação de suas ações. A justificativa para a definição da Magistra como temática centrou-se na relevância da formação continuada nos debates contemporâneos sobre políticas públicas em educação. A pesquisa, de cunho qualitativo, recorreu a entrevistas semiestruturadas com a finalidade de ouvir os atores envolvidos na construção e implementação da Escola de Formação e análise documental: o site da Magistra, vídeos (Rodas de Conversa), leis, documentos internos à Escola (Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação, entre outros). Ao longo da pesquisa contextualizou-se a Escola de Formação inserida na educação pública de Minas Gerais. Descreveu-se a concepção de formação continuada que orienta suas ações e verificou-se o papel dos gestores para implementar a Magistra e efetivar suas concepções nos seus primeiros anos de funcionamento. A pesquisa revelou, dentre outros aspectos, que não se efetivou a proposta de implementação de comunidades de aprendizagem, apesar de essa constar no desenho original da política. Esses resultados balizam, portanto, a proposição de tornar a Magistra indutora da criação dessas comunidades nas escolas da rede estadual.

Palavras-chave: Formação continuada. Magistra. Comunidades de Aprendizagem.

*Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Literatura (PUC-Rio).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Magistra - a escola da escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais”, desenvolvida por Paulo Henrique Rodrigues no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2014. O texto foi produzido em parceria com Laura Assis, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF).

A pesquisa em questão buscou analisar a implementação da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores – Magistra¹, que foi criada pela Lei Delegada nº 180 de 2011, com a finalidade de coordenar as ações de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

O tema da formação continuada de docentes já aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) , nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Art.62, § 1º , afirma que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, p. 34).

Em Minas Gerais, quando da aprovação, em 2011, do Plano Decenal de Educação, o qual estabeleceu diretrizes educacionais para o estado de Minas Gerais para os próximos 10 anos, a formação continuada também se fez presente nos debates e se configurou da seguinte forma na lei que instituiu o plano decenal: “Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para profissionais de educação básica” (MINAS GERAIS, 2011a).

Os entes federados, incluindo os Estados, em regime de colaboração, são responsáveis por promover a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. A formação continuada, portanto, é uma política pública reiteradamente em pauta para os poderes públicos nas várias esferas de poder. Colocada a agenda, a SSEE/MG buscou enfrentar o desafio da formação continuada dos docentes e demais servidores da rede de educação básica com a criação Magistra.

A Magistra, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), se norteia pela valorização da prática e dos saberes existentes entre os educadores, buscando

1 As atividades da Magistra estão suspensas desde 2015.

aproximar a produção acadêmica do universo das escolas de educação básica. Devido à diversidade do público a ser atendido – educadores da rede pública de Minas Gerais – e da complexidade da formação em serviço, a Magistra apresenta uma proposta multifacetada, envolvendo várias ações complementares, com o objetivo de permitir que o público-alvo construa seus próprios percursos formativos.

Assim, o objetivo geral da investigação, base deste artigo, foi analisar a implementação da Magistra compreendendo a concepção de formação que lhe é subjacente e evidenciando os entraves à consecução das ações definidas no seu projeto. Buscou-se verificar em que medida a proposta formativa da Magistra e suas ações estruturantes se concretizaram por meio da atuação de seus gestores.

As questões que nortearam a elaboração da pesquisa foram: como se materializaram, na prática, a proposta e o desenho da Escola de Formação? Quais foram as principais dificuldades encontradas nesse processo e o papel dos gestores em sua superação? Em que medida a concepção anunciada foi materializada nas ações desenvolvidas?

Em relação à metodologia utilizada para o estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, recorrendo à análise documental e entrevistas. Foram realizadas entrevistas com roteiros semiestruturados, cuja finalidade era ouvir os sujeitos envolvidos na construção e implantação da Escola de Formação, nesse caso, especificamente a diretora e os responsáveis pelas ações estruturantes da Escola. Objetivou-se compreender como os sujeitos, gestores envolvidos na implementação da Escola de Formação, representavam e descreviam sua experiência frente aos projetos estudados. Isso porque dar voz aos atores envolvidos com a escola e seus programas é uma forma de conhecê-los e analisá-los. Essas entrevistas foram colhidas até maio de 2013.

Em relação aos documentos, utilizou-se o *site* da Magistra, vídeos (Rodas de Conversa), leis, documentos internos à Escola (PPP, Detalhamento das Ações Estruturantes, entre outros) com o objetivo de analisar a implementação das ações da Magistra, bem como as concepções que as orientam, e o papel dos gestores nesse processo. Buscou-se, por meio desses, evidenciar os desencontros entre o que foi proposto no desenho da Escola de Formação e o que foi efetivamente consolidado. Importante ressaltar que não se desconsiderou a importância dos dados e dos números relativos à Escola de Formação, mas a busca pela percepção dos atores envolvidos no processo de implementação da política e as possíveis

divergências entre o que foi proposto e o que foi implementado, foi o foco maior do estudo.

A Magistra representa um avanço na estruturação de uma política pública voltada à formação docente no estado de Minas Gerais. Trata-se de uma estrutura significativa, com uma proposta ampla, multifacetada, cujo objetivo é contribuir na formação dos educadores da rede pública do estado e, conseqüentemente, na melhoria da educação ofertada. No entanto, verificou-se que há um distanciamento entre o que foi planejado e o que se efetivou no contexto da prática, ou seja, incongruências entre o desenho e o processo de implementação da Magistra, o que é esperado quando se trata de políticas públicas. As evidências apontaram que implementação foi um processo desigual, que não se circunscreveu a um recorte temporal rígido.

Algumas ações, como a estruturação do espaço físico, foram parcialmente alcançadas. O campus foi constituído e montou-se uma estrutura física para abrigar a Escola de Formação. A adequação do espaço ainda estava em processo quando a pesquisa foi realizada, faltando a adaptação do alojamento para abrigar os educadores do interior quando dos encontros presenciais e a construção de um novo auditório para o campus.

No campo das novas tecnologias e da educação à distância, o processo de implementação foi complexo, o desenho inicial sofreu adaptações e, quando da realização da pesquisa, ainda contava com ações inconclusas. A plataforma virtual da Escola de Formação foi criada com sucesso, permitindo à Magistra dispor de sua página na internet. No entanto, algumas funcionalidades da Plataforma não se concretizaram como o esperado, como o Programa Oferta Livre de Cursos, que teve sua oferta de cursos prejudicada pela não concretização dos convênios com as Instituições de Ensino Superior que compõem a Rede Mineira de Formadores. Menciona-se também o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), incorporado à Plataforma Virtual, que se mantém como repositório de conteúdo voltado aos educadores, mas que não teve suas ferramentas de participação – Fórum de Discussão e STR –ativas. Além dessas ações citadas, algumas outras, apesar de previstas na proposta original, não se concretizaram no contexto da prática. Dentre elas, podemos citar o Programa de Mobilidade do Profissional da Educação, o Laboratório de Material Didático e a formação das comunidades de prática.

A formação das comunidades de prática, um dos objetivos anunciados no PPP da Magistra, não contou com uma ação concreta que a materializasse, sendo, portanto, para essa questão que está voltada a primeira proposição do Plano de Ação Educacional (PAE) proposto.

O papel da Magistra como indutora, incentivadora da constituição, nas escolas, de comunidades de prática, permitindo que os educadores construam sua própria identidade profissional, no seu local de trabalho, precisa ser mais bem explicitado nas propostas da Escola de Formação. É necessário apontar as estratégias a serem utilizadas para incentivar a constituição das comunidades de prática. A Magistra deve ter um programa específico com essa finalidade, ou seja, um programa que incentive e apoie a criação, nas escolas, de comunidades de aprendizagem. Essa necessidade fundamenta a principal proposta de aperfeiçoamento ora apresentada.

Desse modo, o (PAE) em questão justifica-se pela necessidade de transformar as escolas em lugares privilegiados de formação dos educadores da rede pública de Minas Gerais. Apresenta-se, assim, uma proposta de intervenção que poderá permitir à Magistra atuar como indutora da formação de Comunidades de Aprendizagem nas escolas estaduais e propostas pontuais direcionadas à superação das dificuldades detectadas quando da análise. Além disso, discute-se alguns aspectos do desenho proposto para a Escola de Formação.

A transformação das escolas em comunidades de aprendizagem permite a materialização de pressupostos fundamentais quanto à formação continuada dos docentes, são eles: a valorização da prática, em uma perspectiva que une ação e reflexão, e a possibilidade dos próprios educadores cumprirem o papel de autores, de sujeitos de seu processo de formação.

Sendo assim, a primeira proposta do PAE é a busca por uma “aprendizagem colaborativa” que contribua com os profissionais da educação da rede pública de Minas Gerais no debate, no estudo e na construção coletiva de caminhos para a superação dos seus desafios cotidianos.

Os objetivos dessa primeira proposição são: potencializar o desenvolvimento profissional dos educadores de Minas Gerais; constituir as comunidades de aprendizagem como um instrumento de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, permitindo às escolas públicas de Minas Gerais ofertarem a seus alunos uma educação pública de qualidade; incentivar a utilização dos

recursos tecnológicos como ferramentas indispensáveis na melhoria do ensino e no desenvolvimento profissional dos educadores da rede estadual; criar uma rede de apoio às escolas mineiras contando com a equipe da Magistra, profissionais vinculados às Instituições de Ensino Superior participantes da Rede Mineira de Formadores e órgão central e regionais da SEE/MG; desenvolver um projeto que aperfeiçoe o funcionamento e/ou o processo de ensino e aprendizagem na escola contemplada e permita, simultaneamente, o estudo e o desenvolvimento profissional de seus educadores e transformar as escolas públicas mineiras em espaços de formação colaborativa.

Os grupos a serem criados deverão escolher uma das áreas a seguir relacionadas para desenvolverem os seus projetos, a saber: Avaliação, Currículo, Desenvolvimento de ensino, Uso dos espaços escolares, Meio ambiente, Cidadania, Resolução de conflitos, PPP e a Institucionalidade escolar.

Serão selecionadas 10 escolas de cada Superintendência Regional de Ensino (SRE), perfazendo um total de 470, que devem atender os anos finais do Ensino Fundamental, mesmo que não atendam, exclusivamente, essa fase de escolarização. Outros critérios utilizados na seleção serão: o tamanho da escola, a relevância da instituição para a comunidade, a vontade manifesta em participar do programa, entre outros. Nessas escolas formar-se-á um grupo com, no mínimo 8 e no máximo 16 professores para desenvolver o projeto ao longo de um ano. Entre os professores, deverá ser eleito um coordenador, que será responsável pela condução do grupo, e um vice-coordenador, para auxiliar o coordenador e substituí-lo em caso de necessidade.

Cada grupo deverá escolher uma área de concentração do projeto e formular uma proposta para ser desenvolvida ao longo do ano, que deve cumprir duas finalidades simultâneas: permitir ao grupo o estudo e o aprofundamento das questões pertinentes ao tema, além do desenvolvimento de ações que signifiquem melhorias efetivas no cotidiano escolar, nas relações interpessoais, na escola, na comunidade e no processo de ensino e aprendizagem.

Cada grupo terá uma carga horária a ser cumprida pelos seus membros que tanto abarcará o estudo quanto a efetivação do projeto. Orienta-se uma carga horária mínima de duas horas semanais, sendo uma dedicada aos estudos e outra para reuniões e atividades do grupo. Essas horas dedicadas ao grupo deverão contar

para o cumprimento da carga horária extraclasse obrigatória dos professores. O responsável pelo cumprimento da carga horária, sua distribuição e planejamento é o coordenador do grupo que é também responsável pelo credenciamento e certificação dos envolvidos. O coordenador deverá cumprir pelo menos quatro horas semanais dedicadas ao grupo. Tal carga horária será empregada para o estudo, planejamento, reuniões e outras atividades, como a manutenção do blog do grupo. O coordenador receberá um complemento pecuniário relativo a essas quatro horas. Esse complemento, em relação à folha de pagamento do pessoal da educação, é relativamente pequeno. Considerando que um professor recebe como piso um valor aproximado de R\$1.500,00, um terço desse valor, correspondente ao complemento destinado à remuneração dos coordenadores, representa, aproximadamente, R\$ 500,00. Como estão previstos, no primeiro ano do Programa, 470 grupos, teríamos um gasto total de R\$235.000,00.

O grupo receberá um apoio financeiro para a consecução dos seus objetivos, que poderá atingir até o limite de R\$ 5.000,00. Esses recursos serão destinados às ações desenvolvidas pelo grupo, podendo variar entre aquisições de equipamentos, pagamento de material de consumo, contratação de palestrantes, atividades extra-classe, entre outras. O valor limite estabelecido em R\$ 5.000,00 se justifica pelas restrições orçamentárias da SEE/MG. Levando em consideração que as verbas destinadas ao grupo são recursos adicionais ao financiamento das escolas, para uso específico nas ações definidas pelo projeto escolhido pelo grupo, tal repasse representa, aproximadamente, 5% do custo total do projeto. O coordenador é o responsável pela aplicação dos recursos, devendo responder junto com o gestor da escola pela prestação de conta.

No que tange à comunicação dos grupos formados, a Magistra deverá, por meio de sua plataforma virtual, desenvolver um mecanismo que permita, com facilidade, a troca de mensagens e textos entre seus membros. Todos os recursos necessários à comunicação e ao estudo do grupo deverão ser disponibilizados por meio de um ambiente virtual especialmente desenvolvido para esse fim atendendo também a comunidade. Nesse ambiente deverão se hospedar também os blogs dos grupos, que serão a forma de registro e vitrine das ações dos participantes e que deve ser permanentemente atualizado ao longo de todo o ano. Servirá ainda como forma privilegiada de comunicação com a comunidade escolar, com a SEE/MG e com os demais interessados.

A Estrutura de coordenação e apoio aos grupos será organizada da seguinte maneira:

- Núcleo Central: o núcleo central do programa é composto pela Magistra, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Ensino e apoio do núcleo de tecnologia da Escola de Formação. Deverão ser disponibilizados os recursos humanos e materiais que permitam o exercício dessa coordenação. Caberá à coordenação determinar as diretrizes pedagógicas dos projetos, além de definir as orientações financeiras e administrativas dos mesmos. Ficarà a cargo da coordenação, em parceria com a Diretoria de Tecnologia Aplicada a Educação (DTAE), fornecera estrutura tecnológica necessária ao funcionamento dos grupos.
- Núcleo Regional: cada SRE deverá disponibilizar no mínimo um analista educacional para ser o responsável pelo acompanhamento dos grupos. Esse analista deverá visitar periodicamente as escolas, atender suas demandas imediatas, organizar encontros regionais, além de fazer a ligação desses grupos com o órgão central.
- Instituições de Ensino Superior participantes da Rede Mineira de Formadores: deverão ficar responsáveis por um contingente de 10 grupos que optem por área afim à instituição, além de nomear um aluno, preferencialmente da pós-graduação, para atuar como monitor dos grupos sob a responsabilidade da Instituição. Além do monitor, a Instituição de Ensino Superior deverá indicar um professor para o acompanhamento dos grupos. Esse professor deverá subsidiar os grupos, acompanhando, virtualmente, seu desenvolvimento. O professor, com o auxílio dos monitores, deverá apoiar as discussões dos grupos, indicando bibliografia, por exemplo.
- Coordenador de Grupo: será responsável pela coordenação e pela comunicação do grupo com as outras instituições envolvidas, pela participação dos membros na atividade do grupo e pela manutenção do blog do grupo. O Coordenador deverá ser escolhido entre seus pares.

A Previsão de custos da proposta será obtida a partir da soma das seguintes despesas: o apoio financeiro aos grupos totalizará R\$ 235.000,00; dois encontros presenciais dos coordenadores em BH irão totalizar R\$ 2.000.000,00; 47 Professores orientadores acompanhando os grupos por 8 meses receberão o valor de R\$2.000,00 mensais, o que totalizará R\$ 752.000,00; 47 Monitores acompanhando

os grupos por 8 meses receberão o valor de R\$1.000,00 mensais, o que irá totalizar R\$ 376.000,00;o pagamento do adicional dos coordenadores (referente a 4 horas semanais, aproximadamente um terço da carga horária docente) será de R\$500,00 mensais, que irá totalizar R\$ 1.880.000,00;A somatória de todos esses gastos perfaz um total de R\$5.243.000,00, custo aceitável, dada a relevância do projeto e a coerência do mesmo em relação aos próprios pressupostos anunciados pelos documentos que fundamentam a Escola de Formação.

Na sequência, a segunda proposição do PAE é o redesenho do organograma da Magistra, buscando uma aproximação com o contexto da prática. Percebeu-se, ao longo do trabalho, a necessidade de alguns aperfeiçoamentos para que a Escola de Formação cumpra a sua missão de contribuir com o desenvolvimento profissional dos educadores de Minas Gerais. A primeira questão que ficou clara quando se discutiu a implementação da Escola de Formação foi a inadequação, o distanciamento entre o que estava previsto na legislação (Lei Delegada nº 180, de 27 de dezembro de 2011) como estrutura da Magistra e o que se efetivou na prática. Percebeu-se, portanto, pela análise realizada, que entre o desenho da Magistra, estabelecido em Lei, e a implementação da Escola, há a necessidade de adequações entre o que foi projetado/desenhado e o que se configurou no contexto da prática.

Figura 1. Organograma sugerido para o contexto da prática

Redesenho do organograma da Magistra: a aproximação com o contexto da prática



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do desenho da Escola de Formação (2014).

A partir do organograma acima, buscou-se pontuar algumas ações não contempladas no organograma original da Magistra, notadamente, as Rodas de Conversa e o Colegiado como fundamentais dentro da estrutura da Escola de Formação. Incluiu-se também a Rede Mineira de Formadores, subordinando-a diretamente ao gabinete da Coordenadora da Escola de Formação, dada a importância dessa Rede e as dificuldades encontradas em concretizá-la. Buscou-se, ainda, manter uma proximidade com a proposta da Lei Delegada, alterando menos a estrutura sugerida pelo texto legal. Atribuiu-se à Secretaria Geral o papel de certificar os cursistas por se tratar da instância responsável pelos registros formais da Escola, além do papel, não menos relevante, de gestora do Campus Gameleira. Fortaleceu-se ainda a Coordenadoria de Ensino, concentrando na mesma as principais ações formadoras.

A partir das proposições aqui elencadas, espera-se ter indicado possíveis caminhos para uma compreensão melhor da política pública estudada. A intenção, anunciada desde o início, foi construir uma visão da implementação da Magistra, tendo como referência central a visão e a ação dos seus gestores. Mas, conforme foi proposto na pesquisa, não se pretendeu apenas a compreensão do objeto, pois, como foi colocado, a pesquisa foi pensada de modo a possibilitar a proposição de ações que poderão permitir à Escola de Formação aperfeiçoar sua atuação, caso suas atividades sejam retomadas, assim como inspirar futuros projetos ligados ao tão urgente tema da formação continuada de docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : <<http://bd.camara.gov.br/bd>. Acesso em : 19 jan. 2013.>

MAGISTRA. Disponível em <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/site/>>. Acesso em: 21 out. 2012.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 27 de dezembro de 2011a**. Disponível em <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/site/institucional/legislacao>>. Acesso em: 21 dez. 2012

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Gabinete da Secretária. Projeto **Político Pedagógico da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2011b. Cópia.

RODRIGUES, P. H. **Magistra - a escola da escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais**. Juiz de Fora, 2014. 144f. Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

BUSCANDO CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: O CASO DO PROJETO INCLUIR NA SRE DE CARANGOLA

Maressa Valente dos Santos*
Priscila Fernandes Sant'Anna**
Dmitri Cerboncini Fernandes***

O processo de inclusão educacional emerge em nosso país, na década de 1990, intencionando a ruptura com um sistema educacional segregador e redimensionando o significado de educação especial na perspectiva de um paradigma inclusivo. Na tentativa de atender às novas demandas provenientes do projeto de inclusão educacional, o Sistema Estadual de Educação Mineiro por meio da Secretaria de Estado de Educação/SEE/MG implantou o *Projeto Incluir*, a partir de 2005, objetivando estimular e garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos nas escolas regulares. Contudo, diversos foram os entraves na implementação da referida política estadual. Vislumbrando a melhoria das práticas inclusivas e primando por um ensino que saiba conciliar as diversidades e diferenças no ambiente escolar, a pesquisa de mestrado de Maressa Valente dos Santos apresentou um Plano de Ação Educacional com quatro propostas para a otimização da implementação do Projeto Incluir na Regional de Carangola, no estado de Minas Gerais. Tal prática é detalhada e analisada neste capítulo, tendo em vista os achados de pesquisa retratados na dissertação que sustenta este texto.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Implementação de Políticas. Formação Continuada.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF.

**Doutora em Linguística e professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

***Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo e Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Este texto foi elaborado tendo como referência a dissertação de mestrado de Maressa Valente dos Santos, orientada pelo professor Dmitri Cerboncini, respectivamente, primeiro e terceiro autores deste artigo, em parceria com Priscila Sant'Anna, segunda autora, professora da rede pública de Minas Gerais e colaboradora do Núcleo de Dissertações do CAEd/UFJF. A dissertação, cujo objetivo foi a reflexão sobre a política de inclusão educacional do estado de Minas Gerais, tendo em vista o contexto específico da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Carangola, propôs, em seu Plano de Ação Educacional, quatro eixos com ações que visam auxiliar a implantação do Projeto Incluir, buscando minimizar os entraves identificados na pesquisa de campo empreendida na dissertação em análise. Desse modo, nesta discussão, apresentamos brevemente o estudo realizado na SRE de Carangola, para que seja possível compreender o plano de ação educacional que discute a implantação de uma política de inclusão educacional; tema tão caro aos educadores, aos professores e aos gestores das diferentes esferas da educação brasileira.

A educação de Minas Gerais, assim como em todo o nosso país, tem em seu histórico práticas excludentes que reproduzem uma situação social de discriminação e pouco cuidado com as diferenças. Nas últimas décadas, esta realidade vem sendo problematizada sob a perspectiva dos direitos humanos e do conceito de cidadania, impulsionando a proposição de políticas públicas educacionais voltadas às minorias a fim de alcançar práticas equitativas. Nesse sentido, tentando compreender os meandros das políticas públicas voltadas às minorias, a pesquisa de dissertação, que deu base a este texto, selecionou a política educacional mineira de inclusão educacional de alunos com deficiências e com Transtornos Globais do Desenvolvimento/TGDs, visando, especificamente, ao estudo e à avaliação da implantação do Projeto Incluir, em sua dimensão regional.

A educação inclusiva, no Brasil, surgiu de uma concepção que preconiza a relação entre igualdade e diferença, as quais coabitam um universo em que os direitos humanos são ressaltados numa luta política que alcança a escola pública. Emergiu junto à democratização do ensino e legitima-se à medida que a universalização do acesso à escola se consolida, especialmente, na década de 1990 (MENICUCCI, 2009). Esse paradigma impulsionou a escola pública a repensar, à luz dos princípios da equidade, as questões relacionadas ao acesso, à permanência, ao percurso e ao sucesso escolar de alunos até então marginalizados no processo educacional. Com isso, possibilitou uma melhor compreensão sobre as ações excludentes que

impedem os alunos de tornarem-se partícipes de todos os processos de construção de sua aprendizagem e de sua autonomia.

Diante do contexto apresentado, surgiu a necessidade de se discutir de que forma o sistema mineiro tem buscado se reestruturar perante tamanhos desafios, haja vista o processo de inclusão educacional requerer inúmeras adaptações, reestruturações e complementações no que se refere à infraestrutura física, questões curriculares, recursos didáticos das escolas e, principalmente, a capacitação dos profissionais.

Com a implementação do *Projeto Incluir*, vislumbrou-se o ideal de que todas as escolas pudessem, ao longo do tempo, oferecer “acolhida a todos os alunos em todas as etapas e níveis da educação básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades” (Orientação SD 01, 2005). Considerando a complexidade do assunto em questão, foram estabelecidas ações de curto, médio e longo prazo. Inicialmente, foi garantido que pelo menos uma escola, em cada município mineiro, se preparasse para a inclusão de alunos com deficiências e com TGD's.

No âmbito regional, a Equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) foi composta por três servidores que foram capacitados para serem os multiplicadores da proposta do projeto nas unidades escolares. Através de encontros promovidos nas regionais e atuação direta nas escolas polo, essa equipe foi responsável por motivar e impulsionar a sua implantação, com o objetivo de romper com o paradigma de Educação Especial a partir de um modelo médico-clínico e de uma educação integradora para uma proposta de educação inclusiva.

Contudo, em Minas gerais, o Plano de Intervenção Pedagógica – PIP – que visava ao melhoramento do ensino-aprendizagem, considerando os dados das avaliações estaduais, ganhou o status de prioridade na implementação das políticas mineiras, sobrecarregando os profissionais da educação do estado e, por vezes, tirando a centralidade de políticas em curso. Segundo a equipe de analistas educacionais da regional em estudo, o aumento das atividades do PIP provocou uma escassez de tempo, dificultando o trabalho dos analistas educacionais (ANE) quanto ao monitoramento da implementação dos demais projetos nas escolas, não sendo diferente com o *Projeto Incluir*. Tal afirmação foi ratificada por meio da análise dos relatórios de visitas às escolas, referentes aos anos de 2011 e 2012, em que o assunto mais abordado e as ações desenvolvidas estiveram estritamente relacionados ao PIP.

Dessa forma, na regional de Carangola, a partir da leitura dos relatórios de visitas dos analistas educacionais e da análise do Plano de Ação da regional percebeu-se que, com o advento do PIP, houve um distanciamento entre as ações atribuídas e desenvolvidas pela Equipe do SAI. Paralelo ao enfraquecimento da atuação da equipe, constatou-se, através do Sistema de Administração Escolar de Minas Gerais - Simade, que nas escolas comuns da regional, a cada ano, a matrícula de alunos com deficiências e com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) se expandiu, indicando a importância e a necessidade da reorganização do planejamento da equipe com vistas atender às novas demandas.

Diante do grande número de atribuições propostas, muitas ações do projeto começaram a ser negligenciadas. Dessa forma, os servidores passaram a planejar e executar parte do que era realmente necessário. Essa pesquisa apontou, conforme explicitado a seguir, para a necessidade da regional de Carangola, por meio da equipe gestora da Diretoria Educacional, elaborar um Plano de Ações que alcance todos os sujeitos, todos os projetos, todas as escolas, trazendo organicidade aos elementos que constituem a representação do sistema estadual mineiro de educação nessa regional, considerando, ainda, a busca de mecanismos para uma melhor gestão do tempo, das pessoas, dos projetos, do próprio planejamento, das informações e ações.

Consequentemente, diante da importância da organicidade do trabalho, verificou-se a necessidade da Equipe do SAI avaliar a própria atuação considerando as respectivas atribuições para que haja um melhor planejamento das ações a serem desenvolvidas, visto que muitas eram negligenciadas devido ao acúmulo de tarefas delegadas pela SEE/MG, principalmente, após a implementação do PIP.

No que se refere especificamente ao *Projeto Incluir*, evidenciou-se, que em algumas escolas, foi mais desenvolvido devido ao fato de terem atendimento educacional especializado (AEE), autorizado nos anos de 2011 e 2012. No entanto, o foco do trabalho realizado restringiu-se às orientações quanto à solicitação e organização dos AEEs e preenchimento do plano de desenvolvimento institucional(PDI). Em algumas escolas, conforme consta no relatório de visitas dos ANEs, não existiram ações de monitoramento do projeto. Verificou-se, inclusive, que nessas escolas houve um baixo número de visitas.

Diante das informações a respeito das atividades desenvolvidas no que tange à implantação do *Projeto Incluir*, foi possível inferir que muitos entraves permearam o contexto da prática, tanto na dimensão regional como na escolar. Essa realidade pode ser observada também quando da entrevista realizada com os diretores das escolas polo do projeto.

De acordo com os diretores escolares, o projeto foi recebido pelos profissionais da escola com muita resistência corroborando a afirmação da Equipe do SAI, ao alegar que além das barreiras organizacionais supracitadas que impedem que o projeto avance, existem, ainda, muitas barreiras atitudinais, conforme o relato a seguir: “O projeto foi implantado com bastante resistência, expectativa e insegurança, por isso, vem acontecendo gradativamente. As escolas e os profissionais estão se adequando a ele.” (Entrevista concedida pelo Diretor B).

As resistências estiveram agregadas a um sentimento coletivo de falta de capacitação adequada para o atendimento aos alunos incluídos, aferiu-se que os profissionais tinham a expectativa de que aprenderiam técnicas de ensino correspondentes às demandas de cada deficiência, como explicitado pelas seguintes frases: “(...) causou pavor aos profissionais da escola, pois não se sentiam preparados para receber esses alunos, alegando desconhecimento do item”. (Entrevista concedida pelo Diretor C). “O Projeto Incluir foi implantado com receio porque os profissionais não dominavam os pressupostos e técnicas da inclusão.” (Entrevista concedida pelo Diretor D). Afirmaram, ainda, que a resistência e o sentimento de “medo” persistem ao longo dos anos: “O medo ainda está presente, pois não alcançamos os objetivos do Projeto.” (Entrevista concedida pelo Diretor E). “Ainda percebemos muita resistência. Em nossa escola, não temos casos tão graves de inclusão, mas, individualmente, os professores indicam resistência em adequar suas aulas às necessidades desses alunos.” (Entrevista concedida pelo Diretor F).

Quando questionados sobre a organização de um espaço para a discussão sobre a implantação do projeto, existência de algum tipo de pressão e suporte para a diluição de barreiras impeditivas do processo de inclusão escolar, o Diretor afirmou: “Todos reclamam das dificuldades, tem aqueles que buscam trocar experiências, mas quando temos algum problema maior pedimos ajuda na SRE.” (Entrevista concedida pelo Diretor E). E, corroborando as afirmações de outros diretores, o Diretor B garantiu: “Espaço para discutir e apresentar as dificuldades tem, mas

o suporte necessário não. Faltam aos professores conhecimento e vontade de estudar, pesquisar. Os supervisores têm muitos projetos para darem conta, e as reuniões são escassas.”

Por meio da entrevista percebeu-se que a legislação tem sido instrumento impositivo do projeto em detrimento de ser um mecanismo propulsor da elaboração de políticas públicas inclusivas e da construção coletiva de que as diferenças não são “meros desvios da norma” (CARVALHO, 2008, p.14), como explicitado na fala a seguir: “A maior pressão é a lei. Não podemos negar a matrícula; e, muitos ainda querem que os alunos permaneçam na escola especial, acham que eles não são nossa clientela.” (Entrevista concedida pelo Diretor F).

Embora os gestores tenham afirmado a existência do espaço para as discussões a respeito do Projeto Incluir, no Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas ficou evidente que a presença de alunos com deficiências e com TGDs não provocou a necessidade de encontros para estudos sistemáticos e a ressignificação das práticas pedagógicas.

As atas analisadas, das reuniões pedagógicas, apontaram para uma preocupação direcionada ao grupo de alunos que são avaliados pelo Simave, apresentação e interpretação de resultados, desenvolvimento de ações do PIP e repasse de capacitações feitas pela regional e comunicados administrativos.

Verificou-se, ainda, que as alegações dos docentes sobre “não saber fazer”, sobre a “falta de capacitação”, impôs uma inércia diante de mudanças nos processos de ensino, justificadas pela manutenção de metodologias adotadas que não atendem às demandas dos alunos incluídos; como a priorização de aulas expositivas, e ainda, a utilização de apenas alguns recursos didáticos (quadro, giz, livro didático) e instrumentos avaliativos (provas).

Quanto às principais dificuldades identificadas no contexto da prática, os diretores foram unânimes em afirmar que há falta de capacitação continuada e sistemática. Além disso, afirmam que seus professores não discriminam os alunos, apenas não sabem lidar com eles, e por isso, precisam capacitar-se. As afirmações supracitadas indicaram que, embora tenha havido um aumento no número de alunos com deficiências matriculados nas escolas comuns da regional, o acesso desses alunos não implicou necessariamente na sua inclusão educacional, pelo contrário, corroborou com os pressupostos do processo de integração escolar, por permitir apenas que

alunos habitualmente matriculados nas escolas especiais fossem matriculados nas escolas comuns.

Essas, dentre outras questões apontadas nas entrevistas com os gestores, permitiram uma reflexão sobre os caminhos e descaminhos da implantação do *Projeto Incluir* na regional e confirmaram o disposto no Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas das escolas, cuja análise permitiu evidenciar que a demanda de trabalho e de exigências, que recaem sobre a escola, sobrecarregam as pautas e não permitem uma sistematização de capacitações em serviço, que visem ao aprimoramento dos professores das salas comuns para o alcance dos objetivos do projeto.

Diante do exposto, a primeira autora deste texto e autora da dissertação que dá sustentação para a discussão aqui apresentada, elaborou um plano de ação educacional que visava à intervenção da SRE nas dificuldades de implementação do Projeto Incluir. O plano de ação partiu do pressuposto de que a inclusão educacional de alunos deficientes e com TGDs, embora seja fruto de uma “discussão mundial de cunho político, cultural, social e pedagógico, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (CARVALHO, 2008, p. 269), deve ser trazida para as discussões regionais e, principalmente locais, (nas unidades escolares) onde, de fato, se concretizam(ou não) as ações inclusivas.

Considerou-se, para as proposições, os pontos de entaves que a regional de Carangola vivenciou desde o ano de implantação do Projeto até 2012. Além disso, analisou-se, ainda, a existência de um paradoxo entre as políticas que visam a padrões de qualidade aferidos por meio de avaliações, cujos objetivos são “medir” níveis de proficiência, o aumento de matrícula paralelo a uma baixa oferta de capacitação para os docentes do ensino regular e para os profissionais do AEE, a evidencia de práticas integradoras e não inclusivas que causam fragilidades no percurso escolar dos alunos, e por fim, a formação da Rede de Apoio.

A primeira ação apresentada voltou-se para o aprimoramento do trabalho realizado pela regional, considerando que a SEE/MG propõe o envolvimento de todos os ANEs e Inspetores Escolares no processo de monitoramento dos Projetos Educacionais implantados nas escolas estaduais e que são gerenciados no âmbito regional por Equipes Coordenadoras de Projeto, ou seja, na pesquisa apresentada, a Equipe do SAI. Como os analistas educacionais estiveram, prioritariamente, envolvidos com

o PIP, tornou-se importante que se resgatasse a implantação do *Projeto Incluir* e ainda que a equipe se atualizasse legalmente, com arcabouço teórico que sustente a defesa da inclusão educacional, além do estudo de casos de sucesso envolvendo escolas e alunos com deficiências e TGDs.

Para o cumprimento desta proposta, fez-se necessário: selecionar temáticas e legislações a serem estudadas e discutidas nas reuniões internas; organizar os materiais a serem utilizados, assim como, a pauta e o cronograma das atividades. Também foi mandatário tornar relevante a discussão com ANEs e IEs a fim de: i) apresentar o desenho do *Projeto Incluir* fazendo uma contextualização histórica; ii) apresentar e analisar dados sobre a inclusão educacional nos âmbitos nacionais, estaduais e locais; iii) apresentar a pesquisa realizada neste documento apontando os aspectos da implantação do *Projeto Incluir* na Regional nos últimos anos; iv) estudar e discutir as legislações (federais e estaduais) que tratam da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Outra ação para a concretização deste eixo foi a elaboração de instrumento de monitoramento do Projeto Incluir nas escolas da regional. Tal instrumento seria preenchido pelos ANEs nas visitas às escolas e repassado à Equipe do SAI para análise e *feedback*. A análise dos dados deste instrumento retroalimentaria as capacitações futuras, indicando os temas mais relevantes de serem estudados conforme as demandas apresentadas.

O segundo eixo discutido no plano de ação da pesquisadora foi a proposta de formação de gestores, docentes e profissionais do AEE. A pesquisa de dissertação forneceu subsídios para que equipe do SAI pudesse se certificar do quanto é necessário que os envolvidos diretamente com o processo de inclusão escolar compreendessem a política da SEE/MG, sua contextualização, seus pressupostos legais e teóricos e, com isso, tivessem condições de atuar de forma consciente e intencional para que os alunos, de fato, se tornem partícipes dos processos educacionais. Sendo assim, legitima-se a responsabilidade da Equipe do SAI em estudar, selecionar, avaliar e organizar os materiais para as capacitações, considerando o fato de que, como afirma Mintezberg (2010), atua-se, em educação, no âmbito das informações, das ações e das pessoas. Nesse sentido, as ações propostas foram: i) organizar apostila de Legislações Federais e Estaduais sobre a Educação Especial; ii) selecionar acervo de Publicações Nacionais e Estaduais (SEE/MG e SECADI) para utilização nos módulos das capacitações; iii) preparar textos em multimídia para períodos de discussão presenciais; iv) elaborar estudos de caso

para análise e proposição de atividades individuais e coletivas; v) selecionar vídeos contendo entrevistas, documentários, palestras, filmes pertinentes às temáticas a serem desenvolvidas; vi) selecionar dinâmicas de grupo referentes às temáticas a serem desenvolvidas; vii) elaborar atividades avaliativas a serem realizadas pelos cursistas participantes da formação continuada.

A terceira proposição apresentada na dissertação da pesquisadora considera como fio condutor a perspectiva da SEE/MG em promover a educação escolar de todos os alunos no ensino regular. Para tanto, a formação dos profissionais da escola (gestores, docentes e profissionais do AEE) torna-se de fundamental importância, pois além da atuação no ensino regular, precisam capacitar-se para o trabalho na educação especial enquanto modalidade de ensino.

Com o aumento da matrícula de alunos com deficiências e com TGDs na regional de Carangola, constatada por meio do Simade, concluiu-se que existe, paralelo a esse avanço, a necessidade de investimento na formação dos profissionais da escola, o qual deve ser um compromisso do Sistema Estadual Mineiro de Educação e, conseqüentemente, das regionais de ensino, naquilo que lhes compete.

Segundo Mantoan (2006, p.57) é preciso assegurar que os profissionais da escola “sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais”. Desse modo, a formação de gestores mostra-se indispensável. Formação esta que precisa estar estruturada de modo a ser contínua e considerar as necessidades dos sujeitos escolares. Nesse sentido, a proposição teve o objetivo de: i) reunir bimestralmente com a Equipe Gestora das unidades escolares (Diretor, Vice-Diretor e Especialista) para formação continuada. (Tema: Educação, Cidadania e Inclusão: Construindo Sentidos e Significados); ii) apresentar o desenho do *Projeto Incluir* fazendo uma contextualização histórica; iii) estudar e discutir as legislações (federais e estaduais) que tratam da Educação Especial e da Educação Inclusiva; iv) revisão do Projeto Político Pedagógico/PPP e do Regimento Escolar com foco na perspectiva de Educação Inclusiva; v) promover fóruns de discussões com as seguintes temáticas: Escola e Diversidade, As relações do ensinar e o aprender na escola, Direito à educação. Para a realização dessa formação, a promoção de palestras e grupos de estudo seria indispensável.

Destacam-se as seguintes propostas para atingir a formação delineada: i) promover, no prazo de dois anos, a capacitação continuada semipresencial de 30% dos professores das unidades escolares estaduais, da regional de Carangola, que atuam na escolarização regular; ii) realizar o planejamento estratégico para a seleção de candidatos interessados na participação da capacitação continuada; iii) organizar cronograma e pauta para a realização da capacitação continuada considerando a divisão da regional em polos de capacitação; iv) integrar à Equipe do SAI, ANEs e IEs para participarem como parceiros nos processos de capacitação continuada, considerando o apoio na logística, organização dos eventos e atuando como capacitadores.

Ainda nesse desenho de formação, vislumbrou-se a capacitação dos Profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Esse módulo possuiu como objetivos: i) promover a capacitação continuada semipresencial, por período de um ano, de 100% dos profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especiais das unidades escolares estaduais da Regional de Carangola e com representatividade dos profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados da Rede Municipal de Ensino; ii) eleger uma comissão responsável pela organização e realização da Capacitação Continuada que será composta por profissionais que atuam nos Atendimentos Educacionais Especializados nas unidades escolares estaduais da Regional de Carangola sob a Coordenação da Equipe do SAI; iii) reunir, trimestralmente, a comissão eleita para a organização do cronograma, pauta da Capacitação Continuada e distribuição de tarefas que ocorrerão mensalmente durante um ano, com carga horária semipresencial; iv) repassar para a comissão as temáticas a serem abordadas na capacitação continuada, considerando a atuação dos profissionais nos atendimentos de apoio complementar e, conseqüentemente, na demanda real referente à matrícula de alunos com deficiências e com TGDs na regional de Carangola, para sua avaliação e possíveis apresentações de novas temáticas.

Como última ação proposta, destaca-se a estimulação da Rede de Apoio para a promoção da inclusão educacional. Dentre todas, essa é a ação considerada a mais ambiciosa, principalmente pelo fato da regional de Carangola, ao longo dos anos, não ter previsto em seu Plano Anual de Ação nenhuma estratégia para esse fim. A Rede de Apoio não é uma proposição gestada pela SEE/MG, é antes, uma proposição do Documento Subsidiário à Política de Inclusão, elaborado

pelo Ministério da Educação/MEC, em 2005. Não obstante ser de fundamental importância há de se considerar que a sua constituição é bastante complexa, mas que precisa se tornar uma meta e uma obrigação ética da regional com as escolas, famílias e alunos incluídos. Dessa forma, foram propostos os seguintes objetivos: i) organizar e fomentar a articulação de uma Rede de Apoio composta por Instituições Educacionais, da Saúde, da Assistência Social e Ministério Público na sede da Regional de Carangola; ii) solicitar auxílio técnico na SEE/DESP/MG para a elaboração de uma proposta de trabalho para a organização de uma Rede de Apoio na sede da SRE de Carangola; iii) convidar e reunir na sede da SRE de Carangola representantes das Instituições Educacionais, da Saúde, da Assistência Social e Ministério Público para a apresentação da proposta de trabalho elaborada pela Equipe do SAI sob a Coordenação da SEE/DESP/MG para a organização de uma Rede de Apoio; iv) propor uma comissão responsável pela articulação da Rede de Apoio para garantir a execução da proposta de trabalho apresentada pela Equipe do SAI sob a Coordenação da Direção da DIRE e Direção da SRE de Carangola; v) propor à comissão de articulação da Rede de Apoio à avaliação da proposta de trabalho a ser executada por um período de dois anos; vi) garantir que a comissão articuladora da Rede de Apoio reúna trimestralmente para avaliação da execução da proposta elaborada.

Na tentativa de auxiliar as escolas na desconstrução de seus paradigmas é que o Plano de Ação Educacional teve como foco a atuação da Equipe do SAI diretamente ligada à formação continuada dos profissionais envolvidos no projeto de inclusão educacional na regional de Carangola.

Os professores do ensino regular e especial tem necessidade de rever seus papéis e de atualizar seus conhecimentos e práticas, de modo que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças, sem que em nenhum momento tenham de desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à escola comum (MANTOAM, 2006, p. 95).

Paralelo a esse objetivo, apontou-se o propósito de ressignificar a atuação dessa regional na implantação do *Projeto Incluir* quando, a partir do Plano de Ação Educacional, o trabalho passa a ser realizado com organicidade, planejamento e alinhamento de ações.

O plano ambicionou possibilitar à Equipe do SAI a agir e negociar com os diversos atores, mobilizando-os para um maior envolvimento com a política; liderar e fazer conexões, principalmente no que tange à composição da Rede de Apoio; e por fim, no plano das informações, contribuir para que haja uma maior e melhor apropriação das escolas quanto às legislações que norteiam o direito à escolarização do aluno com deficiência e com TGDs, quanto às pedagogias mais apropriadas ao processo de ensino e aprendizagem, quanto à reorganização curricular, assim como as deliberações da SEE/MG por meio da DESP dentre outros (MINTZBERG, 2010).

A gestão é uma tapeçaria tecida a partir dos fios da reflexão, análise, mundanidade, colaboração e proatividade, todos os quais são infundidos com energia pessoal e unidos pela integração social (MINTZBERG, 2010, p. 220).

Assim sendo, fica-nos o desafio de insistir a respeito da relevância do debate e das proposições de políticas educacionais com vistas a garantir o direito à escolarização de todos os cidadãos brasileiros, a certeza de que a implantação dessas políticas não é tarefa fácil e realizável a partir de um desenho pré-estabelecido e por fim, que a gestão de políticas educacionais é bastante complexa, social e intelectualmente. Destaca-se, no que tange a gestão da implantação do *Projeto Incluir* que não se espera da regional atitudes heroicas, místicas ou de mero voluntarismo diante das inúmeras demandas que emergiram por meio dessa pesquisa, mas que vislumbre por meio de um plano de ação exequível, uma “gestão eficaz que pode ser vista como envolvente e engajada, conectante e conectada, apoiadora e apoiada” (MINTZBERG, 2010, p. 238).

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e Diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summuns, 2006.

MENICUCCI, M. do C. **Educação Especial Inclusiva**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

MINAS GERAIS. **PARECER Nº 424/2003**. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 451/2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Publicada no dia 27 de maio de 2003. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

MINTZBERG, H. **Desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SEE. **ORIENTAÇÃO SD 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Publicada no dia 09 de abril de 2005.

PROJETO PROFESSOR DA FAMÍLIA: O ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DE SERRANÓPOLIS DE MINAS (MG)

Lucília Alves de Oliveira*
Amanda Sangy Quiossa**
Rogéria Campos de Almeida Dutra***

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Projeto Professor da Família: o estudo de sua implementação em uma escola de Serranópolis de Minas (MG)”, desenvolvida por Lucília Alves de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Juiz de Fora- PPGP/CAEd/UFJF. O trabalho analisa a implementação do projeto Professor da Família (Profamília) na Escola Estadual Ananias Alves, município de Serranópolis de Minas, pertencente à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SRE/Janaúba), Minas Gerais, sob a perspectiva da participação da família na vida escolar dos filhos. Foram objetivos da pesquisa: i) avaliar a implementação da política pública no âmbito escolar; ii) investigar como os sujeitos envolvidos na experiência analisada percebem os limites e as possibilidades da participação da família na vida escolar dos filhos. A metodologia foi pautada na abordagem qualitativa, a partir da qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diversos atores do projeto inseridos na escola, na comunidade e na SRE/Janaúba, além da análise documental referente à política pública Profamília. As ações a serem apresentadas no Plano de Ação Educacional (PAE) foram direcionadas para as três dimensões da gestão, a saber: Escolar, Regional e Estadual, pois se acredita que só haverá avanços no desenvolvimento do programa, se as três esferas trabalharem de forma cooperativa. Os caminhos a serem percorridos por cada uma das instituições implicarão nos resultados da outra e contribuirão para a efetivação da política pública.

Palavras-chave: Professor da Família. Participação da família na escola. Ensino Médio.

*Mestra PPGP/CAEd/UFJF; Analista Educacional da Rede Estadual de Minas Gerais.

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestra em Educação (UFJF).

***Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Antropologia Social (UFRJ).

A dissertação que deu origem a este texto analisou a implementação do projeto Professor da Família¹ na Escola Estadual Ananias Alves, localizada no município de Serranópolis de Minas/MG. A política pública traz em seu desenho a prática de realizar visitas às residências das famílias, cuja finalidade é elevar a participação dessas na vida escolar dos filhos. Essa prática pode ser considerada pioneira, uma vez que é ainda pouco explorada na literatura sobre o contexto da interação família e escola.

Este artigo foi escrito em parceria com Amanda Sangy Quiossa, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com a professora, Rogéria Campos de Almeida Dutra, orientadora da mestranda. A motivação para a realização do estudo em pauta esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que atua como Analista Educacional/Inspetor Escolar na Superintendência Regional de Janaúba (SRE/Janaúba), desde o ano de 2005, no atendimento à educação básica das escolas estaduais, municipais e particulares da jurisdição da SRE/Janaúba, localizada no Norte de Minas Gerais.

Para investigar os fenômenos ocorridos, recorreu-se à análise documental, à pesquisa qualitativa e à realização de entrevistas, com o objetivo de entender o processo de implementação do projeto Professor da Família, na Escola Estadual Ananias Alves, no período de 2013 a 2014.

Por fim, com o intuito de provocar mudanças diante dos dados obtidos por meio das entrevistas e das visitas realizadas à E.E. Ananias Alves, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) com cinco ações direcionadas à Secretaria de Estado da Educação (SEE), à Superintendência Regional de Ensino (SER) e à escola em questão: formação para equipe gestora do projeto Professor da Família; inclusão do tema “Interação Escola e Família” no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; oferta de cursos técnicos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); contratação do Professor Coordenador; e criação de uma agenda de monitoramento trimestral do Profamília na SRE/Janaúba.

O exercício profissional da primeira autora deste artigo, como Analista Educacional/Inspetor Escolar na SRE/Janaúba, desde 2005, lhe possibilitou o conhecimento da realidade escolar da E. E. Ananias Alves e o interesse em desvelar a participação

1 O Programa Pró-Família foi uma das políticas descontinuadas a partir da mudança de governo em âmbito estadual, no ano de 2015.

familiar na escola, a partir da hipótese de que esse fator influência nas taxas de rendimento escolar.

Os dados do Ensino Médio indicam que o nível de ensino se torna um desafio para os diversos sistemas de ensino, tendo em vista que os indicadores de desempenho escolar, praticamente, não se alteraram no período entre 1999 e 2011, apesar dos esforços realizados pelo setor público. De acordo com o Caderno de Indicadores (MINAS GERAIS, 2013b), em Minas Gerais, a taxa de frequência líquida² à escola da população de 15 a 17 anos, em 2011 representava 56%; enquanto, na região Norte de Minas, 50,9%. Esses dados relativos ao Ensino Médio mineiro demonstraram a urgência em traçar políticas públicas voltadas ao Ensino Médio.

Nesse contexto, surge, em 2011, o projeto Professor da Família (Profamília), inserido em escolas da rede estadual de educação do Estado de Minas Gerais. Segundo a SEE/MG, o programa iniciou suas atividades no ano de 2011, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais (SEDESE).

O Profamília é uma iniciativa do Programa Estruturador Educação para Crescer, da SEE/MG, implantado em escolas de Ensino Médio de municípios com até 30 mil habitantes e com IDEB abaixo da média nacional. Os objetivos do programa estão relacionados a aumentar o desempenho escolar dos alunos, reduzir os índices de evasão, ampliar a participação da família na vida escolar dos alunos e incentivar o retorno dos pais / responsáveis aos estudos (MINAS GERAIS, 2014).

A seleção das escolas a serem beneficiadas com a implantação do projeto Professor da Família, no ano de 2013, teve como critério a existência do projeto Banco Travessia³ no município, sendo esse pré-requisito para a escola participar do Profamília.

No ano de 2012, o Profamília atendeu 22 escolas, distribuídas em 12 municípios do Estado de Minas Gerais. Em 2013, o projeto foi ampliado a outros 31 municípios, dentre os quais está o município de Serranópolis de Minas, local onde está situada

2 O indicador é uma medida da proporção de pessoas de determinada faixa etária que frequentam a escola na série adequada, conforme a adequação idade-série do sistema educacional brasileiro.

3 Braço do Programa Travessia, lançado em 2008 e coordenado pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (Sedese). O Banco Travessia foi criado como ferramenta de incentivo aos membros da família que apresentam ao menos uma grave privação educacional identificada pelo porta a porta. Desenvolvido pela Rede de Desenvolvimento Social e Proteção. Em 2011 o Travessia ganhou um novo escopo e foi dividido estrategicamente em sete projetos: Porta a Porta, Travessia Social, Travessia Renda, Travessia Saúde, Travessia Educação, Banco Travessia e Com Licença, vou à Luta (MINAS GERAIS, 2013a).

a escola da rede estadual selecionada para a pesquisa, que funciona em dois endereços, pertencente à jurisdição da SRE/Janaúba: a E. E. Ananias Alves (MINAS GERAIS, 2014).

A inclusão da E. E. Ananias Alves na lista das escolas contempladas com a implementação do Profamília despertou o interesse em pesquisar as ações desenvolvidas pelo programa para elevar a participação das famílias dos alunos do Ensino Médio na vida escolar dos filhos.

Frente aos desafios propostos à oferta do Ensino Médio de qualidade e aos objetivos do Profamília, a dissertação, que originou este artigo, teve como objetivos; i) avaliar a implementação da política pública no âmbito escolar; ii) investigar como os sujeitos envolvidos na experiência analisada percebem os limites e possibilidades da participação da família na vida escolar dos filhos.

O tema da dissertação apresenta-se como relevante diante do contexto vivenciado pelo Ensino Médio no Estado e na escola pesquisada. Os alunos matriculados nesse nível de ensino são estudantes que, constantemente, se afastam das atividades escolares devido à necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família, sendo necessário o monitoramento dos alunos a fim de evitar a evasão escolar e a reprovação da série em curso.

Nesse contexto, o Profamília busca dar assistência aos jovens inseridos nessa realidade que carecem de acompanhamento na vida escolar, visando a garantir o disposto na Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (BRASIL, 1996), quanto à responsabilidade do Estado em assegurar o Ensino Médio e ao incentivo, por parte do poder público, na tentativa de se melhorar a qualidade desse nível de ensino.

Na realização da pesquisa, baseada nos estudos de Castro e Regattieri (2009) e Neubauer e Silveira (2009), discutiu-se acerca da participação da família na escola.. Foi apresentado, ainda, o contexto da educação no Estado de Minas Gerais, no qual o Profamília está inserido, assim como a caracterização da escola pesquisada. Em um terceiro momento, foi apresentada a política pública Profamília implementada na escola pesquisada, descrevendo o programa desde sua implantação no estado.

Para tanto, acessou-se os documentos legais que deram origem ao projeto, bem como outros que oportunizaram conhecê-lo de forma mais detalhada. O campo de

pesquisa trabalhado propiciou um contato muito próximo com os atores que estão na ponta de sua implementação.

Como etapa final do desenvolvimento do trabalho, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser trabalhado durante a vigência do projeto, na SRE/Janaúba e na E. E. Ananias Alves.

O objetivo do PAE é permitir que o projeto atenda, de forma mais qualitativa, os seus atores e protagonistas – os estudantes – por meio das reflexões sobre as falas e as pesquisas/visitas realizadas. A finalidade é que, diante das ações sugeridas, os seus idealizadores possam repensar momentos que contribuam para o aperfeiçoamento do projeto na escola em questão, na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

As ações apresentadas no PAE foram direcionadas para as três dimensões da gestão, a saber: Escolar, Regional e Estadual, pois se acredita que só haverá avanços no desenvolvimento do programa, se as três esferas trabalharem de forma cooperativa. Os caminhos a serem percorridos por cada uma das instituições implicarão nos resultados da outra e contribuirão para a efetivação da política pública.

Diante do campo teórico utilizado na dissertação em questão e das entrevistas realizadas com os atores envolvidos no projeto Professor da Família, na E. E. Ananias Alves, incluem-se, na proposta do PAE, ações a serem desenvolvidas na vigência do projeto na escola com o objetivo de sanar os chamados “gargalos”, conforme descrito por Condé (2012), que dificultaram a plena implantação do projeto. Dentre esses “gargalos” cabe destacar a necessidade de ampliação do desenho da política em análise, visando a propor ajustes quanto à realização de capacitação com a equipe do Profamília; o desenvolvimento do Plano de Participação Familiar com palestras voltadas à apresentação em público; e a oferta de cursos aos jovens de adultos assistidos pelo Profamília.

A partir das visitas realizadas à instituição e da coleta de dados por meio de entrevistas, foram perceptíveis algumas fragilidades no projeto, que carecem de intervenção, sendo tais constatações detalhadas, a seguir:

- 1) os atores que atuam no Profamília apontam dificuldades quanto ao seu campo de atuação conforme previsto no desenho do programa, tendo em vista que o projeto proporciona um diagnóstico das famílias que vão além da área educacional. Os dados

coletados pelos agentes perpassam diversas áreas nas quais as famílias precisam ser assistidas, entre elas saúde, assistência social, saneamento básico e outras. Assim, propõe-se a inclusão de uma rede intersetorial local, no município de Serranópolis de Minas para atender às diversas privações detectadas nas visitas às famílias. Já no atendimento aos alunos na escola, que funciona no segundo endereço, a qual não dispõe de outros profissionais, a não ser os professores regentes, para realizarem o atendimento aos alunos e às famílias nos horários de aula, propõe-se a contratação de um professor coordenador para o turno de funcionamento do 2º endereço, visando a diminuir os prejuízos causados aos estudantes no que concerne a questões como cumprimento da carga horária anual, total de dias letivos, acesso ao currículo, entre outros;

2) a pesquisa desenvolvida, por meio das entrevistas com os diversos atores do Profamília e seus destinatários, revela a necessidade de capacitação da equipe do programa com o intuito de alinhar as ações a serem desenvolvidas no que tange à utilização dos instrumentos de coleta de dados, bem como da inclusão de temáticas/palestras voltadas à arte de falar em público, no Plano de Participação Familiar, visando a estimular a participação das famílias no espaço escolar. Faz-se necessária, ainda, a oferta de cursos técnicos concomitantes/subsequentes voltados aos jovens e adultos assistidos pelo Profamília, tendo em vista que o programa não dispõe de outras ações destinadas ao público que retornou aos estudos. Nesse sentido, foram pensadas cinco ações para serem sistematizadas no decorrer do curso dessa política pública, a saber:

1) criação de curso de formação continuada para o gestor escolar e para a equipe do Profamília;

2) inclusão do tema “A interação escola e família nos estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” nos conteúdos a serem estudados no programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;

3) inserção de Cursos Técnicos concomitantes/subsequentes à realização do Ensino Médio/ educação de jovens e adultos (EJA) voltados aos Jovens e Adultos que retornaram aos estudos por meio do Profamília;

4) contratação de um Professor Coordenador para atuar no 2º endereço da escola;

5) criação de uma agenda de monitoramento trimestral do Profamília na SRE/Janaúba.

Diante das constatações na realidade pesquisada, acredita-se que tais ações podem amenizar as dificuldades encontradas ao longo da implementação do Profamília na escola investigada. O Quadro 1 apresenta uma síntese das ações previstas no PAE a ser executado.

Quadro 1 – Síntese das ações do Plano de Ação Educacional

(continua)

Ações propostas	Responsável	Destinatário	Objetivo	Prazo de realização	Custo
1) Curso de Formação Continuada ao gestor escolar e equipe do Profamília na escola.	Equipe da SRE/Janaúba.	Equipe gestora do Profamília.	Instruir os gestores do Profamília a cada início de ano letivo quanto à execução do programa, visando a repassar as orientações vigentes.	02 dias	R\$ 1.084,90
2) Inclusão do tema: "A interação escola e família" nos estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	SRE/Janaúba, SEE/MG e MEC	Escolas estaduais.	Estudo da temática "Interação família e escola" pelos professores no curso.	Imediato	Não há custo adicional, uma vez que o programa já faz parte das políticas públicas estaduais e federais.
3) Inserção de cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao Ensino Médio/EJA voltados aos jovens e adultos que retornaram aos estudos por meio do Profamília	Escola, equipe da SRE/Janaúba e SEE/MG	Estudantes da Educação de Jovens e Adultos matriculados no Ensino Médio.	Qualificar os estudantes para atuarem no mercado de trabalho, bem como elevar seu capital cultural, humano e, ainda, ampliar o acúmulo de travessias por cada curso concluído.	18 a 36 meses	Não há custo adicional, uma vez que o programa já faz parte das políticas públicas estaduais e federais.

(conclusão)

Ações propostas	Responsável	Destinatário	Objetivo	Prazo de realização	Custo
4) Inserção, na Resolução SEE de quadro de pessoal das escolas estaduais, autorização para a contratação de um professor coordenador para atuar no 2º endereço da escola.	SEE/MG	Equipe gestora das escolas estaduais, alunos e pais.	Atender aos alunos matriculados e familiares que procuram a escola para informações sobre o desempenho dos filhos, bem como atuar nas demandas da escola no que tange aos aspectos pedagógicos e administrativos da instituição.	Imediato	R\$ 17.460,00 por ano/escola.
5) Criação de uma agenda de monitoramento trimestral do Profamília na SRE/Janaúba.	Equipe da SRE/Janaúba.	Equipe gestora do Profamília.	Realizar o monitoramento do Profamília no espaço escolar.	01 dia	R\$ 528,90

Fonte: Oliveira (2015, p. 96)

Frente aos desafios postos ao gestor escolar no âmbito da escola, torna-se imprescindível que o diretor realize um trabalho em conjunto, na instituição, com o objetivo de solucionar as demandas e reivindicações encaminhadas à escola. Nesse sentido, a parceria com os membros da equipe do projeto Professor da Família é fundamental, visando a garantir ensino de qualidade aos alunos e interação com as famílias dos estudantes em busca de apoio dos familiares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Lück afirma:

Um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (2000, p. 16)

Na realização de suas atividades, cabe ao diretor promover a articulação de todos os segmentos da escola e mobilizá-los quanto à urgência da participação dos servidores no contexto de gestão escolar, em virtude das novas demandas que a escola enfrenta no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma.

Nessa conjuntura, torna-se fundamental o aprimoramento profissional dos funcionários que atuam no projeto Professor da Família com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho realizado. Assim, serão propiciados momentos de formação à equipe do Profamília, pela equipe de trabalho da SRE/Janaúba, para estudo da proposta de trabalho do programa implantado na unidade educacional.

A formação proposta para a equipe do Profamília será realizada na própria escola pela equipe responsável pelo Profamília na SRE/Janaúba. Assim, a escola contemplada com o projeto será informada a respeito da implantação desse na instituição, bem como do cronograma de capacitação da equipe para desenvolver as ações inerentes ao projeto ao longo do ano. Essa formação será realizada na própria escola na qual o projeto foi implantado. A carga horária destinada à formação será de 8 (oito) horas diárias, distribuídas em dois dias.

A formação será ministrada pela equipe da SRE/Janaúba, composta pelos seguintes membros: a supervisora regional do projeto, uma analista educacional e uma inspetora escolar. Nos dois dias de estudo, serão trabalhados os objetivos do programa, com o intuito de fornecer subsídios aos implementadores da política junto às famílias quanto aos conhecimentos necessários para abordar uma família no seu habitat, bem como de oferecer uma oficina prática para o preenchimento dos questionários a serem aplicados nas residências das famílias.

Sabe-se que, diante das especificidades do projeto, nem todas as dúvidas serão sanadas no encontro de formação. Entretanto caberá à equipe da SRE/Janaúba realizar visitas à escola durante a atividade de monitoramento para esclarecer e sanar possíveis demandas relacionadas à execução do projeto na escola.

Cabe ressaltar que, em havendo troca de gestor na escola ou membro que compõe a equipe do Profamília, o novo gestor, bem como o novo componente da equipe deverão passar por um momento de capacitação, que será ofertada pela equipe da SRE/Janaúba, responsável pelo projeto.

A formação destinada aos novos membros será previamente agendada e comunicada ao gestor via *e-mail* institucional. É essencial que o diretor e a equipe gestora do projeto na escola participem do momento de formação e não encaminhem outra pessoa no seu lugar, considerando que eles serão os servidores responsáveis pelo repasse do projeto para os demais servidores da escola e às pessoas responsáveis pelas visitas às residências das famílias. Tal consideração faz-se necessária com o

intuito de empenhar toda a equipe em prol do monitoramento e assistência aos alunos e familiares na busca pela elevação da aprendizagem dos estudantes, bem como de garantir acesso, permanência na escola e educação de qualidade para os alunos.

Para realização da proposta de formação para o gestor e equipe do Profamília, serão necessários recursos financeiros para custeio do material, incluindo impressão e material de escrituração, lanches e transporte/alimentação para os servidores da SRE/Janaúba que irão ministrar o curso de formação na escola. A Tabela 1 apresenta a discriminação dos custos detalhados com as quantidades previstas, bem como o valor total a ser despendido para custeio de cada item.

Tabela 1 – Planilha de custos I

Ação: curso de formação continuada para o gestor escolar e equipe do Profamília			
Discriminação	Quantidade	Valor unitário	Total
Material impresso	75 páginas	R\$ 0,08	R\$ 6,00
Lanche	02 dias	R\$ 50,00	R\$ 100,00
Alimentação/Hospedagem para servidores da SRE	02 dias	R\$ 150,00	R\$ 900,00
Transporte dos servidores da SRE	03 pessoas	R\$ 26,30	R\$ 78,90

Fonte: Oliveira (2015, p. 100)

O material impresso será utilizado na realização de oficina com os cursistas, nas quais será explorada a realização das entrevistas domiciliares. Os gastos com lanches são decorrentes da carga horária e duração do curso, tendo em vista que os cursistas permanecerão 08 (oito) horas diárias no encontro de formação, durante dois dias, nos turnos matutino e vespertino.

O curso será ministrado por três servidores da SRE/Janaúba, que se deslocarão para a escola para ministrarem o curso. Assim, a SRE, a partir de recurso oriundo da SEE, disponibilizará uma diária de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) para cada servidor da SRE/Janaúba que se deslocou para o município de Serranópolis de Minas, bem como o valor da passagem rodoviária para o deslocamento.

O curso de formação proposto no PAE será encaminhado à Superintendente da SRE/Janaúba, de forma que tal ação possa ser contemplada no orçamento financeiro por meio do Plano de Ação Regional (PAR), no qual a SRE recebe recursos repassados

pela SEE/MG anualmente. Assim, faz-se necessária a programação antecipada, tendo em vista que o plano de ações é elaborado no ano anterior para execução no ano seguinte.

A ausência de programas/projetos e da divulgação de experiências exitosas voltadas à participação das famílias na vida escolar dos filhos demonstra que a temática ainda é pouco discutida nos cursos de formação, portanto, merece maior atenção, tendo em vista que se trata de algo que interfere no cotidiano escolar, de tal maneira que cada gestor tenta driblar as dificuldades de trazer as famílias para a escola, dentro do que é possível no âmbito da sua realidade. Assim, as ações desenvolvidas no âmbito escolar quanto à participação das famílias no contexto escolar carecem de divulgação, de maneira que a socialização das ações desenvolvidas possa levá-las à implantação em outras escolas.

Propõe-se a inclusão do tema na agenda do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio para discussão e socialização de experiências exitosas que as escolas desenvolvem no seu cotidiano quanto à participação das famílias na vida escolar dos filhos, com objetivo de compartilhar conhecimentos e divulgar os trabalhos desenvolvidos pelas escolas. Nessa socialização proposta, a ideia é que os cursistas troquem experiências e adquiram novos conhecimentos que, atrelados à prática, poderão promover a transformação na realidade escolar.

A sugestão de temas dentro do material utilizado no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio pode ser proposta, uma vez que a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, dispõe, em seu parágrafo único, que “[...] As IES formadoras, juntamente com as secretarias estadual e distrital de educação, poderão utilizar material complementar para a formação no âmbito do Pacto, ouvida a Coordenação Estadual” (BRASIL, 2013b, p. 25).

A operacionalização da proposta citada será da seguinte forma: inclusão do tema “A interação escola e família” nos cadernos do Pacto da etapa I, que foram destinados à formação geral aos cursistas da SRE/Janaúba.

Como ações destinadas aos jovens e adultos inseridos no projeto Professor da Família, foi proposta a inserção de cursos técnicos concomitantes e subsequentes à realização do Ensino Médio/Educação de Jovens e Adultos (EJA). A cada semestre,

a SEE/MG realiza levantamento de demanda para autorização de novas turmas de cursos técnicos, seja através da SEE/MG, seja via Pronatec do Governo Federal.

Dessa forma, a ideia era que fosse inserido, no plano de atendimento do município de Serranópolis de Minas 2015/2016, a solicitação de turmas de cursos técnicos a serem implantados na E.E. Ananias Alves para atender à demanda de alunos matriculados em 2015 na Educação de Jovens e Adultos e que concluirão o Ensino Médio em julho de 2016, estando aptos a cursarem o curso técnico concomitante ou subsequente em 2016.

Outra proposição foi a alteração de quadro de pessoal do segundo endereço da escola, na qual se insere o Profamília. As visitas in loco, bem como as entrevistas realizadas com atores do 2º endereço da escola, ratificaram a necessidade de se ter um apoio pedagógico para atuar diariamente no segundo endereço. Nesse sentido, o servidor torna-se imprescindível para o atendimento na localidade, uma vez que essa não possui outros profissionais que atuam diariamente a não ser os professores.

O professor coordenador seria responsável por todas as demandas relativas ao segundo endereço, bem como pelo acompanhamento e monitoramento das ações do projeto na escola. Para isso, seria sugerida a inclusão, na resolução de quadro de pessoal das escolas estaduais de Minas Gerais para o ano de 2016, o item “Quadro de servidores para escolas com segundos endereços de Ensino Médio’.

Tabela 2 – Planilha de custos II

Ação: Contratação de um Professor Coordenador para atuar no 2º endereço da escola			
Discriminação	Quantidade	Valor unitário	Total
Professor Coordenador para o 2º endereço	01	R\$ 1.455,00	R\$ 17.460,00

Fonte: Oliveira (2015, p. 103)

O servidor trabalhará 24 horas por semana, que serão distribuídas em 05 dias da semana (de segunda a sexta-feira), sendo cumprida a carga horária diária de 4 horas e 48 minutos, no período de fevereiro a dezembro de cada ano, de forma que o servidor atenda o turno de funcionamento das aulas – no caso apresentado, o noturno.

Outra ação proposta foi relativa à criação de uma agenda de monitoramento trimestral do Profamília, na SRE/Janaúba. A equipe da SRE/Janaúba, composta por supervisora da Divisão de Recursos Humanos, analista educacional e inspetor

escolar, deveria realizar, nos meses de fevereiro, junho e novembro, visita à escola participante do Profamília para monitoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito do projeto ao longo do ano.

As visitas trimestrais para alinhamento das atividades desenvolvidas no Profamília visam a: identificar os problemas ocorridos e suas causas; sugerir soluções para os problemas detectados; levantar dados e informações sobre as ações desenvolvidas no projeto; e propor atividades que enriqueçam as ações do projeto.

Para realização da proposta de monitoramento serão necessários recursos financeiros para transporte e alimentação dos servidores da SRE/Janaúba que realizarão o acompanhamento das escolas.

Tabela 3 – Planilha de custos III

Ação: Monitoramento trimestral das ações do Profamília			
Discriminação	Quantidade	Valor unitário	Total
Alimentação/hospedagem para servidores da SRE	01 dia	R\$ 150,00	R\$ 450,00
Transporte dos servidores da SRE	03 pessoas	R\$ 26,30	R\$ 78,90

Fonte: Oliveira (2015, p. 104)

Em suma, a dissertação que embasou este artigo analisou a implementação do projeto Professor da Família na E. E. Ananias Alves, situada no município de Serranópolis de Minas/MG. Cabe ressaltar que as propostas inseridas no PAE apresentado não são as únicas para a solução dos problemas detectados ao longo da investigação do projeto Professor da Família; pois, além da SRE/Janaúba, encontram-se inseridas no programa outras 23 SREs, tendo sido destacados os principais entraves do universo pesquisado.

Cabe destacar que a pesquisa realizada abre um leque de possibilidades para novas investigações, visto abordar um tema inesgotável no campo de atuação dos gestores públicos frente à implementação de políticas públicas. Assim, a pesquisa instiga outras descobertas, tendo em vista que a temática deixa margem para uma série de outros trabalhos a serem apresentados, buscando sempre atingir o objetivo da participação da família na vida escolar dos estudantes, a saber: oportunizar aos estudantes o acesso a uma escola de qualidade, bem como a garantia de

sua permanência para concluir a educação básica; e possibilitar, ainda, o retorno daqueles que estão fora da escola.

A pesquisa realizada deixa algumas lacunas inerentes à questão da ausência do mapeamento com acesso às informações inerentes ao desempenho dos estudantes do Ensino Médio, por município, nas avaliações de larga escala, uma vez que as avaliações nessa fase da educação escolar são realizadas de forma amostral. Atualmente, o Ensino Médio é avaliado por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A avaliação externa prevista para o Ensino Médio ocorre a cada dois anos e de forma amostral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

BRASIL. **Portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 nov. 2013b. Seção 1, p. 24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&task=doc_download&gid=15069&Itemid=>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

CASTRO, J.; R. M. **Interação escola-família:** subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONDE, E. S. Abrindo a Caixa: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** – Programa de Pós-Graduação Profissional/Gestão e Avaliação de Gestão Pública/UFJF, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, jul. /dez. 2012.

LÜCK, H. Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-34, jun. 2000. Disponível em: <http://www4.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto72.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.256, de 14 de junho de 2013**. Altera o Decreto nº 45.696, de 16 de agosto de 2011, que Regulamenta o Inciso IX do Art. 2º da Lei Nº 17.007, de 28 de setembro de 2007, d, nos termos item VIII do Anexo da Lei Nº 18.692, de 30 de dezembro de 2009, institui o Banco Travessia no âmbito do Programa Travessia. Belo Horizonte, MG, 14 jun. 2013a. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46256&comp=&ano=2013>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

MINAS GERAIS. Escritório de Prioridades Estratégicas. **Caderno de Indicadores**. Belo Horizonte, 2013b. 251 p.

MINAS GERAIS. **Professor da Família**. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/action/2826-professor-da-familia>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G.T. Gestão dos sistemas escolares – Quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Orgs.). **Políticas educacionais e coesão social**. Uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

OLIVEIRA, L. A. **Projeto Professor da Família: o estudo de sua implementação em uma escola de Serranópolis de Minas (MG)**. Juiz de Fora, 2015. 125 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd -Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

AÇÕES GESTORAS COMO DIFERENCIAL PARA O SUCESSO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Jânua Caeli Gervásio Galvão*
Vítor Fonseca Figueiredo**
Lourival Batista de Oliveira Júnior***

O objetivo deste capítulo é propor ações para um caso de gestão, cujo foco de estudo foram as práticas gestoras desenvolvidas em duas instituições escolares da Superintendência Regional de Ensino de Nova Era. As práticas avaliadas estão relacionadas ao processo de implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) nas escolas mineiras a partir de 2007. O PIP se constitui como uma iniciativa pública estadual, formulada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com o objetivo de efetivar a alfabetização dos discentes até os oito anos de idade, e assim melhorar o desempenho das escolas de Minas Gerais. Desempenho esse que é apurado, anualmente, no Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). Os resultados desse exame de anos anteriores à implementação do PIP indicaram que boa parte dos alunos das escolas mineiras concluía o ciclo de alfabetização sem as competências de leitura e escrita necessárias para o prosseguimento dos estudos, o que demandou a ação interventiva mencionada. A partir das análises realizadas com base em observações e entrevistas feitas aos gestores das escolas Leste e Oeste, contatou-se a centralidade dos diretores escolares, e de sua equipe, como um dos fatores para o sucesso da implementação da política educacional. Tal percepção levou à proposição de ações para replicar, em outras escolas da área de abrangência da SRE das escolas analisadas, as práticas gestoras que foram identificadas como bem sucedidas.

Palavras-chave: Gestão escolar. Políticas Públicas. Minas Gerais.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); no momento da pesquisa a autora era Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Nova Era.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em História (UFJF).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA).

Introdução

O presente trabalho foi escrito a partir da dissertação intitulada: “As ações gestoras que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos: experiências de escolas mineiras”. Este estudo foi desenvolvido por Jânua Caeli Gervásio Galvão, no Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Pública (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Já o texto, ora apresentado, foi escrito em parceria com Vítor Fonseca Figueiredo, suporte de orientação da Coordenação de Casos de Gestão do referido programa, e com o Professor Lourival Batista de Oliveira Júnior, orientador da dissertação.

A intenção do estudo em pauta foi apresentar análises sobre as ações de gestão escolar presentes nas escolas públicas que impactam no desempenho dos alunos e, com base nas reflexões realizadas, propor a disseminação das boas práticas gestoras para outras instituições de ensino. Com o intuito de identificar essas ações, investigou-se a forma como foi implementada uma política pública, definida pelo governo do Estado de Minas Gerais, na rotina de duas escolas estaduais que apresentam bons resultados nas avaliações externas, tendo como foco as ações de gestão escolar no desenvolvimento da referida política. Para tanto, foi analisada – por meio de dados obtidos com observação *in loco*, entrevistas semiestruturadas e análise documental – a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) com vistas à melhora dos resultados de desempenho no Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). Ambas as escolas, denominadas na pesquisa pelos nomes fictícios de Leste e Oeste, estão localizadas em municípios distintos do estado, mas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino (SRE) do município de Nova Era.

O Proalfa é um instrumento de avaliação que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Essa avaliação foi instituída em 2005 e objetiva avaliar a capacidade de leitura, escrita, interpretação e síntese dos alunos do último ano do ciclo de alfabetização, isto é, do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais e municipais do estado. Por esse motivo, trata-se de uma avaliação anual censitária para o 3º ano, e amostral para o 2º e 4º anos. A intenção do Proalfa, além de monitoramento

do desempenho, é a de identificar se os alunos mineiros estão cumprindo a meta estadual de estarem alfabetizados até os 8 anos de idade (MINAS GERAIS, 2009).

Os resultados alcançados pelas escolas da rede estadual de ensino nas avaliações do Proalfa realizadas no ano 2005, divulgados em 2006, indicaram que apenas 46% dos alunos que cursavam o 3º ano do Ciclo de Alfabetização encontravam-se no nível recomendável, etapa na qual deveria se consolidar o processo de alfabetização. Tal constatação apontava para uma situação preocupante, já que quase metade dos alunos em Minas Gerais não estava alfabetizada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como é previsto por essa etapa de escolarização¹. Tal cenário poderia comprometer o resultado dos alunos nos anos seguintes do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, os do Ensino Médio, ou seja, poderiam persistir resultados indesejáveis em toda a Educação Básica da rede estadual mineira.

Dessa forma, os resultados do Proalfa indicaram a necessidade de elaboração de políticas que visassem à melhoria dos seus resultados com vista à proposição de ações de intervenção. Assim, a SEE/MG apresentou, em 2007, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), como estratégia de intervenção pedagógica com o lema: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos”, cuja premissa é não só trabalhar com alunos com baixo desempenho, mas com todos os discentes da unidade, com abordagens diferenciadas e com o foco no aumento da proficiência das escolas.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) definiu como meta para os quatro anos seguintes à implementação do PIP (2008-2011) que toda criança estivesse lendo e escrevendo até os 8 anos de idade, como também a elevação dos índices de aprendizagem em todas as avaliações externas direcionadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a saber, Proalfa, Proeb, Saebe Prova Brasil.

O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) prevê a elaboração de um plano pela escola, preparado pela comunidade escolar e estruturado a partir de quatro eixos, a saber: i) identificação do problema: situação atual; ii) estabelecimento de metas: situação desejada; iii) definição das ações: caminho; iv) definição de responsabilidades: pessoas (MINAS GERAIS, 2008b).

¹ De acordo com a Resolução nº1.086, de 2008, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais, os anos Iniciais do Ensino Fundamental são divididos em dois ciclos, sendo o primeiro o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) e o segundo o Ciclo Complementar (4º e 5º anos) (MINAS GERAIS, 2008a).

A importância da atuação do diretor da escola é evidenciada no “Guia Para Organização do Plano de Intervenção Pedagógica” (MINAS GERAIS, 2008b). Esse documento foi discutido nas Escolas Estaduais e definiu as ações de intervenção que envolvem a comunidade escolar na iniciativa. Conforme esse guia, cabe aos diretores o papel de coordenar, incentivar, facilitar o processo e de serem responsáveis por constituir uma equipe de coordenação dos trabalhos na escola. O que pode ser realizado por reuniões periódicas, troca de experiência entre os professores e ações com propósito de aproximar as famílias do contexto escolar de seus filhos. Para elaboração do plano de ação, os profissionais da escola devem se apropriar dos resultados do Proalfa da escola, analisar os boletins que contêm os resultados obtidos pelos alunos e que indicam quais as competências e habilidades ainda não foram consolidadas nesta etapa escolar².

O acompanhamento do PIP prevê visitas mensais da equipe da SEE/MG às SREs, e semanais da equipe da SRE a todas as escolas; entretanto, são mais visitadas as que apresentam resultados mais “frágeis”. Tal acompanhamento recebe o nome de monitoramento, momento em que ocorre o preenchimento de formulários específicos (Monitoramento Pedagógico e Relatório de Visita) e visitas às salas de aula, conversas e encontros com os alunos, com os professores, com os Especialistas da Educação Básica (EEB) e com o Diretor da Escola. Essa é uma fase que merece atenção, pois possibilita atestar se os resultados estão sendo alcançados, se as normas institucionais do programa foram cumpridas, e se há necessidade de correções no processo no sentido de melhorar o desenvolvimento do programa.

Para o monitoramento no âmbito regional, a equipe da SRE, composta de Analistas Educacionais e Analistas Educacionais/Inspetores Escolares, foi dividida em duplas que monitoram, em média, quatro escolas, sendo priorizadas as do grupo classificado como “escolas estratégicas”, que são as que apresentam número acima de dez alunos no padrão de baixo desempenho, discentes que ainda não foram alfabetizados no tempo certo e, portanto, necessitam de uma intervenção pontual e individualizada. No entanto, é importante destacar que o PIP foi desenvolvido para todas as escolas

2 O Boletim Pedagógico é um instrumento de divulgação de resultados que apresenta a situação da escola, sua proficiência e os níveis de desempenho nos quais os alunos encontram-se, a saber: Baixo, Intermediário e Recomendado. Apresenta também o desvio padrão que representa uma medida de variação importante, pois permite verificar se o resultado da escola não apresenta discrepância entre os alunos que sabem e os que não sabem, ou seja, se a maioria dos alunos está com a proficiência indicada nos resultados ou se poucos alunos conseguem um bom resultado. Há ainda a identificação nominal dos alunos, com indicação do nível em que cada um se encontra. Isto possibilita intervir de forma pontual e individualizada, se necessário. Então, é traçado um plano individual de intervenção, com registro das atividades que serão desenvolvidas com cada aluno (MINAS GERAIS, 2008b).

estaduais que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo ou não bons resultados nas avaliações externas. O objetivo do referido programa era o de que todas as escolas melhorassem os resultados alcançados. Diante dessa explicação, é compreensível que as escolas com menores resultados demandem uma maior preocupação e empenho na fase de monitoramento.

Por fim, ao identificar as ações de gestão escolar, que se caracterizam como “boas práticas” na implementação do PIP, será possível tentar replicar essas iniciativas para outras instituições e, assim, melhor contribuir para o processo de implantação do referido programa pela SEE/MG.

Principais considerações sobre o caso

De acordo com o exposto, o gestor é o agente central responsável por gerir a instituição escolar, há nele depositadas grandes expectativas. Nessa perspectiva é que se reforça o papel do Diretor enquanto elemento fundamental da gestão de uma instituição de ensino. Ele é o líder, o administrador e o mediador entre todos os profissionais da escola e as políticas públicas. Portanto, implementar as políticas nas escolas, com foco na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, melhoria do desempenho nas avaliações externas, é uma das responsabilidades do gestor escolar.

A discussão e análise dos dados e informações coletados na pesquisa de campo apontaram que o Diretor, enquanto elemento da gestão escolar nas duas escolas, apropria-se e conduz o processo de implementação do PIP mobilizando os atores escolares para o desenvolvimento do trabalho. No Quadro 1 foram sistematizadas as evidências obtidas que confirmaram que o processo de implementação do PIP nas duas escolas analisadas ocorre de maneira eficiente.

Quadro 1 – Evidências sobre a implementação do PIP nas escolas Leste e Oeste

(continua)

Os atores envolvidos no PIP conhecem as diretrizes e normas do programa e reconhecem a importância de realizar a intervenção pedagógica para que todos os alunos aprendam a ler e a escrever no tempo certo.

Os atores (professores, especialista de Educação Básica, pais e alunos), além de serem considerados pelas Diretoras como sujeitos ativos do programa, reconhecem seu papel específico.

(conclusão)

O ambiente escolar é bem organizado, as atividades previstas para o PIP são cumpridas e os materiais pedagógicos necessários ao programa são priorizados e adquiridos pela escola.
Os Guias e documentos de apoio do programa, confeccionados e distribuídos pela SEE, foram estudados com os professores e ficam à disposição dos mesmos na biblioteca das escolas.
Há um bom uso dos espaços escolares (Biblioteca, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências e dos equipamentos de multimídia) em prol da realização de atividades com os alunos.
A capacitação para formação continuada acontece, semanalmente, em momentos de encontros de Módulo II para estudo e análise da prática docente.
Há um planejamento das atividades do dia a dia das escolas, evitando a improvisação e, por conseguinte, tornando as reuniões mais proveitosas e significativas.
O processo de avaliação de Desempenho Individual dos profissionais corrobora nas questões pedagógicas, na medida que há um empenho para melhorar os resultados individuais e coletivos.
Há boas relações entre os atores educacionais propiciando um bom clima de trabalho e troca de experiências.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das observações realizadas nas escolas analisadas.

Conforme se pode perceber pelas evidências listadas no quadro, todas as ações na implementação do PIP têm correlação com o perfil de liderança demonstrado pelos Diretores das escolas pesquisadas. De acordo com Polon (2009), um dos fatores-chave presentes em quase todos os estudos sobre escolas eficazes é “[...] a liderança profissional da direção ou da equipe de gestão pedagógica” (p. 93). Tendo como referência as características de perfis de liderança apresentados na pesquisa de Polon (2009), o estudo identificou nas Diretoras das escolas analisadas, o perfil de “Liderança Organizacional” combinado com o de “Liderança Pedagógica”, ou seja, as duas gestoras realizam tarefas com o intuito de dar suporte ao trabalho realizado pelos professores com os alunos, bem como participam das reuniões da equipe pedagógica e acompanham a rotina da escola, que são tarefas que caracterizam a Liderança Organizacional. Em relação às tarefas que caracterizam a Liderança Pedagógica, foram constatadas: o acompanhamento do planejamento escolar com visitas às salas de aula, a elaboração de projetos (de Leitura, de Dança, de Aula Passeio, dentre outros), a realização de reuniões com os professores para estudo e a ênfase no trabalho de ensino e de aprendizagem.

Outra constatação da pesquisa diz respeito às dimensões de gestão priorizadas nas escolas pesquisadas, que revelam coerência com os perfis de liderança considerados acima. Consubstanciado nas dimensões apresentadas por Lück (2009), destaca-se, na rotina das duas escolas, a ênfase em quatro tipos de gestões que serão elencadas

a seguir, são elas: a administrativa; a democrática e participativa; a pedagógica e a do cotidiano escolar.

A Gestão Administrativa considerada em uma perspectiva dinâmica e pedagógica, na medida em que oferece os insumos necessários para que ocorra, na escola, o ensino e a aprendizagem. As escolas Leste e Oeste são bem organizadas, os espaços e equipamentos estão em uso e a serviço do desempenho dos alunos; há um bom clima de trabalho; há cumprimento das normas institucionais. Tudo isso favorece os bons resultados alcançados.

Na Gestão Democrática e Participativa aos atores das escolas Leste e Oeste (profissionais, alunos e pais) se sentem compromissados com os resultados da escola, as Diretoras estimulam e motivam a participação de todas as pessoas; há espaço para o diálogo e troca de ideias; há clareza e cobrança dos deveres e direitos de cada ator no espaço escolar.

A Gestão Pedagógica deve ser o foco da gestão escolar, pois, segundo Lück (2009, p. 95), é a que “[...] está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”. As duas escolas têm bons resultados na avaliação externa, Proalfa; os professores participam de capacitações promovidas pela escola e pela SRE com o objetivo de melhorar o desempenho na ação de planejar e replanejar a prática pedagógica. Nesse ponto, é necessário um destaque especial para os Especialistas de Educação Básica das duas escolas, que são profissionais estudiosos e compromissados, fortalecendo, assim, a gestão no que se refere à dimensão pedagógica. Outra questão que merece destaque diz respeito ao empenho pessoal das duas Diretoras em participarem de cursos de capacitação promovidos dentro e fora do sistema, o que também agrega valor à gestão escolar.

Já na Gestão do Cotidiano Escolar trabalha-se com o que acontece no dia a dia da escola. O que foi evidenciado na pesquisa é que as Diretoras procuram otimizar o tempo, os espaços e os recursos humanos e materiais para manter o bom funcionamento das escolas, sobretudo porque o PIP não prevê contratação de profissionais para desenvolver as ações previstas e, sim, o aproveitamento do quadro de pessoal da instituição. Esse, inclusive, foi motivo de resistência de alguns professores ao programa. No entanto, a iniciativa tem sido desenvolvida como previsto, ou seja, com aproveitamento dos profissionais da escola.

Essas constatações são exemplos de boas práticas e servem como material de análise para as escolas pesquisadas no sentido de manter e renovar as ações com vistas à manutenção dos seus bons resultados. Essa é uma das preocupações existentes no cotidiano das escolas pesquisadas, pois são necessários empenho e acompanhamento diário do trabalho escolar para manter e melhorar os resultados. Diante do exposto, fica evidente que as escolas Leste e Oeste detêm boas práticas de gestão escolar.

Com base na premissa de que os resultados positivos devem ser socializados, justifica-se a disseminação das ações de gestão escolar das duas instituições analisadas na implementação de uma política pública que pode impactar nos resultados escolares. É necessário ressaltar que não se pretende afirmar que existe uma gestão ideal. Existem experiências positivas que confirmam a afirmação de Neubauer e Silveira (2008, p.103) de que “[...] a liderança do diretor é variável estratégica para a mudança”. Nesse sentido, a seguir, apresentamos a proposta de disseminação das boas práticas relativas à implementação do PIP.

Apresentação da proposta de disseminação de boas práticas

Mediante as análises sobre a importância da atuação do gestor escolar para a implementação do PIP, mais especificamente sobre a atuação bem sucedida dos gestores de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Nova Era, a presente proposta consiste em um Projeto para divulgar as boas práticas de gestão escolar identificadas na implementação do PIP nas demais escolas da SRE analisada.

O nome escolhido para o projeto, “Projeto de Laboratório de Gestão Escolar”, justifica-se pelo significado literal da palavra “laboratório”, “lugar de trabalho” (*laborare*=trabalhar), que se refere ao lugar de grandes operações ou transformações. Nesse sentido, Soares (2007, p.136) afirma que “a escola e, conseqüentemente, o sistema escolar têm um papel diferenciado em relação à educação”. Dito isso, pode-se inferir que a escola é o *locus* privilegiado para formação das pessoas para que operem as transformações na sociedade. Dessa forma, é o ambiente também indicado nessa proposta para a formação da equipe de gestão escolar, na qual os profissionais estarão em contato com experiências diversas.

As ações propostas apresentam-se como diferencial, na medida em que há a possibilidade de escolas com baixos resultados, denominadas para esse fim como “Escolas Beneficiadas”, serem selecionadas e direcionadas para visitas *in loco*

às escolas com bons resultados, para conhecerem o trabalho identificado como experiências bem-sucedidas. Nesse último caso, essas escolas denominam-se como “Escolas Laboratório”.

A equipe gestora das escolas beneficiadas terão a oportunidade de trocar experiências no local em que as ações acontecem, ou seja, conhecer a rotina de uma gestão escolar, que se localiza na sua região, com ações que impactam positivamente nos resultados dos alunos e da instituição de ensino. Os representantes dessas instituições também terão a oportunidade de questionar as facilidades e dificuldades encontradas pelas Escolas Laboratório, sendo agentes ativos no processo.

O Projeto de Laboratório de Gestão Escolar é dividido em três ações: i) preparação da equipe da SRE; ii) divulgação e sensibilização das escolas integrantes do Projeto e iii) o Projeto de Laboratório de Gestão Escolar.

Primeira ação: preparação da equipe da SER

A preparação da equipe da SRE faz-se necessária devido à necessidade de formar uma equipe de Analistas Educacionais da SRE de Nova Era, que serão os responsáveis pela organização da agenda de visitas juntamente com as Escolas Laboratório e, ainda, monitorar e avaliar o projeto. A equipe será composta por três Analistas Educacionais, que atuam na equipe do PIP da SRE de Nova Era, e que passarão também a integrar a equipe regional do Projeto “Laboratório de Gestão Escolar”. No Quadro 2 a ação proposta é melhor apresentada.

Quadro 2 – Preparar a equipe da SRE

Tarefas	1 Definição de três Analistas que formarão a equipe regional, sendo um deles o coordenador do projeto. 2 Estudo e apropriação do Projeto de Laboratório de Gestão Escolar. 3 Reuniões da equipe regional com as equipes das escolas envolvidas. 4 Definição de agenda de visitas, de reuniões cronograma. 5 Planejamento das atividades realizadas nas escolas. 6 Confeção de relatórios de monitoramento e avaliação. 7 Elaboração de um instrumento a ser preenchido pelas Escolas Beneficiadas.
Responsáveis	Diretor da SRE. Coordenador do projeto na SRE. Analistas Educacionais do PIP da SRE. Equipe de Gestão das escolas envolvidas.
Recursos Financeiros	Recursos do PAR para gastos com alimentação e transporte para os profissionais das escolas; cópias xerográficas de material a ser apresentado e estudado (textos e folder).
Número de escolas/profissionais envolvidos	Equipe da SRE: 3 profissionais. Escolas Laboratório: 2 escolas/16 profissionais. Escolas Beneficiadas: 16 escolas/48 profissionais.

Essa atividade, por se configurar como ação de implementação do PIP da SRE, será realizada no tempo e espaço de trabalho dos analistas, portanto, não demandará recursos financeiros específicos ou adicionais.

Segunda ação: divulgação/sensibilização das escolas

A proposta do Projeto Laboratório Gestão Escolar será apresentada pela SRE, com a coordenação de Analistas Educacionais preparados para esse fim, às equipes das escolas beneficiadas e das escolas laboratório, formadas por diretores, vice-diretores e especialistas de educação que participarão das atividades do referido projeto.

Essa ação deve ser executada em duas reuniões, sendo a primeira com os gestores das escolas analisadas neste estudo. Esse momento de socialização tem como propósito ressaltar as ações que as levaram a um bom desempenho das escolas, e também para instruir os gestores das instituições de ensino que servirão de laboratório para escolas que apresentam baixos resultados. O projeto será apresentado e as ações nele contidas deverão ser discutidas e definidas para sua implementação.

A segunda reunião será com as escolas indicadas como Escolas Beneficiadas, com objetivo de justificar a sua inserção nesse grupo, inclusive com a apresentação dos resultados das avaliações externas. O momento também será para divulgar a agenda que contempla as visitas monitoradas pela equipe responsável, indicada pela SRE. As ações implementadas pelas escolas Laboratório serão apresentadas para efeito de comprovação de que há possibilidades de melhorar os resultados do desempenho escolar, com adaptações e ajustes necessários a cada realidade. Cada escola integrante do grupo de Escolas Beneficiadas, que aderir à proposta, deverá adaptar-se à agenda da SER e dar ciência aos servidores sobre a adesão à iniciativa, de maneira que todos passem a ser atores do processo. No Quadro 3 a ação proposta é apresentada em detalhes.

Quadro 3 – Divulgação e sensibilização das escolas integrantes do projeto

Tarefas	1 Realização de duas reuniões, uma com a equipe das Escolas Laboratório e outra com a equipe das Escolas Beneficiadas. 2 Apresentação da proposta de implementação do projeto, contemplando agenda e cronograma. 3 Apresentação e análise das escolas envolvidas. 4 Apresentação de fundamentação teórica acerca dos Perfis de Liderança e das dimensões de gestão escolar identificadas nas Escolas Laboratório.
Responsáveis	Equipe Regional. Equipe de Gestão Escolar das Escolas.
Recursos Financeiros	Recursos para gastos com alimentação e transporte para os profissionais das escolas; cópias xerográficas de material a ser apresentado e estudado (textos e folder).
Número de escolas/profissionais envolvidos	Equipe da SRE: 3 profissionais. Escolas Laboratório: 02 escolas/16 profissionais. Escolas Beneficiadas: 16 escolas/48 profissionais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme é possível verificar nas informações dispostas no quadro, essa ação remete a um momento de divulgação do Projeto e de conscientização dos profissionais das escolas das ações que o envolvem. É necessário, portanto, um entendimento claro da iniciativa para que possa ser bem sucedida.

Terceira ação: o Projeto Laboratório de Gestão Escolar

O “Projeto Laboratório de Gestão Escolar” apresenta como ponto central a disseminação das boas práticas das duas escolas analisadas na implementação do PIP, com possibilidade de, posteriormente, selecionar outras instituições da jurisdição que apresentem bons resultados nas avaliações externas para que também possam difundir as suas práticas.

O projeto será constituído da seguinte forma: as escolas selecionadas com boas práticas serão denominadas de “Escolas Laboratório”. Serão selecionadas escolas que apresentam indicadores educacionais baixos, assim como baixo desempenho nas avaliações externas, que serão nominadas “Escolas Beneficiadas”. Com os dois grupos definidos, serão programadas visitas das “Escolas Beneficiadas” às “Escolas Laboratório”. Pretende-se, inicialmente, a título de experiência piloto, definir a proporção de duas “Escolas Beneficiadas” para cada “Escola Laboratório” por bimestre, perfazendo um total de 8 Escolas Beneficiadas por Escola Laboratório. Essa quantidade será ampliada mediante avaliação positiva do projeto.

O projeto será estruturado em três momentos. O primeiro será a visita do grupo de “Escolas Beneficiadas” às “Escolas Laboratório”, com definição do número de visitas necessárias para que a Escola Beneficiada conheça a rotina de trabalho da Escola Laboratório. Haverá a elaboração de uma agenda de visitas, contemplando os temas selecionados de acordo com as ações positivas confirmadas nas duas escolas pesquisadas.

A agenda contemplará um momento de exposição, feita pela equipe de gestão (diretor, vice-diretor e especialista de educação) da Escola Laboratório, que abordará a rotina escolar referente aos temas: o Programa de Intervenção pedagógica (PIP), a participação dos atores na gestão/clima escolar, o planejamento das atividades escolares e o processo de formação dos professores. Também contemplará visitas aos espaços escolares, em especial, à Biblioteca, ao Laboratório de Informática e às salas de aula. A exposição será seguida de observação da prática pedagógica, como exemplo, pode-se citar a participação em uma reunião com pais e também a participação em uma reunião de formação continuada de professores; momento em que há também a possibilidade de compartilhar material didático pedagógico trabalhado na rotina escolar.

Um segundo momento será uma agenda de visita da equipe gestora da “Escola Laboratório” à “Escola Beneficiada” com o intuito de observar sua prática escolar e de participar de sua rotina, auxiliando na realização de uma atividade específica, como uma reunião pedagógica para, em outro momento, emitir conclusões acerca das observações, e ainda, emissão de possíveis encaminhamentos para a melhoria da gestão.

No terceiro momento ocorrerá uma reunião entre as duas equipes, de modo a avaliar a oportunidade de as Escolas Beneficiadas conhecerem as boas práticas e incorporarem na sua rotina, de maneira adaptada ao seu contexto escolar, as ações gestoras das Escolas Laboratórios, uma vez que essas podem colaborar para melhorar os resultados. As ações propostas para o terceiro momento estão melhor apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Implementação do Projeto Laboratório de Gestão Escolar

Tarefas	Na Escola Laboratório: 1. Elaboração de um plano de ação a ser executado quando das visitas das Escolas Beneficiadas com apresentação do PIP e das evidências que garantiram as ações bem-sucedidas e seus bons resultados. 2. Definição das apresentações organizando as informações a serem repassadas. 3. Preparação do ambiente para acolher os visitantes. 4. Organização de uma reunião que terá a presença da escola visitante. 5. Elaboração de instrumentos para registro das ações.
Tarefas	Na Escola Beneficiada: 1. Planejamento das visitas à Escola Laboratório. 2. Planejamento do ambiente escolar para acolher a Escola Laboratório. 3. Participação em reunião conclusiva com a Equipe Regional e equipe da Escola Laboratório para elaboração de estratégias de intervenção na gestão escolar, a partir de observações e sugestões feitas nas visitas reuniões.
Responsáveis	Equipe Regional. Equipe de Gestão Escolar das escolas. Demais atores escolares presentes nas escolas no dia das visitas.
Recursos Financeiros	Recursos para gastos com alimentação e transporte para os profissionais das escolas; cópias xerográficas de material a ser apresentado e estudado.
Número de escolas/profissionais envolvidos	Equipe da SRE: 3 profissionais. Escolas Laboratório: 2 escolas/16 profissionais. Escolas Beneficiadas: 16 escolas/48 profissionais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O projeto será coordenado por uma equipe da SRE, que acompanhará as suas etapas, organizando juntamente com as escolas a agenda e as rotinas de visita. Serão elaborados formulários para inscrição das escolas no projeto, para monitorar a realização das atividades e avaliação da iniciativa.

Sabe-se que cada escola tem sua identidade com peculiaridades próprias, mas sabe-se também que há elementos comuns em todas as instituições de ensino. Recorrer às experiências bem-sucedidas como modelos de gestão escolar, ainda que sejam modificadas e ajustadas às preferências e necessidades particulares, é sempre válido. Dessa forma, pode-se considerar essa intervenção como a proposição de um modelo de gestão.

Financiamento e avaliação das ações propostas

A agenda para realização das ações propostas será assim definida: para divulgação das ações identificadas como boas práticas, não haverá prazo estipulado, pois o material impresso, com possibilidade de divulgação na *internet*, ficará à disposição para consulta sempre que necessário. Em se tratando do Projeto “Laboratório de Gestão” haverá a duração de um ano, o que possibilitará a inclusão de um número

maior de “Escolas Beneficiadas”, sendo a iniciativa renovada e aperfeiçoada a cada ano, caso seja bem avaliada e ainda necessária.

Para realização do projeto, é previsto o pagamento de diárias e gastos com transporte para a equipe gestora e Analistas da SRE que acompanharão o Projeto. Também está previsto recurso para material impresso, para os formulários de registro e outros que se fizerem necessários, mas também poderão ser utilizadas as tecnologias da informação e comunicação para o envio do material *on-line*. Em suma, são recursos que demandam um planejamento eficaz, mas que representarão baixo custo. Serão aproveitados recursos humanos que já fazem parte do quadro da SRE para acompanhar as atividades, a princípio com previsão de dois Analistas Educacionais.

A SRE preencherá uma planilha e enviará à SEE/MG para aprovação e envio dos recursos financeiros no ano seguinte à implementação das ações. Nesse plano haverá a previsão de recursos para o pagamento de diárias para os servidores, para a prestação de serviços e para a compra de materiais, dentre outros. Para divulgação das ações gestoras, identificadas como práticas responsáveis pelos bons resultados dos alunos e para a escola, poderão ser utilizadas formas de divulgação em material impresso e relatos de experiências em reuniões, com a previsão de pagamento de diárias para os participantes.

Por fim, vale dizer que todo o trabalho deverá ser avaliado e monitorado para reduzir possíveis efeitos indesejáveis, e para que as correções/adaptações necessárias para o sucesso do mesmo possam ser realizadas. A equipe da SRE analisará todos os instrumentos e registros produzidos durante e após o processo de implementação do Projeto, quais sejam, o PIP, a agenda, o plano de ação das escolas envolvidas e os instrumentos de pesquisa e de observação, com o objetivo de verificar a apropriação dos dados e informações norteadoras para repensar as ações de gestão escolar nas escolas envolvidas. Também será avaliado se as visitas produziram efeitos na forma de intervenção pedagógica realizada nas Escolas Beneficiadas. A expectativa é a de que as ações planejadas sejam executadas e os resultados das avaliações internas e externas às escolas servirão para medir o grau de eficácia do projeto então proposto.

É necessário concluir que as ações propostas neste capítulo, embora tenham sido resultado de análises sobre a realidade de duas escolas da SRE de Nova Era, podem ser replicadas também para SREs e escolas de outras regiões do estado de Minas Gerais. O processo de implementação de políticas públicas sempre tende a indicar a necessidade de adaptações às diferentes realidades a que é submetido, o que implica em um trabalho de avaliação e de correções permanente.

REFERÊNCIAS

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. **PROALFA: Boletim Pedagógico**–2009. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), 2009. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.

MINAS GERAIS. **Programa de avaliação da alfabetização – Boletim Pedagógico 2009**. Juiz de Fora: CAEd, 2009. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.

_____. **Resolução n.1086/2008**. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2008a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=1072-resolucao-see-n%C3%82%C2%BA-1086-2008>. Acesso em: 4 set. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de reorganização e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica**. Minas Gerais, 2008b.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. **Gestão dos sistemas escolares – quais caminhos perseguir?** São Paulo: iFHC/CIEPLAN. 2008.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES** – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 a 2009 – Polo Rio de Janeiro. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, J. F. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no Ensino Fundamental**. São Paulo: Moderna, 2007.

STROPPIA, E. Núcleo de aprendizagem, treinamento e apoio aos gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino/SRE de Ubá.

SEÇÃO 3

REFLEXÕES
SOBRE GESTÃO
EDUCACIONAL E
ESCOLAR

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS

Tânia Maria Hetkowski*
Jorge Antônio de Oliveira**

Gestão democrática: pressuposto de uma escola democrática

Educar engloba o nível de cortesia e civilidade que é viabilizado por um indivíduo na sua capacidade de socialização. Pensando de forma prática, a educação é um processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, com objetivo de interagir com o outro na sociedade, respeitando as diferenças e prevalecendo a coletividade no meio em que vive.

A educação não se limita apenas na normatização e está relacionada com os mais diversos aspectos da sociedade dos quais o indivíduo faz parte, entre eles, a garantia do conhecimento, do desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo, do estímulo ao pensamento inclusivo, propondo o crescimento intelectual e a formação de cidadãos capazes de gerar transformações na sociedade.

A educação passa por um processo de renovação de espaços e de ressignificação de conteúdos e valores, tendo como ponto de partida as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. A escola, como instituição atuante e desencadeadora do saber sistematizado, não pode ficar fora ou à margem desse dinamismo, uma vez que a instituição escolar não é indiferente ao que ocorre no contexto social, existindo uma relação dialética e dialógica entre a educação e a sociedade. Uma inter-relação marcada por continuidades e rupturas, sendo que os movimentos sociais influenciam e são influenciados por práticas educacionais e escolares.

Nesse sentido, a gestão democrática e participativa da educação com participação popular tem causado impactos positivos no sistema educacional, os resultados no desempenho acadêmico dos educandos, com o envolvimento da comunidade

*PHD pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Titular da UNEB, atua nos Programas de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEOTEC. Pesquisadora nas temáticas tecnologias digitais, geotecnologias, jogos digitais, formação de professor e práticas pedagógicas. E-mail: hetk@uol.com.br

**Mestre Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Diretor da Escola - Salvador-Ba. Membro do Grupo de Pesquisa e Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC/UNEB). E-mail: jorgeahistoria@yahoo.com.br

externa e interna, contribuem para os avanços da sociedade, por isso sua importância na construção do Projeto Político Pedagógico, tanto no planejamento quanto na sua execução. Contudo, ainda estamos num processo de adaptação a novos conceitos educacionais e às mudanças diárias de comportamento e anseios da comunidade.

A descentralização, a democratização da gestão escolar e a construção da sua autonomia da escola, a escolha do diretor escolar, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vêm se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos. (LÜCK, 1999, p. 37).

O conhecimento sobre a gestão democrática é construído cotidianamente na atuação de cada um de nós com a equipe gestora. Há o consenso de que, para gerar um ambiente escolar que garanta a aprendizagem, a *função social*, os diretores precisam desenvolver algumas competências que são simples na definição, mas complexas na execução; como, por exemplo, saber ouvir e considerar a ideia dos outros, bem como as opiniões e posicionamentos divergentes. O desafio é criar esse ambiente democrático, harmonioso que une participação e ação, em que todos se sentem de fato, parte da escola, e a busca pela qualidade do ensino seja uma realidade.

A gestão democrática está intimamente relacionada com a participação popular. Almeja-se uma educação de qualidade atrelada a uma participação efetiva da comunidade escolar na construção do projeto educacional democrático, contudo percebe-se o quanto estamos distantes desse objetivo. A participação popular é importante, mas tem sido cada vez mais difícil convencer os “atores” do processo educacional quanto à necessidade de dialogar, questionar e discutir para que possamos evoluir, modificar e implementar novas práticas educacionais. Com isso, percebe-se que, mesmo com as dificuldades e deficiências, a questão da gestão democrática escolar gera uma oportunidade acerca dos mais diversos assuntos que norteiam a escola.

A gestão escolar democrática pode ser concebida como um meio de coesão e de consenso no processo decisório descentralizado. Paro (2006, p. 25) afirma que “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la” e se produz sucesso, é possível que a equipe gestora compreenda a ação democrática, pois se acredita que a produção do sucesso é gerada com a participação de todos os atores

educacionais, passando pela desconcentração de funções e de responsabilidades, envolvendo a participação de todos os seguimentos nos debates, na incorporação dos significados de diferentes práticas sociais, individuais e coletivas, bem como aprender ouvir o coletivo para tomar decisões à concretização de um cotidiano escolar democrático.

Nesse sentido, uma gestão educacional ativa requer a parceria entre escola e comunidade, assegurando a participação de forma colaborativa junto ao Conselho Escolar. Lück(2009, p.66) afirma que “Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisões em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino”, apoiando a equipe gestora em questões administrativas, financeiras e pedagógicas, no espaço em que atua de forma consultiva, deliberativa, normativa ou avaliativa, segundo a orientação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério de Educação e Cultura - MEC.

A autonomia deverá ser um processo que busca democratizar a prática pedagógica, permitindo a participação da comunidade escolar uma que vez que a mesma, devido seu caráter consultivo, deliberativo e normativo, é responsável por um projeto totalizador e solidário, que contribua na transformação histórica da escola e da sociedade, ou seja, uma gestão democrática e participativa contribui para o avanço de uma escola mais autônoma.

O papel do gestor no processo democrático é criar um clima escolar dinâmico, no qual os trabalhadores em educação (professores e técnicos) sintam-se valorizados e protagonistas dos resultados alcançados pelo coletivo. Quando os resultados forem positivos o gestor deve reconhecer e enfatizar o trabalho, as ações e as conquistas do grupo. Da mesma forma deve incentivar a motivar quando os resultados não foram tão bons quanto o esperado. Por isso, é importante que o gestor conheça e confie no grupo que lidera, e conheça as normas legais das instâncias superiores e da sua instituição.

Nessa perspectiva, a gestão escolar democrática traz algumas características que apontam seu processo, que não se resume apenas à tomada de decisão, mas especialmente no diálogo; na alteridade; na participação ativa dos sujeitos que

compõem o universo escolar; na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação.

A escola, como instituição, tem a tarefa de promover o diálogo, a humanização do sujeito social e a sua emancipação (ADORNO, 1998), uma vez que os indivíduos que a compõem não pautam suas ações no diálogo e na alteridade, pouco restará de democrático nas suas ações coletivas. A gestão democrática é compreendida como um processo político no qual as pessoas que atuam, na unidade escolar, identificam problemas, discutem, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de soluções dos problemas e no engrandecimento da escola.

O gestor da escola pública pode ser entendido como um intermediador do processo democrático, no qual a democracia é compreendida como o princípio criador, uma vez que essas escolas são mantidas pelo poder público, no qual todos os cidadãos são contribuintes, e cuja finalidade dessa contribuição é atender aos direitos da população garantidos na Constituição Federal de 1988.

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador. (SAVIANI, 1996, p. 208).

, realizar uma gestão participativa significa fomentar uma escola democrática e laica respeitando as diversidades (sexo, raça, gênero, credo etc.), oferecendo educação voltada para realidade vivida e oportunizando o educando crescer como ser humano, como cidadão e como pessoa com possibilidades de encontrar caminhos para atender suas expectativas de vida e de profissionalidade na sociedade.

Lück (2001), afirma que a opção pela participação na gestão escolar tem como intuito melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas; garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade; aumentar o profissionalismo dos professores; combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

A partir de então, o gestor escolar toma o lugar do diretor e, a legislação educacional da década de 90 passa a valorizar a importância da eleição para a gestão escolar.

Nasce, neste contexto, o discurso de que todos os seguimentos pares educando-educando, docente-docente, servidor-servidor, família- família são trabalhadores em educação e devem participar do processo eleitoral e da escolha do gestor da unidade escolar, cujo entendimento é implantar uma gestão democrática e participativa, envolvendo a comunidade na tomada de decisões.

A importância da gestão escolar, como mediadora das políticas públicas educacionais, tem sido regularmente articulada com o debate sobre a qualidade do ensino, proferindo-se e fortalecendo-se por meio dos conselhos escolares e pela escolha dos gestores na construção do projeto político-pedagógico.

No mesmo sentido, não podemos pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação, mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade, que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade [...] (GADOTTI e ROMÃO, 2003, p. 92.).

No tocante à educação, a bandeira de luta por uma escola pública gratuita, laica, e de boa qualidade, vem sendo reivindicações dos profissionais de educação, tais como participação na gestão escolar, descentralização administrativa, autonomia pedagógica e transparência no uso das verbas públicas.

Nesse sentido, é importante promover a cidadania e garantir que os interesses populares e as demandas locais ganhem visibilidade, possibilitando aos docentes, discentes, funcionários e comunidades conquistaremos avanços significativos à sociedade a partir da dinâmica escolar como construção da autonomia da escola.

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação com transparência e democracia. Esse sistema de gestão, segundo Vieira (2005), representa importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola.

A educação com parcerias tem demonstrado que é o caminho certo para uma nova educação no país. Nos últimos anos, essa prática tem transformado a educação numa perspectiva promissora de benefícios no processo educativo, com objetivos de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade e crescimento na sociedade (GADOTTI, 2001, p. 34).

Segundo Gadotti (2001), a gestão participativa é um impulso para o desenvolvimento educacional das escolas, pois suas ações implicam em uma forma de organizar o trabalho pedagógico, concebendo visibilidade aos objetivos, metas e aprendizagem, além de promover relações com outras instâncias democráticas da comunidade escolar.

A presença de gestores agregadores, que atuem como líderes, capazes de estabelecer uma comunicação clara e precisa, fortalecem as alianças coletivas e um compromisso com a qualidade de ensino, das relações e das inovações, valorizando a diversidade e os diferentes talentos, contribuindo para que todos compreendam seu papel na organização escolar e assumam novas responsabilidades.

A busca da democracia na escola não deve ser orientada pela escolha entre o lado político ou técnico da gestão, mas pela definição de modalidades de ação pedagógica na escola voltada para interesses da maioria da população e conquista da dignidade e realização humanas. (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

Sabe-se que a democracia presente nas escolas, ainda, não representa o ideal, porque está estreitamente ligada ao passado histórico da educação brasileira, fruto das desigualdades econômicas, nas quais grupos poderosos influenciavam no fazer das unidades escolares. Nesse sentido, superar as narrativas e as práticas arraigadas no cotidiano da escola, demanda que o gestor tenha capacidade e visão estratégica de gerenciar os conflitos sem influências de instâncias partidárias, pois a instituição escolar, assim como qualquer outra, se depara com dificuldades nas relações políticas, econômicas, sociais, culturais e interpessoais.

A gestão democrática, por si só não garante mudanças para esferas valorativas e culturais da educação, mas é um mecanismo de desenvolvimento à cidadania e que pode favorecer a concepção de um novo paradigma.

O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como radicalização da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais. (ABICALIL, 2013, p. 6).

Nessa perspectiva, ressalta-se a função os Conselhos Educacionais e seu caráter democrático e social, pois os mesmos são porta-vozes do povo às instâncias governamentais, resguardando a coerência e a continuidade das políticas públicas

fomentadas pela diversidade em prol dos interesses coletivos. Sendo assim, os representantes dos conselhos devem ter assegurado a distinção dos aspectos que baseiam os interesses corporativos e coletivos, pois os interesses corporativos têm seus espaços de afirmação e os coletivos são construídos e validados pelos movimentos em defesa de todos.

Há aqueles que defendem a eleição para diretores de escola (PARO, 1996) e a constituição dos conselhos escolares como formas democráticas de gestão (PADILHA, 1998; DOURADO, 2000; ANTUNES, 2002), os quais devem se respaldar na participação de todos os segmentos escolares: pais, professores, alunos, funcionários. Outros defendem o “planejamento participativo” na construção do projeto político-pedagógico, envolvendo nesse processo a comunidade interna e externa à escola.

Todavia a importância do exercício do poder, como estratégia de desenvolvimento da cidadania, envolve a participação e colaboração para o bem coletivo. Portanto, no sistema de ensino, com proposta de gestão democrática, é evidente que as tomadas decisões não estejam centradas no gestor da unidade escolar, sua potência está no desafio de envolver a comunidade escolar.

Responsável pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os membros desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos (LÜCK, 2010, p. 78).

O gestor é um mediador das atividades na unidade escolar, o qual estabelece relações com os seguimentos pares, dando condições para o Conselho Escolar ser atuante, prestando contas das despesas, corroborando no clima da escola, melhorando a comunicação, propondo mudanças significativas nas práticas pedagógicas, ouvindo seus pares e interagindo com a comunidade escolar.

A escola que temos e a escola que queremos

A escola é uma organização social, cultural e humana, que requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem executadas. Nesse contexto, o gestor

é um dos principais responsáveis pela execução de uma política que promova o atendimento às necessidades e anseios dos que fazem a comunidade escolar. Mas como discutir, refletir e prospectar uma gestão escolar democrática em Colégios da Polícia Militar (CPMs)?

Os CPMs no Brasil foram instituídos por decretos governamentais, cujo objetivo primordial era atender, exclusivamente, filhos de policiais militares, servidores públicos federais, estaduais, municipais e civis, no sentido de ministrar a instrução policial militar, de modo a despertar vocações para a carreira da Corporação da Polícia Militar. Administrados pela Polícia Militar e as Secretarias de Educação dos Estados, estão distribuídos em 18 unidades federativas, totalizando 93 CPMs em todo território nacional, fundados por decretos de transformação.

Significa dizer que a estrutura e o funcionamento dos Colégios da Polícia Militar nas Unidades Federativas que compõe o Sistema de Ensino no Brasil integram a Rede Estadual de Educação vinculada às Secretarias Educacionais e mantidas pelos Governos dos Estados, cuja finalidade é a execução da política de educação definida no Plano Estadual de Educação e nas políticas educacionais estabelecidas pelo Comando Geral da Polícia Militar e por meio do Instituto de Ensino e Pesquisa, bem como das políticas públicas realizadas pelas próprias Secretarias de Educação.

A partir da Constituição Federal de 1988, art. 84, que o governo do estado, a Bahia passou a ter a primeira Unidade Escolar do Colégio da Polícia Militar, situado na Avenida Dendezeiros, s/n, Baixa do Bonfim, seguidas pela criação de outras três unidades na cidade de Salvador e mais nove no interior do estado: Alagoinhas, Candeias, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Vitória da Conquista e Teixeira de Freitas, totalizando 13 Colégios no território baiano.

Sendo assim, a partir dos Decretos foram criados os Colégios da Polícia Militar (CPM) na Bahia, porém esses já existiam sob a responsabilidade da Rede Pública Estadual. Para a Rede CPM da Bahia há um entendimento de que essas escolas, antes de se efetivarem militares, existiam com acesso a toda sociedade, sem discriminação de acesso, sexo, QI, aspectos econômicos ou sociais e, por sua vez, deveriam buscar uma sinergia entre as normas militares e as demandas de uma escola pública e democrática.

Diante dessa busca de sinergias, o Grupo GEOTEC/UNEB foi procurado pela Rede CPM para o desafio de provocar discussões com o grupo de gestores sobre

como tornar a escola militar mais acessível, democrática e participativa, uma vez que a estrutura de gestão que compõe os colégios tem a seguinte formação: uma Diretoria da PM e uma Diretoria nomeada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC).

Quanto à Diretoria da PM, a mesma é responsável pela gestão da unidade escolar, competindo-lhe atividades de gerenciamento pedagógico, administrativo, financeiro e patrimonial, bem como de articulação com a família, com a comunidade escolar e entorno da escola e com os poderes públicos locais. Já a Diretoria da SEC é exercida por servidor, ocupante de cargo da carreira de professor ou de coordenador pedagógico do Magistério Público Estadual, com formação em licenciatura e designado pelo Secretário da Educação do Estado da Bahia. Compete a ele exercer as atribuições delegadas pela Secretaria de Educação, indicar os vice-diretores pedagógicos, coordenar a elaboração e acompanhar o projeto pedagógico da unidade escolar conveniada, em consonância com as diretrizes da rede pública estadual de ensino. Segundo o diretor de ensino do CPM há um distanciamento entre as funções e entre os gestores, fato que repercute diretamente nas formas de conduzir as ações administrativas, pedagógicas, financeiras, disciplinares e meritocráticas.

Essa preocupação faz-se mediante o novo cenário das escolas da rede pública e repercute diretamente na necessidade de (re)visão da gestão dessa rede, do currículo escolar, das normas do ensino militar, da acessibilidade dos sujeitos, da condecoração por títulos, das formas de disciplinar e, conseqüentemente, da formação humana desses sujeitos, crianças e jovens, do nordeste brasileiro.

Os pesquisadores do GEOTEC, o diretor de ensino, alguns gestores e professores do CPM realizaram inúmeras reuniões para reflexão e planejamento do curso, considerando a formação, vínculo (SEC ou PM), tempo e experiência dos gestores. Também foram considerados aspectos no âmbito das unidades como: dificuldades de parceria entre gestores da SEC e da PM; formas inconvenientes de punição com os alunos; problemas com recuperação e repetência; defasagens de conteúdos; questões econômicas dos pais; ausência dos pais; evidências de problemas emocionais e psicológicos entre outras dimensões que envolvem os alunos do CPM.

Diante do contexto da Rede CPM foi criado o curso **“Por uma Escola Democrática: Construção de um Plano de Gestão Escolar”**, na modalidade semipresencial,

mediados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. O espaço virtual foi organizado em 03 (três) módulos temáticos: 1) Política e Gestão Educacional; 2) Gestão de pessoa na educação e, 3) Gestão democrática na escola, totalizando 200 horas/aulas, explorando os recursos do Fórum de Discussões e de Atividades *On-line*.

Nessa proposta a Metodologia Colaborativa- Participativa assume um papel político e pedagógico no contexto educacional, aproximando as pesquisas e ações acadêmico-universitárias às problemáticas urgentes da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, possibilitando a participação das escolas das redes nos espaços da universidade.

Nesse ínterim, faz-se imprescindível destacar depoimentos dos gestores no decorrer da execução do curso, uma vez que houve muitos debates, entendimentos, desejos expressos, desabafos, sugestões, construções e redimensionamentos acerca das possibilidades de uma gestão escolar mais democrática nos contextos do CPM. Para uma das gestoras “O trabalho em equipe é um dos focos na gestão democrática (...) um caminho de parceria, de coletividade, ou seja, a busca por melhores resultados nas ações” (SRLNC). Outra complementa que “é bastante frutífero o debate em torno da nossa concepção de educação, política, cidadania, democracia (...) alimentada por histórias igualmente diversas, que nos permite realizar trabalhos tão ricos” (E.F.S.C), ademais “O planejamento é fundamental para o sucesso da escola (...) é imprescindível ouvir todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo educacional”. (C.M.S.M.P.), ou seja, “Com a participação de todos é possível encontrar distintas e múltiplas alternativas para resolver problemas (...) amplia-se a capacidade do planejamento e do plano de ação. Ele se torna exequível e coerente com o PPP da escola” (L.S.M.C).

É notório que os gestores dessas escolas compreendem claramente o sentido e signífico de uma Gestão Escolar Democrática, bem como destacam o sentimento de pertença pelo espaço escolar; a singularidade das histórias dos sujeitos; a convivência de diferentes concepções de política, educação, cidadania e democracia no mesmo lócus escolar; a necessidade da comunidade na dinâmica participativa das escolas e; a presença de muitos sujeitos colaborativos para ampliar os diálogos e conduzir a gestão no atendimento das demandas da comunidade. “é bom ressaltar a coesão e o envolvimento das propostas pelo segmento SEC e PM” (L.M.S.B.C), também “Não podemos desistir de fazer a gestão democrática acontecer” (S.R.G.R.A.C). Essas

afirmativas condizem a uma maturidade dos gestores, pois “A gestão democrática em nossa escola é edificada a cada dia” (L.S.M.C), pois “algumas escolas com esse perfil têm buscado o diálogo para que exista maior abertura e participação dos sujeitos” (C.C.B.M.C).

Em muitos depoimentos se repete a necessidade de inter-relação e de trabalho coletivo entre o gestor da SEC e o gestor da PM, fato esse que pode influenciar nas ações administrativas, mas especialmente nas atividades pedagógicas e, conseqüentemente, repercutir negativamente na dinâmica da sala de aula. Ou seja, os dois gestores, de cada unidade, devem convergir para atender o coletivo de professores, alunos e comunidade, uma vez que independente de sua formação (militar ou pedagógica), ambos têm uma responsabilidade com o ato de educar.

A escola tem como função educar e Educação é um ato político vivo, dinâmico e de direito a cada sujeito, homem ou mulher, que vive neste solo brasileiro. Assim, independente do vínculo do gestor nas unidades a educação deve estar acima de qualquer diferença, credo, *status* ou patente, como afirma uma das gestoras “Há de se ter cuidado ao lidar com esses ‘serumaninhos’” (L.S.M.C), pois “Precisamos uns dos outros para transformar o COM” (C.M.S.M.P.), considerando que a “os colégios militares primam pela ordem e disciplina (mas) uma equipe coesa, unida e em sintonia é capaz de realizar a gestão democrática” (S.R.L.N.C.).

É percebido na fala dos gestores que a meritocracia, o disciplinamento, a competição e a obediência não constituem base das discussões ou mesmo do fazer educação nas unidades do CPM. Destaca-se o respeito ao ser humano, o planejamento letivo cuidadoso, a coletividade e o equilíbrio entre o grupo; a coesão de uma equipe e a sintonia com os princípios democráticos para que a escola sobreviva à realidade contemporânea. Nesse ínterim, há de considerar que nem só de hierarquia vive o homem moderno, nem somente ordem e disciplina, mas de escuta aos anseios de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais eticamente humana.

Analisando essa experiência e o esforço dos gestores para demonstrar que nos CPM se faz educação, se trabalha com crianças e jovens, se enfrenta problemas de recursos orçamentários, de violência familiar, de desnutrição e mutilação, problemas psicológicos e emocionais entre outros que atingem os seres humanos de todo planeta, de uma forma ou de outra. Ademais, o GEOTEC vem estabelecendo uma parceria com o CPM de Salvador, bem como com outras dezenas de escolas da Rede Pública Municipal e Estadual e concluiu: as escolas da Rede Pública precisam de parceiros como as famílias, a comunidade e as universidades.

REFERÊNCIAS

ABICALILI, C. A. Sistema Nacional de Educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica. **Educ. Soc.** [on-line]. 2013, vol.34, n.124, p.803-828.

ADORNO, T.W. **Teoria estética**. Trad. de Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANTUNES, C.. **Novas maneiras de ensinar. Novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, Secretaria Geral da Presidência da República, 2011. **Democracia participativa: nova relação do Estado com a Sociedade – 2003-2010**. 2 ed. Brasília: SG/PR.

DOURADO, L.F. “A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil”. In: FERREIRA, N. (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Org). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. **Escola cidadã**. 9. ed. Coleção Questões de nossa época, vol. 24. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LÜCK, H.*et al.*, **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

LÜCK, H. *et.al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. São Paulo, 2001

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal Integral Esperança, 2009

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

____. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

VIEIRA, S.L. *Educação e gestão: extraindo significados da base legal*. In: CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20

DESAFIOS ATUAIS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Cynthia Paes de Carvalho*

Redigir um texto de introdução para a temática do segundo volume desta coleção é um convite à reflexão sobre os desafios que instigaram os trabalhos dos mestres formados pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) a desenvolver suas pesquisas e propostas de intervenção na interface das complexas relações entre a gestão educacional e escolar no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Os textos trazem diagnósticos e propostas de intervenção sobre diferentes questões e foram desenvolvidos por profissionais de diferentes Superintendências Regionais de Ensino (SREs) que cursaram o Mestrado Profissional em parceria com os respectivos tutores de suporte e professores orientadores. Nesse sentido, são todos trabalhos que focalizam a interface entre a dimensão sistêmica da ação educacional do Estado e a dimensão propriamente escolar da gestão e seus agentes, objeto da maior parte das pesquisas desenvolvidas, que desafiou a criatividade dos mestrandos para propor intervenções que pudessem superar os problemas diagnosticados na rede e nas escolas.

O texto de Edneia de Oliveira Hermógenes Carvalho, Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva e Frederico Augusto d'Avilla Riani aborda a questão da gestão financeira das Caixas Escolares mostrando a complexa responsabilidade dos gestores nesse âmbito que se reflete nas prestações de contas analisadas, nas quais foram identificados diversos problemas de maneira reiterada.

Luciano Izidoro de Borba, Helena Rivelli e Kelmer Esteves de Paula apresentam um diagnóstico sobre a apropriação dos recursos da informática (laboratórios de informática e tecnologias da informação e comunicação) pelas escolas estaduais de Minas Gerais em que constatam que a formação opcional oferecida não abrange

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004), Professora Adjunta do Departamento de Educação da PUC-Rio desde 2008, bolsista de produtividade 2 do CNPQ. Coordena o grupo de pesquisa GESQ - Gestão e Qualidade da Educação.

o uso pedagógico dos recursos, da mesma forma os recursos disponibilizados são insuficientes e subutilizados pelos professores.

O texto de Luziete Natalina Ferreira, Marina Furtado Terra e Rogéria Campos de Almeida Dutra sobre a gestão de uma escolarização inclusiva destaca a necessidade de maior informação e do desenvolvimento de parcerias interinstitucionais para que gestores e professores compreendam e lidem melhor com as deficiências no contexto escolar.

O de June Alves de Almeida Miranda, Carla Silva Machado e Marcus Vinícius David tratam dos fatores associados à gestão escolar que se mostram eficazes para o bom desempenho da escola em avaliações externas, destacando a gestão pedagógica e a cultura organizacional da escola.

Irlene Nogueira da Silva e Daniel Eveling da Silva discutem sobre liderança, docência e planejamento e propõem diversas ações para aprimorar o relacionamento entre os agentes escolares, promover a capacitação em serviço e o trabalho colaborativo voltado para o sucesso escolar.

O texto de Juliano Inácio dos Santos, Helena Rivelli e Frederico Augusto D'Avila Riani apresenta uma proposta de intervenção focalizando a questão da violência escolar na perspectiva de promover seu registro sistemático e detalhado com vistas ao desenvolvimento da discussão coletiva como estratégia de prevenção e construção de caminhos de superação do problema.

Cláudio Renato Souza Abreu, Álisson de Almeida Santos e Márcia Cristina da Silva Machado pesquisam sobre a gestão da infraestrutura das escolas e também discutem a formação dos gestores escolares como estratégia para desenvolver suas competências técnicas nesse campo.

O texto de Suely Cristina Araujo Soares, Laura Assis e Márcia Cristina da Silva Machado discute o equilíbrio entre as dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar como um desafio para diretores de escola.

Finalmente, Isabel Cristina Alves Neto, Gisele Zaquini Lopes Faria e Frederico Augusto d'Avila Riani analisam a gestão dos processos de prestação de contas das escolas e identificam a insatisfação dos gestores escolares com relação às capacitações oferecidas pela gestão central e regional, considerada insuficiente.

Os diferentes textos suscitam reflexões importantes sobre a formação dos gestores escolares e apresentam algumas propostas nessa direção. De fato, a questão da formação inicial e continuada dos gestores escolares se constitui num dos grandes desafios do campo da administração e da política educacional (BARBOSA & ABDIAN, 2013; BONAMINO *et al.*, 2016). Trata-se de uma das questões que desafiam gestores educacionais, pesquisadores e legisladores e é na direção desse tríptico desafio que desenvolvo a reflexão sobre o tema.

Formação e Seleção de Gestores Educacionais e Escolares

A gestão escolar se mostra particularmente mais complexa quando se espera que as unidades escolares cumpram sua função com qualidade num contexto de considerável autonomia dos gestores em termos administrativos – particularmente no que se refere à gestão dos recursos e da infraestrutura, que envolvem conhecimentos legais e de contabilidade pública. Tal complexidade da gestão no plano das escolas, por sua vez implica na reconfiguração da gestão educacional – órgãos intermediários como as SREs em Minas Gerais e a própria Secretaria Estadual – enquanto instâncias de regulação (BARROSO, 2005; REIS, 2013) que estabelecem procedimentos e controles para organizar diferentes frentes do trabalho da gestão escolar. Se a escola ganhou maior autonomia nos processos de descentralização a partir da década de 1990 (SOUZA, 2003), especialmente desde a LDB de 1996, cresceu na mesma medida a responsabilidade desses órgãos no estabelecimento de regras e processos transparentes e eficientes para distribuir recursos e responsabilidades.

O que se depreende das pesquisas sinteticamente apresentadas nesta seção é que essa regulação precisa se aperfeiçoar continuamente, desenvolvendo novas ferramentas tecnológicas de coleta de informação, de monitoramento e avaliação de resultados a fim de agilizar o trabalho dos gestores escolares sem perder o controle central. Essas demandas, além de reclamarem seu reconhecimento por parte das instâncias superiores, impõem a necessidade de capacitação dos diferentes agentes envolvidos, tanto no nível central, como no regional, no contexto escolar e suas respectivas equipes de gestão. As instâncias intermediárias estão assim convocadas a desenvolver criativa e estrategicamente dinâmicas e espaços de formação continuada e de discussão envolvendo a escola e diversos parceiros locais.

A essas oportunidades de formação é preciso ainda acoplar ferramentas de monitoramento e de avaliação das atividades dialógicas e sistemáticas para promover uma cultura de aperfeiçoamento constante com foco na melhoria dos processos administrativos e pedagógicos das escolas atentos a suas consequências para os resultados educacionais. Nesse sentido, coloca-se um alerta para a necessidade de uma política de formação planejada para os gestores escolares, que desenvolva novas metodologias participativas de formação, em interação com as demandas do cotidiano escolar numa densa troca de saberes entre gestores e suas equipes de modo a construir uma rede solidária, interativa e participativa, articulada ao trabalho das equipes gestoras das escolas.

Por outro lado, cabe considerar que ainda temos no Brasil poucas pesquisas sobre o funcionamento dessas instâncias intermediárias de gestão educacional, seja no que diz respeito ao seu efetivo funcionamento e os respectivos instrumentos, seja no que toca às percepções e valores de seus agentes que adquirem um papel na implementação das políticas educacionais enquanto burocratas de nível médio (CAVALCANTE & LOTTA, 2015). Estudos desenvolvidos no campo da ciência política, mas ainda embrionários no campo educacional, apontam a relevância da produção de conhecimento a respeito dessas instâncias intermediárias da burocracia educacional para avançar na compreensão dos desafios da implementação das políticas públicas e seus efeitos em termos de superação das desigualdades educacionais. Nesse sentido, cabe assinalar aqui também um desafio aos pesquisadores do campo.

Outro aspecto não menos relevante é o desafio dos legisladores, que se associa ao dos gestores educacionais no sentido de repensar as normatizações legais referentes ao acesso tanto aos postos intermediários da gestão educacional, quanto ao cargo de gestor escolar e às respectivas equipes de gestão. Apesar de termos no Brasil quase 30 anos de inscrição do princípio da gestão democrática da educação pública na Constituição Federal, ainda contamos com 45% dos diretores de escola tendo acessado o cargo por indicação – frequentemente política (ALVES, 2009; OLIVEIRA & WALDHELM, 2016). Além disso, e mesmo não sendo esse o caso da rede estadual de Minas Gerais, é quase inexistente a regulamentação sobre o acesso aos demais cargos e funções. Particularmente considerando a transparência democrática e divulgação pública dos critérios, a descrição objetiva das competências necessárias e a regulamentação de mecanismos de monitoramento e avaliação do desenvolvimento das atividades técnicas requeridas, superando indicações

políticas, que nem sempre contemplam as necessidades técnicas das funções e tendem a favorecer a descontinuidade administrativa – a cada novo governo nas instâncias superiores. A crise do sistema político brasileiro e a gravidade dos desafios educacionais do país parecem cada vez mais exigir um novo posicionamento – também em termos de legislação – em relação à profissionalização dessas funções, dado seu papel estratégico na gestão dos sistemas de ensino e escolas. Convém ainda assinalar que essa seria uma plataforma fecunda e estratégica para uma política de valorização – inclusive salarial – dessas equipes técnicas.

Por uma articulação produtiva entre o trabalho administrativo e a gestão pedagógica

Outro aspecto realçado nos textos desta seção diz respeito à complexa articulação e repartição da atenção dos gestores escolares entre suas responsabilidades administrativas e pedagógicas. Inúmeras pesquisas internacionais e nacionais (ALBERNAZ *et al.*, 2002; OLIVEIRA & WALDHELM, 2016; SAMMONS, 2008; SOARES 2007; ALVES & FRANCO, 2008) já mostraram a relevância da gestão escolar e da liderança do diretor e da equipe de gestão para promover um ambiente de aprendizagem e favorecer o sucesso escolar com equidade dos alunos. Ora para que essa liderança se exerça é preciso tempo e foco pedagógico para construir uma verdadeira mobilização do corpo docente em favor da aprendizagem de todos os alunos, criando um ambiente colaborativo que ampare o trabalho em sala de aula. A construção, monitoramento e avaliação periódica do projeto pedagógico da escola, integrando todos os recursos disponíveis, identificando aqueles que se precisa buscar – inclusive na comunidade e com parcerias interinstitucionais – seria, nessa perspectiva, um corolário da articulação produtiva entre o trabalho administrativo da equipe gestora e o pedagógico. Se esse é um desafio para cada equipe gestora local, deve ser tomado também como horizonte de sentido das ações das instâncias superiores da gestão educacional, cujo foco fundamental é viabilizar o trabalho das escolas, desenvolvendo um trabalho de apoio e formação tanto no que tange à dimensão administrativa, quanto na pedagógica.

Mais uma vez, tanto o trabalho da gestão educacional, como o da gestão escolar colocam demandas importantes não só para os agentes envolvidos em cada nível, mas também para legisladores e pesquisadores. Propõe-se, assim, um horizonte de

colaboração engajado pela melhoria da qualidade da Educação Básica para todos, integrando competências distintas que podem ser complementares.

No caso dos legisladores e especialistas em contabilidade e administração pública, pode-se visualizar um investimento criativo no desenvolvimento de novas ferramentas para agilizar os processos de tomada de preços, aquisição de insumos e prestação de contas, por exemplo, contribuindo para agilizar e simplificar os controles contábeis e legais da administração da educação escolar.

No que se refere aos pesquisadores, poderia ser salutar uma aproximação maior do cotidiano das escolas e das intervenções e responsabilidades dos órgãos de gestão educacional. Assim poderia ser ampliado o campo de pesquisas para compreender melhor os processos, os resultados, os fatores intervenientes de diversas ordens, além de acompanhar e analisar a implementação de novas formas de trabalho, investigando valores e percepções, avaliando ferramentas e processos dos diferentes níveis de gestão. A adoção de plataformas metodologicamente mistas de pesquisa poderia contribuir para estabelecer nexos entre resultados de pesquisas em larga escala e estudos mais qualitativos, realçando a relevância da liderança e coordenação/mediação dos gestores nesses processos e a relevância das intervenções serem precedidas de diagnósticos, registradas e avaliadas em colaboração com o colegiado escolar.

Nesse sentido, é importante ainda destacar a relevância – para todos os envolvidos, sejam eles gestores educacionais, gestores escolares ou legisladores – de considerar a questão do uso dos dados educacionais já disponíveis (SILVA & PAES DE CARVALHO, 2014) como uma dimensão necessária da discussão e do planejamento das ações. A apropriação dos resultados das avaliações externas e outros dados – como os do censo escolar, por exemplo – pelas escolas e sistemas de ensino público se reveste de importância estratégica para aqueles que pretendem contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil (ALVES & SOARES, 2013).

Em que pesem as críticas a seus instrumentos de medida e à sua divulgação nem sempre transparente e cuidadosa, essas bases de dados aportam informações que precisam se constituir em insumos para o planejamento de novas ações e políticas educacionais nos diferentes níveis de intervenção pública e de diálogo democrático com a sociedade. O desafio aqui é desenvolver novas formas de legislar e gerir, que tenham como ponto de partida diagnósticos mais completos e amplos da realidade

educacional que se pretende modificar, que configuram novas ferramentas de gestão, criando uma nova cultura política lastrada em informações de forma aberta e transparente, que possibilite simultaneamente sua própria avaliação e progressivo aperfeiçoamento.

Em certa medida esse desafio também se coloca para os pesquisadores que estudam a gestão educacional e escolar. De fato,

[...] o considerável volume de recursos públicos empregados e a crescente quantidade e qualidade das informações geradas impõem a necessidade política, particularmente no Brasil, de aprofundar e diversificar as pesquisas em torno das ações que utilizam as avaliações externas, como resposta responsável da comunidade acadêmica. (SILVA & PAES DE CARVALHO, 2014, p. 13)

Além de investigar os usos dos dados disponibilizados em políticas de responsabilização, é preciso estudar os usos que a própria administração escolar e educacional faz dessas informações, seja na interação com as comunidades escolares, seja na avaliação das ações e políticas educacionais implementadas e seus respectivos instrumentos. Tais estudos, além de contribuir para a ampliação e o aprofundamento do conhecimento no campo, poderiam também servir como insumos qualificados para as avaliações e dinâmicas de planejamento da gestão educacional e escolar, numa perspectiva de interação produtiva e troca de saberes.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n.3, pp. 453-476, dez. 2002.

ALVES, F. C. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N. SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. **Educ. Rev.** Belo Horizonte. 29,n. 4,p. 245-276,Dez. 2013 .

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BONAMINO, A. M. C.; OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C. Indicadores educacionais, gestão da escola e liderança do diretor. In: Neusa Chaves Batista; Maria Luiza Rodrigues Flores. (Org.). **Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN**. 1. ed.Porto Alegre: Evan Graf: Escola de Gestores da Educação Básica, 2016, v. 1, p. 153-171.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. Sísifo, **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1., p. 94-109, 2008.

CAVALCANTE, P. & LOTTA, G. Desvendando a Burocracia de Médio Escalão do Governo Federal: uma análise sobre os perfis, trajetórias e relações de dirigentes do setor público. GT30 Políticas públicas. **39º Encontro Anual da Anpocs**. 2015.

OLIVEIRA, A. C. P. de; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 824-844, 2016.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P. de; LIMA, M. F. M. de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**(Impresso), v. 25, p. 50-76, 2014

REIS, I. Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 101-118, 2013.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SILVA, V. G.da; PAES DE CARVALHO, C. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 25, p. 12-21, 2014

SOARES, J. F. Melhora do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOUZA, A. R. de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR.

A ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM MAURÍCIO DE AZEVEDO E ASPECTOS DE SUAS PRÁTICAS DE GESTÃO: LIDERANÇA, DOCÊNCIA E PLANEJAMENTO.

Irlene Nogueira da Silva*
Daniel Eveling da Silva**

Este artigo pretende apresentar, em linhas gerais, os elementos constitutivos da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo, localizada na cidade de Janaúba – MG, e alguns elementos da gestão existentes na unidade escolar. A intencionalidade em analisar essa escola partiu das frequentes indicações ao prêmio de Gestão Escolar, oferecido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, na época da pesquisa aqui abarcada (2009-2013). Partindo das análises baseadas no dossiê elaborado pela escola para o prêmio de Gestão Escolar, efetuou-se uma pesquisa de campo na qual foram privilegiadas as dimensões da gestão de resultados, da gestão participativa, da gestão de liderança, da gestão de pessoas e da gestão de infraestrutura. Após esse momento, foram identificados alguns aspectos a serem melhorados, sendo apresentadas como proposta de intervenção, ações que pretendem minimizar o hiato entre a autoavaliação e o diagnóstico identificado na Gestão de Pessoas e de Liderança, considerando as relações pessoais e a formação docente na Gestão Participativa e a na Gestão Pedagógica; além do planejamento de algumas ações pedagógicas. Ao estabelecer os dados da escola como elementos constituintes de boas práticas gestoras, pretende-se aplicar as ações propostas, não somente à escola analisada, mas a uma multiplicidade de escolas, vista a adaptabilidade das intervenções pensadas.

Palavras- chave: Gestão. Escolas Rurais. Boas Práticas.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor e Mestre em História pela UFJF.

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada “Práticas de Gestão Escolar: um estudo de caso na Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo de Janaúba/MG”, desenvolvida por Irlene Nogueira da Silva, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (Mestrado Profissional), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O texto foi escrito em parceria com Daniel Eveling da Silva, analista de formação em EAD do Núcleo de Dissertação do já mencionado programa.

O interesse em analisar a Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo proveio da pesquisadora Irlene ao acompanhar a mencionada escola em suas funções profissionais e, por meio desse acompanhamento, ter observado a instituição alcançar, entre 2009 e 2012, a colocação de finalista e, em 2013, o primeiro lugar na fase regional do Prêmio de Gestão Escolar. Tal feito, quando realizado consecutivas vezes por uma mesma escola, torna-se notável, principalmente, quando associado ao fato de que a escola em questão não se destaca das demais da região em termos de indicadores de resultados educacionais.¹

Frente a essa constatação, entende-se a dinâmica da gestão escolar, e do próprio processo de ensino e de aprendizagem, caracterizados por diferentes elementos, como: a participação da comunidade; o relacionamento intraescolar e uma gestão marcada pela liderança com elementos constituintes dos processos de qualidade educacional. Ao se tomar esses elementos como base de estudo, definiu-se como objetivo central, compreender a gestão escolar como ferramenta para o desempenho da escola e sua relação com o Prêmio de Gestão.

Assim, a pesquisa, base deste texto, trouxe para o debate a seguinte questão: até que ponto as práticas de gestão da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo correspondem às práticas apresentadas nas quatro dimensões do Prêmio Gestão Escolar?

Para responder a questão de estudo, estabeleceu-se como objetivos específicos: (i) descrever a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SRE/Janaúba), contexto no qual se insere a Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo; (ii) caracterizar as

1 No período analisado as quatro escolas de Janaúba, de mesmo porte, apresentavam resultados semelhantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) fornecido pelo governo brasileiro e no Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE). A título de exemplo, os dados do IDEB das instituições escolares, para anos iniciais, são os seguintes: Escola Estadual José Gorutuba 5,6; Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo, 4,4; Escola Estadual de Canafistula 3,9 e Escola Estadual Joaquim Maurício, 4,4.

dimensões do Prêmio Gestão Escolar e o modo como a referida escola apresentou suas práticas (autoavaliação) ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação, órgão que realiza a premiação; e (III) compreender as práticas efetivas de gestão da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo e confrontá-las com as práticas apresentadas ao Prêmio Gestão Escolar.

A metodologia utilizada na pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso de natureza descritiva-qualitativa, tendo como instrumentos para coleta e interpretação dos dados a pesquisa bibliográfica, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os membros da equipe gestora e com os professores. Foram utilizados, ainda, aspectos da análise do conteúdo (VERGARA, 2009), destacando palavras como: “nossa escola” e “juntos”. Essas palavras traduzem o sentimento que a gestão participativa estabelece e o sentimento da instituição ao fazer parte da comunidade na mesma proporção que a comunidade a integra. Assim, estruturou-se um Plano de Ação Educacional (PAE) nos aspectos identificados com aspectos do prêmio de Gestão Escolar a serem aprimorados. Salienta-se, entretanto, que são considerados pontos mais amplos do que apenas o referido prêmio, tais como a liderança e a gestão pedagógica. Pode-se, dizer, que os dados iniciais apesar de serem focalizados na premiação, geraram a ampliação de elementos a serem consolidados na gestão em sua forma mais ampla.

O diálogo com os referenciais teóricos, o dossiê elaborado pela escola para concorrer ao Prêmio de Gestão Escolar, juntamente com os instrumentos de pesquisa e os trabalhos de Lück (2009) - gestão de resultados -, Paro (2000) - gestão democrática -, Mintzberg (2010) - gestão -, Machado (2014) - gestão participativa - e Polon (2011) - perfis de liderança -, entre outros, destacaram as seguintes características gestoras da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo como pontos possíveis de sofrer modificações e aprimoramentos:

- a) verificou-se que, algumas vezes, a gestão estava associada ao ato de controlar a ação do outro, mostrando uma relação de poder, de natureza mais autocrática que democrática;
- b) a questão dos alunos ingressantes, principalmente no 6º ano, que apresentam diversas deficiências de aprendizagem, tendo a escola de fazer um trabalho mais abrangedor com esses alunos para ter certa nivelção;

C) um trabalho de formação continuada mais intenso, de modo a suprir as necessidades dos professores, uma vez que o Estado oferece poucas oportunidades;

D) um maior fortalecimento da comunidade escolar. De modo a abrir canais de participação que permitam às famílias uma retomada de sua autoestima, uma valorização de suas opiniões e ações junto ao ambiente escolar. (SILVA, 2015, p 129)²

Diante disso, formulou-se uma proposta de ação buscando minimizar o hiato entre autoavaliação e o diagnóstico identificado na Gestão de Pessoas e Liderança considerando: as relações pessoais e a formação docente; a gestão participativa e a gestão pedagógica; o planejamento de ações pedagógicas. Importante salientar que o Plano de Ação Educacional (PAE) não foi definido como uma proposta inédita e inovadora que trará o fim dos diversos problemas da gestão vivenciados pela escola, mas se apresenta como uma alternativa plausível e de fácil execução pelos gestores, na tentativa de oferecer subsídios práticos para o fortalecimento e o aprimoramento das práticas já executadas na escola.

A primeira ação do PAE diz respeito à Gestão de Pessoas e Liderança: relações pessoais. Essa proposta tem como intuito destacar o aspecto no qual o gestor, que se envolve diretamente nos assuntos pedagógicos da escola, cria entre ele e a equipe uma cumplicidade. Dessa forma, a gestão de pessoas se torna um desafio para qualquer gestor, em qualquer instância de gerência. Não se pode ignorar a influência que as relações interpessoais têm para os resultados. Para isso, ações com características dialógicas e interativas deverão ser planejadas pelo gestor de modo a tornar o relacionamento de sua equipe sempre mais equilibrado e saudável. Sua perspicácia, destreza para mediar conflitos e habilidade para escutar aos demais são atributos essenciais para o exercício competente dessa gestão.

O objetivo geral para essa intervenção é ressignificar as relações de trabalho de modo a tornar o ambiente escolar, além de um local de ensino e de aprendizagem, um local de encontro e de troca de experiências. Apresentam-se como objetivos específicos dessa proposta: planejar momentos de discussões com o tema “A importância das relações interpessoais na escola “utilizando recursos didáticos variados, como filmes,

² Para maiores detalhes e todas as características discutidas e debatidas, consulte a dissertação de Irlene Nogueira da Silva, anteriormente mencionada.

documentários e textos sobre o assunto; e motivar os profissionais da escola por meio de dinâmicas que elevem a autoestima e o entusiasmo pela profissão exercida.

A intervenção na gestão de pessoas deve ocorrer por intermédio de quatro ações, explicitadas no quadro 01, que visam ao aprimoramento das relações pessoais na escola. Entende-se que, para uma equipe integrada e produtiva, o conhecimento individual e o respeito entre os membros se tornam elementos cruciais para a obtenção de bons resultados. Assim, ao perceber sua equipe desintegrada e desmotivada, o gestor deve elaborar ações que possam reverter essa realidade. Apresentou-se, assim, sugestões de ações interventivas que levam ao bem-estar individual e coletivo do grupo de profissionais da escola e de ações características de uma gestão participativa e democrática. Para a efetivação dessas ações, o gestor poderá utilizar-se de parcerias com as faculdades da cidade, especialmente de Educação Física, e com a Secretaria Municipal de Educação para conseguir o Psicólogo. O quadro 1 apresenta as ações propostas para as relações pessoais.

Quadro 01 – Ações interventivas para aprimorar as relações pessoais.

Ações	Período	Participantes	Tempo (horas)	Como se dará?	Custos
1. Círculo de palestras com psicólogo sobre autoconhecimento e relacionamento.	Uma a cada trimestre	Todos os funcionários.	2 h	A equipe gestora estabelecerá parceria com a Secretaria Municipal de Educação para que o psicólogo escolar do Município possa dar as palestras.	Em média 300 reais (coffee break)
2. Ginástica laboral.	3 vezes por semana	Todos os funcionários.	15 min	Nos três turnos, em horário específico, com alunos estagiários de Educação Física.	Sem custos
3. Rodas de conversa (grupos)	Uma por mês, num rodízio de funcionários.	Média de 30 funcionários de cada vez.	2h	A equipe gestora reunirá com os funcionários em datas preestabelecidas.	Em média 50 reais a cada realização (coffee break)
4. Assembleias colegiadas.	Junho e novembro.	Média de 300 pessoas	2h	Em reuniões com a comunidade escolar.	Em média 600 reais (coffee break)
5. Consulta aos profissionais da escola por meio de votação para uma maior participação de todos nas decisões.	Sempre que preciso.	Todos os funcionários.	----	Sempre que preciso, os funcionários da escola serão convocados para emitir opiniões por meio de votação.	Sem custos

Ações	Período	Participantes	Tempo (horas)	Como se dará?	Custos
6. Confraternização em comemoração aos funcionários aniversariantes do semestre	Uma por semestre ou etapas.	Todos os funcionários.	5 h	A equipe gestora, juntamente com os demais funcionários, buscarão angariar fundos por meio de rifas, leilões, patrocínios e recursos próprios, para essa finalidade.	Em média de 4 mil reais.

Fonte: Silva (2015, p.133)

Para o acompanhamento e avaliação das ações interventivas na Gestão de Pessoas, serão realizadas, periodicamente, solicitações de avaliações por escrito de todos os profissionais da escola, a fim de colher opiniões e detectar entraves nos relacionamentos resultantes da própria gestão. A escuta do gestor será fundamental para mediar conflitos internos e, para tal, momentos de conversa individual serão estruturados.

A segunda ação diz respeito à Gestão de Pessoas e Liderança com aspectos da formação dos docentes. A partir das políticas de responsabilização educacional, a formação dos professores passou a ser uma prerrogativa para a obtenção de bons resultados educacionais. Por esse princípio, o gestor escolar toma uma posição de promotor do corpo docente da escola, impelindo-os a avanços em sua prática pedagógica. Uma sistemática e organizada capacitação em serviço, baseada no diagnóstico de fragilidades encontradas, torna-se, nos tempos atuais, uma necessidade da equipe escolar para manter-se alinhada às demandas do tempo.

Na escola, sabe-se que a formação continuada dos professores está a cargo dos especialistas em educação básica, ou supervisores pedagógicos, que são profissionais de apoio e suporte aos professores. Mas é à figura do gestor escolar que caberá a função de coordenador-geral, ou seja, aquele que promoverá a organização estrutural das ações de formação, pois ao considerar a relevância das ações para os professores, lhes dará a prioridade necessária, reservando horários e fornecendo material adequado para o trabalho.

O objetivo geral estabelecido para essa intervenção, de formação continuada docente, é oportunizar a ampliação dos espaços e tempos de estudo contínuo, levando-os à reflexão acerca das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, sua melhoria. Para tal, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: realizar pesquisa diagnóstica com o corpo docente da escola a fim de se verificar quais os assuntos

a serem priorizados na formação continuada; aprimorar a metodologia de trabalho dos professores da educação básica a partir de estudo de assuntos relacionados à prática e metodologia; e oportunizar troca de experiências pedagógicas exitosas realizadas em sala de aula.

A proposta de desenvolvimento da formação continuada busca desenvolver ações para a formação dos professores com parceria entre a escola e as faculdades existentes no município, tais como: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Faculdades Promove, Instituto Superior de Janaúba (ISEJAN) e Universidade Norte do Paraná (Unopar). Essas instituições de ensino superior já possuem um convênio de estágio firmado com Secretaria de Estado de Educação. Nessa perspectiva, as referidas faculdades devem ser incluídas na articulação de um Programa de Extensão Universitária vinculado à prestação de apoio técnico e científico à Escola Estadual Joaquim Mauricio de Azevedo, visando a apoiar as intervenções propostas com o intuito de auxiliar na melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola. Esse objetivo pode ser alcançado por meio do diálogo consciente e eficiente entre as faculdades e a equipe gestora da escola. O gestor pode articular o trabalho de formação docente fazendo uso das 8 horas mensais de atividades extras que o professor deve cumprir na escola.

O diagnóstico das fragilidades identificadas a partir da análise do corpo docente deve ser apresentado pelo diretor da escola e pelos especialistas em educação básica para a equipe da faculdade parceira. A partir disso, pode ser feito um cronograma a ser seguido durante o ano. O quadro apresenta o cronograma para a formação de professores.

Quadro 2– Cronograma geral para formação de professores.

Atividade	Periodicidade	Tempo (horas)	Como se dará	Responsáveis	Custos
Curso de capacitação em parceria com as faculdades.	Trimestral	4 horas	As faculdades parceiras planejarão as ações com base nos diagnósticos apresentados pela equipe gestora. A cada trimestre, a capacitação ficará a cargo de uma faculdade parceira.	Professor orientador e estagiários, juntamente com a equipe gestora.	Em média 600 reais (coffee break)
Grupos de estudos de professores reunidos por área de conhecimento ou por ano de escolaridade em que atuam.	Quinzenal	4 horas (2h – 2h)	A equipe gestora planejará as ações a serem desempenhadas em cada dia de reunião. Essas reuniões serão no dia de módulo II e deverão estar previstas em calendário	Equipe Gestora(Diretor, vices e especialistas)	Sem custos
Semanas Pedagógicas.	2 vezes ao ano (fevereiro e agosto)	10 horas (2 h por dia, durante uma semana)	A equipe gestora planejará ações, de modo a nivelar o trabalho dos professores, afim de que todos “façam a mesma língua”.	Equipe Gestora (Diretor, vices e Especialistas)	Em média 300 reais (coffee break)

Fonte: Silva (2015, p.135)

O acompanhamento e a avaliação das ações interventivas dar-se-ão de forma espontânea, a cada mês. Os docentes preencherão uma ficha apontando os pontos positivos para seu crescimento profissional e propondo ajustes na estrutura da formação. A partir das aulas e resultados obtidos pelos alunos, também poderá ser avaliado se as ações de formação interventivas contribuíram para o aprimoramento técnico do corpo docente.

Outra ação proposta tem o foco na Gestão Participativa da Escola. Essa se deve ao fato de que democracia se constitui como um direito e um dever; assim, é obrigação de pais, professores e comunidade participarem com responsabilidade da vida em sociedade, na qual se inclui a escola. Nesse sentido, a presença da comunidade representa importante parceria para o desenvolvimento de uma gestão voltada para as transformações sociais e culturais. Convictos dessa premissa, e consoante ao previsto na legislação, propõe-se uma ação interventiva para a promoção de maior interação entre escola e comunidade.

O objetivo geral para a intervenção de gestão participativa é criar estratégias de mobilização de pessoas e setores da sociedade, ampliando o processo de participação por meio de mecanismos de integração da escola com a comunidade. Já os objetivos específicos, são: identificar espaços de participação da escola na comunidade local; revelar possibilidades de participação democrática responsável e consequente; fortalecer o desenvolvimento de ações compartilhadas.

Para o desenvolvimento das ações interventivas, o gestor deve ter em mãos o diagnóstico socioantropológico da comunidade escolar para que possa realizar as ações de forma participativa. Essa necessidade se justifica à medida que o gestor deve reconhecer e avaliar os vínculos entre as propostas elaboradas na escola e a política e programas de outras entidades; e, ainda, articulá-las às expectativas da comunidade. Essa interdependência requer do gestor a capacidade de lidar com diferentes pessoas para pôr em prática a proposta pedagógica da escola. Para tanto, descreve-se as ações que indicam caminhos para a efetividade da proposta.

- 1.º – Realização do diagnóstico socioantropológico da comunidade escolar por meio de questionário e sob a responsabilidade da equipe escolar e professores;
- 2.º – realização de cursos formativos para os membros do colegiado escolar por meio de parcerias com o MEC, Secretaria de Educação e Escola;
- 3.º – desenvolvimento de mecanismos de reciprocidade entre as escolas e outras agências públicas ou privadas, com elaboração coletiva de agenda composta de palestras, visitas e aulas de campo. Nessa ação a escola contará com os parceiros como a SEE/MG, as escolas do entorno, a associação de moradores e igrejas;
- 4.º – promoção de ações de mão dupla: da escola para a comunidade e desta para a escola – atenção aos acontecimentos ocorridos no bairro/cidade, proposição de ações comunitárias envolvendo os alunos, autoridades municipais e a comunidade local. Essa ação contará com o apoio da Câmara de Vereadores, Secretaria Municipal de Ação Social, jornais da cidade, associação de pais e moradores;
- 5.º – decisões colegiadas que envolvam a equipe gestora e os representantes da comunidade escolar – reuniões bimestrais para avaliação das ações da escola e prestação de contas à comunidade; reunião de planejamento e avaliação do colegiado escolar; reunião bimestral com os pais e professores para discussão pedagógica; reunião administrativa de avaliação das atividades auxiliares; reunião

do grêmio estudantil para avaliação e planejamento das atividades; reunião com os parceiros da escola para avaliação das ações empreendidas e em implementação; assembleia escolar para avaliação e (re)planejamento do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para o desenvolvimento dessa ação, a escola buscará apoio na comunidade escolar e local, nas secretarias de educação e a órgãos ligados como: Conselho da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, Conselhos de Educação, promotorias e Instituições de Educação Superior (IEs).

O quadro 3 sistematiza os principais pontos da gestão participativa a serem pensados:

Quadro 03 - Síntese da ação de intervenção na gestão participativa

(continua)

Ações	Periodicidade	Tempo (horas)	Como se dará	Responsáveis	Custos
Diagnóstico sócioantropológico da comunidade escolar	Fevereiro	40 horas	Por meio de questionários distribuídos para a comunidade escolar.	Equipe gestora e professores	Em média 100 reais (cópias dos questionários)
Cursos formativos para os membros do Colegiado Escolar	A ser definido pela SEE.	60 horas	Por meio de cursos <i>on-line</i> ofertados pela SEE e MEC. A escola dará o suporte técnico.	SEE, MEC e Equipe Gestora (Diretor, vices e especialistas)	Sem custos
Desenvolvimento de mecanismos de reciprocidade entre as escolas e outras agências públicas ou privadas	Março	20 horas	Pela elaboração coletiva de agenda composta de palestras, visitas e aulas de campo.	Equipe gestora e professores.	Sem custos

(conclusão)

Ações Comunitárias no bairro da escola	Junho e novembro/ 1 dia em cada mês.	16 horas (08 h-08 h)	Por meio do Projeto "Ação Cidadania" da Secretaria de Ação Social da Cidade. A escola buscará trazer esse projeto para a comunidade atendida.	Equipe gestora	Sem custos
Decisões colegiadas que envolvam a equipe gestora e os representantes da comunidade escolar.	Decorrer do ano letivo	Reuniões de 2 a 4 horas de duração	Por meio de reuniões	Equipe Gestora	Sem custos

Para acompanhamento e avaliação dessa intervenção será distribuído, ao final de cada ação proposta, o formulário exposto no quadro 04:

Quadro 04 - Formulário para avaliação da ação interventiva no final de cada ação proposta

Aspecto a ser avaliado	Marque abaixo o valor atribuído dentre as opções				Sugestões de melhoria
Desenvolvimento da ação proposta	Ruim	Razoável	Bom	Excelente	
Tempo de execução da ação	Ruim	Razoável	Bom	Excelente	
Importância da ação	Ruim	Razoável	Bom	Excelente	

Fonte: Silva (2015, p.139)

Caberá à SEE, e aos órgãos intermediários, a realização do acompanhamento e avaliação institucional, tanto para análise dos resultados de desempenho das escolas quanto do nível de satisfação de seus usuários. No âmbito local, caberá à equipe gestora cumprir com a programação e a cada ação realizada ouvir as opiniões e sugestões dos atores envolvidos, fazendo o devido registro das reuniões. Ao Colegiado Escolar, caberá o controle social como copartícipes da execução do projeto educativo escolar.

Como última ação do PAE proposto, estabeleceu-se o Planejamento de Ações Pedagógicas. Esse ponto resultou da análise das entrevistas que destacou o fato de a escola receber, todos os anos, alunos ingressantes, principalmente no 6º ano do EF, com diversas dificuldades de aprendizagem; o que pressupõe a necessidade de realizar um trabalho mais abrangedor com esses alunos. Entende-se que a alfabetização básica é o mínimo necessário para a pessoa continuar o seu desenvolvimento na escola. Assim, é preciso atenção para que os alunos dominem a leitura, a escrita e as quatro operações básicas da matemática.

Dessa forma, a intervenção baseia-a no mecanismo de nivelamento dos alunos ingressantes, considerando as disciplinas de Português e Matemática, propiciando, assim, um melhor aproveitamento a partir das habilidades de leitura, interpretação, análise e produção de textos; também o conhecimento das quatro operações matemáticas e resolução de problemas. A ação deve ocorrer por meio de um trabalho integrado e interdisciplinar, bem como diminuir os níveis de evasão

escolar. Entende-se, entretanto, que um Projeto de Nivelamento³ não irá solucionar todas as deficiências apresentadas pelos alunos; não se pode, contudo, furtar-se à possibilidade de proporcionar meios que permitam minimizar os resultados que criam, perversamente, um universo tão grande de analfabetos funcionais.

O objetivo geral dessa intervenção pedagógica é minimizar as deficiências de aprendizagem dos alunos ingressantes na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, com foco nos conteúdos de Português e Matemática. Os objetivos específicos definidos para essa ação são: proporcionar um aumento qualitativo no conhecimento do aluno em relação ao ensino básico de Língua Portuguesa e Matemática; desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos e das operações matemáticas; ampliar o prazer pela leitura e pela matemática; apreciar diversos tipos de textos por meio de um trabalho integrado e interdisciplinar; estimular os alunos a raciocinar em tempos lógicos; e desenvolver a capacidade de análise de problemas e resoluções por meio de estudo de caso.

O nivelamento deve ser oferecido aos alunos ingressantes do 6º ano do Ensino Fundamental que forem indicados, após um diagnóstico inicial, pelos especialistas e professores da escola. Será realizada, portanto, uma reunião com os pais desses alunos, no início do 1º semestre letivo, para esclarecer a respeito do projeto de nivelamento. As atividades deverão valorizar as habilidades e competências necessárias para melhorar o desempenho dos estudantes durante a educação básica. Ficará a cargo da escola providenciar o material a ser disponibilizado aos alunos, além do espaço para a realização o projeto no contraturno.

Esse projeto será desenvolvido pelos alunos dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras – Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UNIMONTES–que atuam na escola e são auxiliados pelo professor eventual e professor responsável pelo uso da biblioteca. O quadro 5 sistematiza o cronograma geral para Língua Portuguesa.

³ Adaptado de http://www.fbb.br/downloads/projeto_nivelamento

Quadro 05 – Cronograma geral -Língua Portuguesa

Conteúdo - Português	Periodicidade	Responsáveis	Tempo (horas)	Duração	Custos
Trabalho com diversos suportes textuais (Leitura, interpretação e produção de texto) por meio dos textos, trabalhar pontuação, coesão e coerência.	Semanal	Alunos de Pedagogia, Matemática e Letras bolsistas do PIBID UNIMONTES, auxiliados pelo professor eventual e pelo professor de uso de biblioteca.	1 hora diária no contraturno	2 meses	Em média 100 reais (cópias de atividades)

Fonte: Silva (2015, p.141)

Já o quadro 06 apresenta a organização geral de Matemática.

Quadro 06 -Cronograma geral – Matemática

Conteúdo - Matemática	Periodicidade	Responsáveis	Tempo (horas)	Duração	Custos
Trabalho com as quatro operações matemáticas básicas. Atividades de resolução de problemas a partir de estudos de caso.	Semanal	Alunos de Pedagogia, Matemática e Letras bolsistas do PIBID UNIMONTES, auxiliados pelo professor eventual e professor de uso de biblioteca	1 hora diária no contraturno	2 meses	Em média 100 reais (cópias atividades)

Fonte: Silva (2015, p. 141)

A avaliação das ações deve ocorrer de forma contínua e permanente, considerando, fundamentalmente, a efetiva participação dos envolvidos nas atividades propostas. A participação dos alunos nesse projeto poderá ser aproveitada como atividade complementar, ou como parte da nota que comporá as avaliações sistemáticas, ficando a cargo da equipe gestora da escola apresentar os critérios a serem adotados. Ao final do projeto, será emitido um relatório para os professores das disciplinas oferecidas no nivelamento poderem acompanhar esses alunos no decorrer do ano.

Por fim, a proposta apresentada deve ser disponibilizada para a equipe diretiva da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo, a fim de oferecer exemplos de ações possíveis que podem ser executadas visando ao êxito da escola. Pode, ainda, ser apresentada à equipe pedagógica da SRE/MG, na expectativa de que as ações do PAE apresentado sejam expandidas e divulgadas para as demais unidades escolares estaduais da SRE/Janaúba. Considera-se, para tal, a existência

de semelhanças nas situações vivenciadas pelas demais instituições de ensino que a pesquisa não contemplou. Salienta-se, ainda, a relevância das ações propostas, uma vez que são de fácil aplicação e, uma série de elementos considerados resvalarem, possivelmente, em uma variabilidade de escolas sendo, portanto, adaptável para mais de uma unidade escolar.

REFERÊNCIAS

- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MACHADO, M. C. da S.; MIRANDA, J.A **Gestão Estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional**. Juiz de Fora, agost./dez de 2014. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufff.net/mod/resource/view.php?id=604>> Acesso em: 10 abr. 2015.
- MINTZBERG, H. **Managing: Desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- POLON, T. L. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: 34a Reunião Anual da ANPED, 2011, **Anais...** Natal/RN: Centro de Convenções, 2011.
- SILVA, I. N. da. **Práticas de Gestão Escolar: um estudo de caso na Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo de Janaúba/MG**. Juiz de Fora, 2015. 155f. Dissertação - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2015.
- VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

GESTÃO PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO ENTRE EFICÁCIA E DESEMPENHO ESCOLAR: OS DOIS LADOS DA MOEDA

June Alves de Almeida Miranda*
Carla Silva Machado**
Marcus Vinícius David ***

O presente artigo originou-se da pesquisa de campo, análises e proposições desenvolvidas na dissertação “Fatores de Eficácia Associados à Gestão Escolar e sua Relação com os Resultados de Desempenho da Escola”, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). O objetivo central do estudo realizado foi analisar as atividades gestoras, a partir das dez dimensões propostas por Lück (2009), de uma escola localizada no Vale do Jequitinhonha e que, em 2009, já havia atingido a meta proposta pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica _ IDEB - para 2021; e, a partir dos dados encontrados, propor ações que pudessem ser implementadas nas demais escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Diamantina/MG (SRE/Diamantina-MG). No desenrolar da pesquisa, apesar de ser confirmada a eficácia educacional, foram encontrados elementos ligados à gestão, ao clima e à cultura da escola que mereceram atenção e foram contemplados nas proposições e planos de melhorias. Dessa forma, apresentam-se, neste artigo, dados gerais da pesquisa realizada, principais dados da pesquisa e as ações detalhadas propostas para a escola que serviu como estudo de caso para a pesquisa e para as demais escolas da SRE/Diamantina-MG para serem desenvolvidas em conjunto com os atores da SRE, professores e gestores escolares.

Palavras-chave: Gestão Pedagógica. Eficácia Escolar. Desempenho Escolar.

*Mestra pelo PPGP/CAEd/UFJF. Assessora de Gabinete da SRE/ Diamantina.

** Mestra em Educação pelo PPGE/UFJF. Doutoranda em Educação pela PUC/Rio. Foi suporte de orientação da dissertação que deu origem a este artigo.

*** Doutor em Administração pela UFLA. Orientador do PPGP/CAEd/UFJF, tendo orientado a dissertação que deu origem a este artigo.

Nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação(LÜCK, 2009, p. 22).

Iniciamos este texto com a epígrafe de Lück (2009) que aborda algo muito caro à educação: apesar de todo aparato tecnológico, de infraestrutura, de formação de gestores e de professores, de investimentos nas avaliações em larga escala e na eficácia escolar a partir dos resultados, acreditamos que todas essas linhas e fios só serão verdadeiramente eficazes e funcionarão de verdade se as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar, sejam alunos, professores, funcionários, pais e comunidade do entorno estiverem de fato comprometidas com a instituição, ou seja, é preciso uma tessitura em torno do ambiente escolar, que garanta que os fios e linhas não ficarão soltos no meio do caminho. Nesse sentido, pensar a gestão pedagógica é também pensar a cultura organizacional da escola.

A partir dessas considerações iniciais, vale enfatizar que este artigo foi escrito a partir da dissertação defendida por June Alves de Almeida Miranda, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Avaliação e Gestão da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), no ano de 2012, intitulada **“Fatores de Eficácia Associados à Gestão Escolar e sua Relação com os Resultados de Desempenho da Escola”**. A dissertação orientada por Marcus Vinícius David e tendo como suporte de Orientação Carla Silva Machado teve como objetivos descrever e analisar uma escola da rede estadual de Minas Gerais, localizada no Vale do Jequitinhonha, a qual, em 2009, já havia alcançado a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - prevista para 2021, e propor ações relacionadas às gestões pedagógicas e de resultados para as outras escolas circunscritas na Superintendência Regional de Ensino de Diamantina (SRE-Diamantina), visando à eficácia no desempenho escolar dos alunos dessas escolas.

A pesquisa empreendida para escrita da dissertação consistiu em observação do cotidiano da escola, entrevistas com roteiros estruturados aos professores e entrevistas com roteiros semiestruturados aos gestores da escola (supervisora, diretora e vice-diretora). Essas técnicas de coleta de dados foram essenciais para a construção de um estudo de caso, o que permitiu aprofundar na caracterização e análise da gestão e do cotidiano da escola selecionada. Importante, ainda, salientar, que a pesquisa visou enfatizar os fatores intraescolares que garantiam o resultado satisfatório acerca do desempenho dos alunos da escola pesquisada. Consideram-

se fatores intraescolares aqueles diretamente relacionados ao cotidiano escolar, que podem interferir no desempenho dos alunos. Nessa categoria, incluem-se dimensões de análise como disciplina, frequência, as rotinas, atenção e participação do aluno o comportamento e atitude dos professores: a dedicação, a motivação e o absenteísmo; o grau de envolvimento das famílias dos alunos sobre seus estudos, a infraestrutura da escola, dentre outros.

Vale ressaltar que a ideia inicial da pesquisa era conhecer a escola selecionada e seus dados das avaliações externas, que eram tidos como positivos e, a partir daí, propor para as demais escolas uma espécie de procedimentos e ações de boas práticas encontradas, principalmente, nas questões ligadas à gestão pedagógica. Porém, durante a pesquisa, notou-se que o clima escolar não era muito favorável, já que havia uma gestão pedagógica centralizadora e com traços antidemocráticos. Em função disso, ao propor ações que envolvam os atores da SRE-Diamantina e os atores escolares, pensou-se em ações específicas para a escola visando a uma interação maior entre os envolvidos e que garantissem mudanças na cultura organizacional da escola.

Nesse sentido, se em um primeiro momento, os objetivos da pesquisa eram encontrar na referida escola modelos a serem seguidos por outras; foi possível identificar alguns ajustes que poderiam ser feitos na instituição de ensino para torná-la mais próxima das pessoas que nela atuam; garantindo assim, além da eficácia de resultados, um clima escolar mais favorável e harmônico, levando-se em conta a importância das pessoas no processo de construção do conhecimento. Segundo Miranda:

Na escola em estudo, a escolha pela eficácia tem desencadeado uma sobrecarga considerável de trabalho do especialista e da equipe de professores e uma cobrança exacerbada por resultados cada vez mais altos. É fato que a familiaridade provoca a cegueira, é no distanciamento que conseguimos perceber o fazer como escolha política. Enquanto agentes, é possível que os enfrentamentos cotidianos possam turvar a visão e a percepção de quem tem de agir, decidir e resolver. (2012, p. 86).

Neste trabalho, usamos como suporte o estudo de Lück sobre gestão escolar, já que para a autora “a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola” (LÜCK, 2009, p. 23).

Importante ainda salientar que Lück (2009) organiza a gestão escolar em duas grandes dimensões: a de organização e a de implementação e as subdivide em dez, quais sejam: fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar; planejamento e organização do trabalho escolar; monitoramento de processos e avaliação institucional; gestão de resultados educacionais; gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão de cultura escolar; e gestão do cotidiano escolar. Sendo as seis últimas ligadas à dimensão de implementação, e as primeiras à organização. No decorrer da pesquisa realizada na escola, todas essas dimensões foram analisadas a partir das entrevistas realizadas com a equipe gestora e os professores; além disso, as proposições para a SRE e as escolas atendem a essas dimensões da gestão.

A pesquisa possibilitou a comprovação de que o sucesso da escola perpassa pela eficácia da gestão pedagógica, pela qualificação dos docentes, pelas práticas de excelência e pela valorização da escola por parte da comunidade. Por outro lado, os pontos frágeis estão relacionados à gestão escolar, principalmente, à falta de acompanhamento da gestão pedagógica pelo diretor. Além disso, há uma sobrecarga de trabalho que se configura como um ônus que a equipe paga pela eficácia da escola, com altas exigências e cobranças aos servidores.

Nesse sentido, o Plano de Intervenção que passa a ser apresentado, se constitui de orientações quanto à implantação dos fazeres peculiares à gestão, levantados na pesquisa; às demais escolas da circunscrição da SRE-Diamantina, além de proposições de melhorias que possam ampliar as possibilidades de sucesso da escola pesquisada, enquanto proposta de aperfeiçoamento de gestão da referida escola e modelo para a SRE.

A proposta de ação apresentada, intitulada Projeto Escolas Eficazes, foi elaborada para atender a três linhas de ação integradas: capacitação, monitoramento e avaliação, que perpassam pelo nível da SRE-Diamantina, da gestão escolar e da sala de aula, as quais serão aqui delineadas. O envolvimento de todos os profissionais em nível macro e micro se justifica na intenção de dar sustentabilidade ao projeto que, diante de ações acordadas, tende a ser mais profícuo com a coparticipação de todos os agentes.

Quanto à Superintendência Regional de Ensino, vale destacar que sistemas de ensino bem organizados e orientados a partir de uma concepção robusta sobre

educação e definição clara do papel de gestão para promovê-la, são subsidiários para que possam emergir escolas eficazes. Mas no nível gerencial dos sistemas nem sempre isso ocorre. Na verdade, há uma descontinuidade na atuação a cada nova gestão política, alternância de políticas educacionais, além da falta de consistência de gestores de sistemas de ensino para a problemática e responsabilidade na priorização da eficácia na educação. De certa forma, isso não é fato isolado, nem tão pouco desconhecido; tem sido uma constante na gestão de sistemas de ensino, cujos dirigentes atuam, muitas vezes, atrelados a projetos de grupos políticos que ali o colocaram.

Levando-se em conta essas descontinuidades, para evitar a perda de informações concernentes à Superintendência, é preciso pensar em registros das atividades desenvolvidas; além disso, em linhas gerais, as propostas para os atores dessa instância são:

- apresentação dos resultados da pesquisa que originou a dissertação e que foi base para a escrita deste artigo, para que todos conheçam as propostas formuladas e a partir de que autores e perspectivas teóricas elas sugeriram;
- capacitação da equipe de Divisão Pedagógica (gerentes, supervisores e analistas educacionais, inspetores, diretor da SRE e diretor da diretoria Educacional – DIRE);
- capacitação dos diretores escolares pelos Analistas Educacionais que passaram pela capacitação da equipe de Divisão Pedagógica, pensando em uma formação em cascata;
- regulação e alinhamento das práticas de gestão internas na perspectiva de criação de processos, o que facilitaria o acompanhamento de todos os setores e possibilitaria circular as informações de maneira mais interativa e integrada;
- acompanhamento e atualização do banco de boas práticas e da rede de colaboração de gestores no site da SRE;
- elaboração dos critérios/formulários que servirão de parâmetro para o acompanhamento da gestão da SRE e das demais unidades escolares;
- monitoramento bimensal às práticas das unidades escolares;
- monitoramento cotidiano às práticas internas de gestão ;
- avaliação periódica da execução das dimensões internas da gestão ;

- avaliação periódica da execução das dimensões da gestão das escolas;
- atrelamento da eficácia das dimensões da gestão aos critérios de avaliação de desempenho dos dirigentes, analistas e gestores escolares;
- acompanhamento sistemático das escolas estratégicas, que são aquelas que não atingiram os resultados nas avaliações externas.

As proposições para a gestão de todas as escolas da SRE-Diamantina levaram em conta a importância de uma integração entre os gestores das escolas e os gestores que atuam na SRE. Nesse sentido, apesar de o desgaste em torno das formações propostas, que são muitas; entendeu-se a necessidade de atividades de formação na perspectiva de alinhamento do discurso e das práticas dos agentes envolvidos no processo educacional da região. Assim, as ações propostas para a gestão das escolas foram:

- capacitação dos professores e funcionários das escolas a partir das capacitações realizadas pela Superintendência com a coordenação dos analistas educacionais;
- proposição de estudos sistemáticos sobre as práticas das escolas eficazes e sobre as dimensões da gestão escolar a serem realizados nas reuniões de Módulo II 1; nesses momentos de estudos, o banco de boas práticas do site da SRE pode ser uma boa ferramenta para contribuir nas discussões, por isso a necessidade de mantê-lo atualizado;
- alinhamento da cultura organizacional ao ideário da excelência, definido coletivamente, para construir uma identidade em consonância com a Superintendência e com as demais escolas, respeitando, ainda, as características de cada uma das escolas envolvidas e de seus atores;
- implementação de práticas eficazes em consonância com as dimensões da gestão escolar eficaz;
- acompanhamento pelo analista e pelo inspetor da efetividade das dez dimensões da gestão de cada escola que compõe a SRE;
- avaliação periódica da eficácia da escola, tendo como parâmetro os formulários da SRE;
- divulgação das boas práticas de gestão escolar por meio do banco de boas práticas do site da SRE;

- participação do gestor e do especialista de cada escola nas discussões da rede de colaboração de gestores no site da SRE;
- estímulo ao protagonismo de todos os agentes da escola, para que participem das decisões do ambiente escolar e se sintam representados em todas as tomadas de decisões;
- apresentação das práticas exitosas, pelo diretor e pelo especialista, a toda a comunidade escolar, pelo menos semestralmente.

Vale, ainda, ressaltar que, os estudos em eficácia escolar mostram que a liderança dos diretores é um fator-chave (GRAY, 1990, p. 214, apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 351). Liderança firme e objetiva com propósito forte, envolvimento de todos os funcionários e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem. Certamente que além do papel que o líder desempenha, é decisivo para o sucesso das ações a serem desenvolvidas com a sua equipe, a forma de gerenciar todas as dimensões da gestão escolar, a relação desse gestor com a visão, os valores e objetivos da escola e a sua estratégia de garantir a efetividade das ações previstas e acordadas na escola. Assim sendo, o diretor deve funcionar como elo entre os agentes escolares e a SRE, entre a escola e a comunidade do entorno; portanto, é ele a marca da escola nessas instâncias e, por isso, deve estar aberto ao diálogo.

Levando-se em conta que o processo de ensino e de aprendizagem acontece na sala de aula e o contato mais direto com os alunos é com o professor, foram também pensadas ações específicas para os professores. São elas:

- participação nos estudos propostos pela direção, equipe pedagógica e técnica da SRE nos momentos em que ocorrem o Módulo II;
- colaboração na construção da identidade da escola como eficaz;
- implementação de práticas exitosas que caracterizam a eficácia nas atividades realizadas em sala de aula;
- monitoramento da efetividade das práticas da gestão escolar em consonância com as propostas de escolas eficazes em constante diálogo com a gestão escolar;
- avaliação periódica da eficácia da escola, tendo como norte os formulários da SRE;
- divulgação das boas práticas à equipe pedagógica, à direção e à comunidade escolar;

- Autoavaliação periódica de sua prática pedagógica;
- Decisão, sugestão e implementação de ações estratégicas para aperfeiçoar as práticas eficazes, as quais podem lograr um bom resultado da escola.

A eficácia do processo educativo perpassa por todas as dimensões da gestão escolar e envolve todos os atores. Todavia, é na pessoa do professor que em última instância está centrada a possibilidade de eficácia de todo o processo. É a qualidade de suas estratégias de ensino, do relacionamento que estabelece com seus alunos e dos processos que elege ou não, é que estão mais fortemente condicionados os resultados de desempenho da escola. Dessa forma, certamente que a ação integrada de toda a equipe pedagógica da escola deve ser mobilizada para a formação e o apoio a esse professor.

Diante do exposto sobre este plano de ação, podemos sintetizar que foram traçadas estratégias de capacitação, execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação, perpassando-se por todos os níveis de gerenciamento. Essas ações são na perspectiva de se efetivar na sala de aula, mais especificamente na relação direta professor-aluno, a melhoria do desempenho do alunado e, conseqüentemente, dos resultados da escola.

Além disso, ressaltamos que qualquer plano de ação na perspectiva de uma escola eficaz só acontecerá de forma plena, se todos os agentes envolvidos entenderem a importância do papel de cada um para o sucesso da escola. Nesse sentido, as pessoas envolvidas precisam estar inteiradas de suas funções e de que todas as mudanças só serão percebidas se todos se comprometerem, de fato. Por isso, as ações propostas atingem o nível macro representado pelo ser; perpassam pelo nível médio, a gestão da escola, e chegam ao micro: a sala de aula.

Destaca-se que o plano dá ênfase ao banco de boas práticas, visto que, acreditamos que estamos sempre aprendendo com o outro, dessa forma, há a necessidade dos gestores e professores perceberem o entorno, orientarem-se e aprenderem com outros gestores, outros educadores que avançaram e alcançaram resultados positivos.

Para concluir, destacamos que, sabe-se, hoje, muito sobre as práticas escolares eficazes, mas se desconhece o como fazê-las em nível de sistemas de ensino. Por isso, “ o mote é: fazer já, fazer direcionado, fazer bem, continuar fazendo! Mas

ter a paciência histórica para com as mudanças e os resultados”(GATTI, 2008. P. 21). Acreditamos, pois, que o conhecimento precisa ser produzido, sobretudo no cotidiano da vida escolar, sendo esse o grande desafio do gestor. Esperamos que as práticas propostas aqui sirvam de horizonte para os que acreditam que a educação de qualidade depende, sobretudo, daqueles que agem para mudar e melhorar todos os dias.

REFERÊNCIAS

BROOKE, N. SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo-Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GATTI, B. **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília, 2008.

UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008. 164p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>

[/images/0016/001600/160010por.pdf](http://images/0016/001600/160010por.pdf).> Acesso em: 20 ago. de 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MIRANDA, June Alves de Almeida. **Fatores de Eficácia Associados à Gestão Escolar e sua Relação com os Resultados de Desempenho da Escola**. Juiz de Fora, 2012. 143 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2012.

O EQUILÍBRIO ENTRE AS DIMENSÕES ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA GESTÃO ESCOLAR COMO UM DESAFIO PARA DIRETORES DE ESCOLA: O CASO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PIRAPORA/MG

Suely Cristina Araujo Soares *

Laura Assis**

Márcia Cristina da Silva Machado***

O presente estudo objetivou analisar as dimensões pedagógica e administrativa da gestão escolar na visão dos gestores da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora – MG. A pesquisa teve como recorte os gestores de escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental regular na etapa anos finais e que participaram do programa Progestão no período de 2004 a 2005, tendo como lócus duas escolas estaduais: uma que obteve o melhor resultado em 2011 e outra que registrou a melhor evolução do IDEB de 2005 a 2011. A partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados observação indireta, análise documental e aplicação de questionários para analistas educacionais, gestores de escolas estaduais e profissionais das duas escolas selecionadas. A análise dos dados coletados levou à conclusão de que os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no Progestão não resultam na sua efetivação total no cotidiano escolar. Constatou-se que os gestores escolares têm maior nível de dificuldade no gerenciamento de assuntos relacionados aos recursos humanos em exercício na escola e de instituírem espaços de convivência, diálogo e gestão democrática. O estudo apontou necessidade de promover ações de formação continuada para os gestores e auxiliares técnicos das secretarias escolares, visando a estimular o sentimento de equipe e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para promover uma melhoria na gestão dos servidores em exercício na escola, do projeto político pedagógico e do espaço físico e patrimônio da escola. Como proposta de melhoria é apresentado o Projeto OtimizAção.

Palavras-chave: Gestão Escolar e Pedagógica. Competências. Progestão.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Literatura (PUC-Rio).

***Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Engenharia de Produção (UFRJ).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “O equilíbrio entre as dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar como um desafio para diretores de escola: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora/MG”, desenvolvida por Suely Cristina Araujo Soares, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), defendida em 2014. O texto foi produzido em parceria com Laura Assis, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Márcia Cristina da Silva Machado, professora e orientadora.

O trabalho aborda a gestão escolar no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora (SRE/Pirapora) – Minas Gerais. De acordo com legislação vigente no estado, os candidatos ao cargo de diretor escolar devem ser professores, supervisores ou orientadores educacionais com nível de escolaridade compatível ao nível e modalidade de ensino que a escola oferece. Não é exigida formação em gestão escolar, administração ou qualquer tipo de certificado de capacitação nessas áreas, são as capacitações em serviço que buscam fornecer subsídios ao gestor para desempenhar as suas tarefas.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desde 2004, implantou o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), objetivando o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para os diretores escolares exercerem a liderança escolar de forma exitosa.

Porém, tem-se observado, na jurisdição da SRE/Pirapora, que diante das constantes solicitações para atenderem com rapidez, precisão e qualidade às necessidades das escolas e às obrigações que lhes são atribuídas em função do cargo que exercem, frequentemente, os gestores escolares estaduais manifestam dificuldades para gerenciar as dimensões administrativa e pedagógica do trabalho escolar.

Esses gestores frequentemente se queixam da falta de tempo, pessoal e condições de trabalho, além do excesso de tarefas, afirmando que não lhes sobra tempo para se dedicarem à gestão pedagógica da forma como gostariam e acreditam que deveriam se dedicar. Esse fato parece refletir nos resultados educacionais, uma vez que a SRE/Pirapora, em relação ao cumprimento das metas pactuadas entre a SEE/MG e as 47 (quarenta e sete) Superintendências regionais de ensino (SREs) a cada

ano, não tem conseguido cumprir suas metas, apresentando resultados aquém do esperado.

Entretanto, como esses mesmos gestores escolares fizeram parte do curso de capacitação continuada, o Progestão, era esperado que gerenciassem a escola a partir de uma visão mais democrática, participativa e voltada para a melhoria dos processos, das condições de funcionamento e do processo de ensino e aprendizagem. É comum que na prática da gestão escolar, os diretores se dediquem mais à gestão administrativa do que à pedagógica. Porém, as dimensões pedagógica e administrativa são indissociáveis e devem se sobrepor às dificuldades de gerenciamento.

Dessa forma, aprofundar o conhecimento quanto à contribuição da formação continuada na dinâmica do trabalho dos gestores torna-se fundamental para buscar meios para reverter essa situação. Por que, apesar de terem cursado o Progestão¹, os gestores das escolas estaduais da SRE Pirapora têm dificuldade para gerenciar as dimensões administrativa e pedagógica do trabalho escolar?

Diante do exposto, a pesquisa em questão teve como objetivo geral analisar as dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar na visão dos gestores da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora (SRE/Pirapora). O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- (i) Descrever a política, bem como os módulos III, VII e VIII do Progestão;
- (ii) apresentar a abordagem teórica em torno dos temas de gestão escolar com ênfase na gestão pedagógica e administrativa e nas demandas para formação de gestores de escola;
- (iii) apresentar e analisar resultados da pesquisa de campo realizada junto a diferentes atores educacionais da SRE/Pirapora;
- (iv) propor um plano de ação educacional (PAE) que ofereça melhorias para a formação de gestores de escolas na dimensão administrativa e na pedagógica.

A partir de pesquisa bibliográfica acerca do tema da gestão escolar, utilizou-se como técnicas de coleta de dados a observação indireta, a análise documental, a aplicação de questionário para os gestores escolares que participaram da 1ª e 2ª edições do

1 O Progestão, no âmbito estadual de Minas Gerais, não desenvolve ações desde o ano de 2015.

Progestão, para os gestores e profissionais das duas escolas selecionadas para a pesquisa e para os analistas educacionais no âmbito da SRE-Pirapora/MG.

O recorte do campo teve como critérios de definição: escolas estaduais participantes da 1ª e 2ª edições do Progestão (2004 e 2005) na SRE/Pirapora e que oferecem o Ensino Fundamental regular anos finais (6º ao 9º anos), vez que, nessa etapa, está concentrada a maioria dos alunos atendidos pela rede estadual de ensino da jurisdição. Dentre as escolas selecionadas, aprofundou-se a investigação em duas, definidas da seguinte forma: a que alcançou o melhor resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011 e a de maior percentual de evolução desse índice no período de 2005 a 2011.

As principais revelações da pesquisa foram as seguintes:

- o êxito do trabalho dos gestores de escolas estaduais da SRE/Pirapora depende de ações que impliquem o compromisso com a sua formação continuada e dos servidores da escola, principalmente daqueles que atuam junto aos gestores nas atividades administrativas e gerenciais, tais como secretário escolar, auxiliar de contabilidade e demais técnicos da secretaria da escola visando aliviar os gestores da sobrecarga de trabalhos;
- para os gestores escolares gerenciarem as escolas sob a ótica da qualidade, é necessário que contem com todas as pessoas disponíveis no ambiente escolar, colocando-se ao lado das mesmas para dar-lhes o suporte e estímulos necessários para fortalecimento da equipe;
- o Progestão sozinho não supre todas as necessidades dos gestores escolares em relação ao desenvolvimento de competências para lidar com a gestão de recursos humanos focada nas relações interpessoais no ambiente escolar e suas implicações no resultado dos trabalhos nas dimensões pedagógica e administrativa;
- a SRE precisa rever o trabalho realizado junto aos gestores escolares visando cumprir o seu papel de interlocutora, mediadora e implementadora de projetos e programas do Estado, além de se constituir como seu suporte técnico operacional para efetivar a autonomia escolar;
- faz-se necessário criar um padrão de curso de formação continuada complementar ao Progestão que contribua efetivamente para facilitar a

gestão da dimensão administrativa e pedagógica dos trabalho dos gestores escolares. Esse curso complementar deve ter elementos que favoreçam a troca de experiências; enriquecimento teórico e prático;

- utilização imediata dos conhecimentos adquiridos na resolução de problemas e conflitos existentes no interior da escola, maior equilíbrio na distribuição de tempo e gerenciamento das diversas dimensões da gestão escolar, possibilitando estreitar laços de confiabilidade e assertividade entre a escola, a SRE e a SEE/MG para promoção da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A partir desses achados, a pesquisadora apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) por meio do Projeto OtimizAção. A proposta de capacitação, integrando a equipe gestora e técnicos da secretaria de escola na qualificação teórica e metodológica, visa à melhoria dos processos e resultados das atividades administrativas e pedagógicas. Infere-se que, ao prover condições técnicas de análise, resolução e devolutivas dos processos administrativos, são prevenidas falhas e reduzido o tempo destinado pelos gestores das escolas à dimensão administrativa, o que possibilitará que dediquem mais atenção à dimensão pedagógica da função de diretor escolar. O projeto tem como principal objetivo oferecer aos gestores escolares das escolas estaduais e equipes de auxiliares técnicos da secretaria oportunidade de desenvolvimento pessoal e atualização profissional em prol da melhoria da gestão da dimensão administrativa e da pedagógica.

Para a realização do objetivo primeiro, constituem-se objetivos específicos: desenvolver competências e habilidades para efetivar a realização de trabalhos em equipe; favorecer a troca de experiências e de conhecimentos teóricos visando à resolução de situações-problemas; compreender a importância do estudo teórico para embasar a prática e estimular a formação continuada; estimular o aparecimento de novas lideranças no ambiente escolar; e facilitar o equilíbrio da utilização do tempo do gestor escolar em prol de melhor desempenho educacional.

Ao optar pela denominação de Projeto OtimizAção, levou-se em conta que “otimização” significa aproveitamento máximo da capacidade de alguém ou de alguma coisa, segundo Cury (2002, p. 771). Isso seria justamente o que deve ser mobilizado para instituir as melhorias no processo de gestão da dimensão administrativa e da pedagógica das escolas estaduais da jurisdição da SRE/Pirapora.

A amplitude desse significado dá a dimensão do Projeto OtimizAção, que tem como objetivo promover a capacitação de gestores de escolas e auxiliares técnicos das secretarias de escolas estaduais para atuarem conjunta, tempestiva e assertivamente na organização e resolução das atividades da secretaria escolar.

A estruturação do programa fortalece a ação dos analistas da SRE/Pirapora junto às escolas, já que possibilita a reflexão sobre as dificuldades e problemas presentes no cotidiano escolar e a busca de soluções de forma coletiva e proativa.

Com a implantação desse projeto, pretende-se mobilizar e estimular a interação entre as equipes da SEE e SRE com os gestores escolares e a equipe técnica da secretaria das escolas estaduais estreitando laços de parceria e compartilhamento de responsabilidades. Busca-se a superação do trabalho fragmentado, individualizado, mecânico e, por vezes, insatisfatório, além da instituição do trabalho coletivo.

O trabalho coletivo exige a criação de estratégias de fortalecimento da participação de todos os envolvidos na execução das tarefas, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a realização das atividades que couberem a cada equipe ou indivíduo para efetivação do Projeto Pedagógico da Escola.

Para a gestão escolar, além do desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos, o curso de formação continuada deve possibilitar a ampliação da visão de possibilidades e dos mecanismos de superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar. O estudo, a análise e a busca de soluções para as dificuldades que encontram na condução dos trabalhos de organização de equipes, na distribuição de tarefas, no acompanhamento do atendimento de demandas cotidianas e de atenção aos servidores da escola nas questões profissionais facilitarão a percepção de “ser” equipe por parte dos analistas educacionais, dos gestores e auxiliares técnicos da secretaria escolar.

O Projeto OtimizAção não tem a pretensão de substituir o Progestão, mas de ser-lhe complementar, visando estimular a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito deste. Os conteúdos trabalhados no Progestão abrangem as especificidades gerais e comuns às escolas públicas brasileiras e proporcionam o desenvolvimento de conhecimentos imprescindíveis para os gestores escolares

O Projeto OtimizAção busca transformar os problemas vivenciados no ambiente escolar e levados até os órgãos superiores (SRE e SEE) em oportunidades de crescimento e fortalecimento do trabalho dos analistas educacionais, gestores e auxiliares técnicos das secretarias escolas estaduais. Assim, a elaboração do material do curso e das atividades a serem trabalhadas nos encontros presenciais constituem momentos de pesquisa e revisão de procedimentos e amparos teóricos e legais/normatizadores das decisões tomadas no âmbito da regional e das escolas.

Esse projeto pode vir a ser uma das estratégias para que a SEE/MG e a SRE/Pirapora possam auxiliar na efetivação de trabalho cooperativo, organizado e produtivo das atividades meio da escola e, ao mesmo tempo, fortalecer e incrementar o trabalho dos analistas da Regional junto às escolas e seus gestores.

A proposta é uma opção de formação continuada e em serviço para os profissionais da secretaria e gestores escolares respeitando as especificidades das suas atribuições e dificuldades com o propósito de melhorar o desempenho educacional e viabilizar a superação de dificuldades apresentadas no ambiente de trabalho de forma assertiva.

Embora traçado de forma simplista, o Projeto abrange as principais temáticas que permeiam o trabalho do público-alvo e que têm contribuído para concentrar a atenção dos gestores tanto para realizá-los quanto para identificar e corrigir erros e inconsistências.

Quadro 4 - Síntese do Projeto OtmizAção

(continua)

O que fazer?	Capacitar gestores e auxiliares técnicos da secretaria escolar.
Por que fazer?	Para melhorar a gestão das dimensões administrativas e pedagógicas.
Como fazer?	Estabelecendo parceria entre a SEE/MG, SRE/Pirapora e escolas. Organizando plano de execução e executando trabalho de equipe na SRE.
Quem responde?	Superintendente, Diretoria de Pessoal, Pedagógica e Administrativa e Financeira da SRE. Equipe intersetorial. Superintendência de Recursos Humanos. Secretaria de Estado de Educação.
Quando fazer?	No decorrer de um ano, realizando quatro encontros trimestrais.

(conclusão)

Onde fazer?	Na sede da SRE ou nos municípios sedes das escolas participantes.
Quanto custa fazer?	A calcular após a definição do quantitativo de participantes, locais de encontro, necessidades de deslocamento e de materiais.
Quais os assuntos a serem tratados?	Gestão documental; vida funcional dos servidores; gestão financeira; organização e funcionamento escolar; avaliação no ambiente escolar; gestão democrática da escola na prática.
Qual o resultado esperado?	Desenvolvimento pessoal e atualização profissional em prol da melhoria da gestão da dimensão administrativa e da pedagógica.
Qual o resultado consequente?	Melhor atendimento dos analistas da SRE às escolas jurisdicionadas.

Fonte: Elaborado pela primeira autora a partir de Pacheco *et. al* (2005).

Valendo-se da metodologia de estudo de caso, o Projeto OtimizAção envolverá gestores e técnicos da secretaria escolar na discussão e análise de situações-problemas vivenciadas no ambiente, sobretudo dos que são encaminhados para resolução ou intervenção da Regional ou Órgão Central, tendo como referência material de discussão e análise (os casos), as legislações vigentes e os conhecimentos teóricos e metodológicos.

A valorização e exploração dos conhecimentos teóricos e a troca de experiências propiciarão desenvolvimento da autonomia, da capacidade de participação e proposição de ideias e de novas lideranças no ambiente escolar que são fundamentais para implementação do projeto de escola democrática, participativa e voltada para o cumprimento de sua função social.

A organização dos conteúdos programáticos será estruturada alicerçada nos eixos temáticos definidos a partir das atribuições das diretorias da SRE – educacional, de pessoal e administrativa e financeira – e do atendimento prestado às escolas da jurisdição.

Os eixos temáticos serão os seguintes:

- Gestão documental.
- Vida funcional dos servidores.
- Gestão financeira.
- Organização e funcionamento escolar.
- Avaliação Institucional.
- Gestão democrática da escola.

Os eixos acobertam uma multiplicidade de situações do cotidiano escolar que demandam conhecimentos específicos, capacidade de resolução, habilidade para tomada de decisão e utilização com presteza das ferramentas disponíveis para execução das atividades devidas, como: registros de admissão e saída de alunos; recebimento e expedição de documentos de vida escolar; inserção de dados educacionais em sistemas de informação educacionais como Sistema Mineiro de Administração Escolar e Educacenso; recebimento e expedição de documentos de vida funcional dos servidores em exercício na escola e inativos; recepção e atendimento ao público interno e externo; arquivamento de documentos, processos de licitação, compras e prestação de contas; controle de estoque; distribuição de materiais de consumo; emissão e recebimento de correspondências por diferentes meios de comunicação; organização e disponibilização de documentos normatizadores do trabalho escolar, como: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Plano Curricular, Calendário, Quadro de Horários, legislações, formulários diversos, dentre outros.

Esses eixos temáticos estão diretamente relacionados aos trabalhos realizados pelas diretorias da SRE/Pirapora que se desdobram no ambiente escolar. Além disso, esses eixos temáticos exigem conhecimentos e habilidades específicos para o tratamento das diversas atividades que acobertam e que são imprescindíveis para a organização e funcionamento das instituições escolares.

O financiamento e coordenação central do projeto ficarão a cargo da Secretaria de Estado de Educação, por meio da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, tendo em vista a Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Os processos de planejamento, organização, execução e prestação de contas observarão os instrumentos jurídicos/normativos garantidores da aplicação dos recursos públicos, tendo como parâmetros a racionalização dos gastos, assegurar a operacionalização e eficácia do projeto.

Por fim, é importante destacar que o presente estudo não teve a pretensão de esgotar a análise da contribuição do Progestão para o desenvolvimento de competências teórico e práticas necessárias para a dimensão pedagógica e administrativa das escolas estaduais da jurisdição da SRE/Pirapora, mas contribuir na verificação do que foi consolidado e refletir sobre o que se pode fazer para suprir as eventuais fragilidades detectadas. Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional, o projeto

Otimização apresentado pela pesquisadora, pode vir a ser uma das estratégias para que a SEE-MG e a SRE de Pirapora possam auxiliar na efetivação de trabalho cooperativo, organizado e produtivo das atividades meio da escola e, ao mesmo tempo, fortalecer e incrementar o trabalho dos analistas da Regional junto às escolas e seus gestores.

A pesquisa demonstrou que é tênue e difícil de ser captada a linha divisória entre a capacidade do gestor em liderar o trabalho no ambiente escolar e a percepção da contribuição adquirida por esses profissionais, especificamente por um determinado curso de formação continuada, haja vista a complexidade das ações, interações e influências internas e externas presentes no ambiente escolar. Por outro lado, há de se considerar que as ações voltadas para a melhoria da gestão escolar geram expectativas em relação aos resultados dos processos e esses são captados e consolidados ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol. 18, n.2, jul./dez. São Bernardo do Campo: ANPAE, p. 163-174. 2002.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 1812, de 22 de março de 2011**. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-Diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Belo Horizonte, MG. Disponível em: < <http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento/019.pdf> > . Acesso em: 1º dez. 2012.

SOARES, S. C. A.O equilíbrio entre as dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar como um desafio para diretores de escola: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora/MG. Juiz de Fora, 2014. 161f. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2014.

GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO E DO PATRIMÔNIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SRE/SETE LAGOAS: UMA PROPOSTA PARA O ACOMPANHAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Cláudio Renato Souza Abreu*
Álisson de Almeida Santos**
Márcia Cristina da Silva Machado***

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada "A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas/MG". A pesquisa, de cunho qualitativo, se propôs a investigar o papel do Progestão no desenvolvimento das competências necessárias aos gestores das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas(SRE/Sete Lagoas) para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola a fim de propor ações de melhorias na formação em gestão. O recorte da pesquisa concentrou-se nos gestores (diretores e vice-diretores) de todas as escolas estaduais da SRE/Sete Lagoas, que participaram do Progestão nas edições realizadas entre os anos de 2004 e 2012. A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio da aplicação e análise dos questionários enviados à equipe gestora das escolas, totalizando 23 questionários, dos quais 19 foram respondidos. A partir dos resultados da investigação, observou-se algumas lacunas no processo de formação, especialmente em relação à utilização dos conhecimentos adquiridos no cotidiano da gestão. Diante desse diagnóstico, é proposto um Plano de Ação (PAE) com o objetivo de apresentar um sistema de melhorias no processo de formação, qualificação e apoio aos gestores escolares, quanto à gestão do espaço físico e do patrimônio no âmbito da SRE/Sete Lagoas/MG.

Palavras-chave: Gestão do espaço físico e do patrimônio. SEE/MG. SRE/Sete Lagoas.

* Mestre PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional/Administrador na SRE/Sete Lagoas.

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre PPGP/CAEd/UFJF.

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF. Doutora em Engenharia de Produção (UFRJ).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas/MG”, desenvolvida por Cláudio Renato Souza Abreu, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2014. O texto foi produzido em parceria com Álisson de Almeida Santos, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Márcia Cristina da Silva Machado, professora e orientadora. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional do primeiro autor, que atua como Analista Educacional/Administrador no Setor de Infraestrutura Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas (SRE/SL).

A gestão do espaço físico e do patrimônio da escola é parte integrante da gestão educacional e pode ser apontada como uma dimensão da gestão que contribui para o alcance dos objetivos educacionais. Os processos relacionados a essa dimensão envolvem diferentes níveis de gestão, com atribuições tanto da secretaria quanto das escolas.

A gestão adequada do espaço físico e do patrimônio da escola está alinhada à perspectiva do bom uso dos recursos públicos, uma vez que deve ser buscada a sua maximização, tendo em vista a escassez de recursos. Segundo, Lück:

A gestão do patrimônio material escolar deve merecer uma atenção educacional, na medida em que não apenas se observe o bom uso dos bens disponíveis para subsidiar e enriquecer as experiências de aprendizagens, mas torná-las mais efetivas e dinâmicas, como também para construir uma cultura escolar e formação de valores relacionados ao respeito dos bens públicos, ao uso correto e adequado dos mesmos, associados à sua conservação e manutenção(2009. p. 111).

Além disso, entende-se que uma boa gestão do espaço físico e do patrimônio da escola é importante para a criação de um ambiente escolar que propicie a melhoria da qualidade do ensino. O conjunto de instalações, equipamentos, tecnologias e materiais da escola constituem uma base importante para o trabalho de gestores escolares, funcionários, professores e alunos, permitindo a criação de um ambiente que estimule o sentimento de bem estar no espaço escolar, a criação de identidade da escola e o incremento dos processos de aprendizagem.

Por essas razões, parte-se do pressuposto de que a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola deveria ser tratada como estratégica para a melhoria do desempenho escolar. No entanto, essa condição estratégica depende da percepção e dos conhecimentos específicos que os gestores possuem sobre o processo de gestão de recursos físicos e materiais no sistema educacional.

Sendo assim, verifica-se a necessidade de formação de gestores voltada para o desenvolvimento das competências necessárias à condução de todo esse processo. Em outras palavras, faz-se necessária a atenção com a formação dos gestores, de forma a capacitá-los para a condução adequada da gestão do espaço físico e do patrimônio da escola. Os gestores escolares precisam adquirir conhecimentos conceituais e técnicos, especificamente sobre processos licitatórios, gestão de compras e de estoque, patrimônio, aplicação de recursos para melhoria do espaço físico e dos processos de prestação de contas quanto ao uso dos recursos.

Em função dos ocupantes do cargo de direção escolar serem oriundos de diferentes áreas de formação, é preciso atenção no processo de capacitação desses indivíduos para o exercício da gestão. Os sistemas de ensino têm a responsabilidade de oferecer as condições para essa capacitação por meio de cursos de formação em gestão, propiciando aos seus gestores um aprendizado teórico e prático. Segundo Lück:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses.(2000, p. 29)

Inclui-se, nessa gama de atividades relacionadas por Lück (2000), a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola. Percebe-se que é necessário focar no profissionalismo e na condução dos sistemas educacionais, para tal, os programas de formação, com o intuito de serem eficazes, precisam ser realizados interligando teoria e prática.

Segundo Lück (2000, p. 30), “é comum, em programas de capacitação, ouvir-se algum participante expressar que, na prática, a teoria é outra”. Esse distanciamento ocorre quando os cursos valorizam demasiadamente os conhecimentos formais, deixando em segundo plano os componentes realmente necessários para o desempenho profissional: as habilidades (saber fazer) e as atitudes (se propor a fazer).

No âmbito da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o Progestão¹ é o programa que tem por objetivo a formação de líderes escolares comprometidos com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, tendo iniciado suas atividades no ano de 2004. O público-alvo do Programa é a equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças.

O Módulo VII do Progestão é voltado especificamente para o desenvolvimento de competências para gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola. No entanto, observa-se, no setor de infraestrutura escolar da SRE/Sete Lagoas, que mesmo tendo feito o Progestão, a maioria dos diretores ainda demonstra falta de conhecimento ou grande dificuldade para lidar com os processos dessa área.

Dessa observação empírica, adveio a necessidade de realizar um diagnóstico sobre o papel do Progestão no desenvolvimento das competências necessárias aos gestores das escolas estaduais da SRE/Sete Lagoas para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola, a fim de propor ações de melhorias da formação em gestão.

O diagnóstico realizado no âmbito das escolas estaduais da SRE/SL definiu como objetivos: i) analisar as competências necessárias para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola; ii) identificar as possíveis lacunas entre a formação de gestores escolares e o desenvolvimento de competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio das escolas da SRE/Sete Lagoas.

O recorte da pesquisa concentrou-se nos gestores (diretores e vice-diretores) de todas as escolas estaduais de Sete Lagoas que participaram do Progestão nas edições de 2004, 2005, 2006, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 e 2012. A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio da aplicação e análise

1 O Progestão, no âmbito estadual de Minas Gerais, não desenvolve ações desde o ano de 2015.

dos questionários enviados à equipe gestora das escolas participantes das edições mencionadas, totalizando 23 questionários, dos quais 19 foram respondidos.

Para aprofundamento na questão, foi de grande importância a análise de documentos internos, tais como: relatórios, inventários, diagnósticos e outros, a fim de coletar informações e esclarecimentos pertinentes para a conclusão da pesquisa. Também foi relevante, na pesquisa de campo, a observação indireta do primeiro autor, já que esse é integrante do setor responsável pela gestão do espaço físico e do patrimônio da SRE/SL; portanto, tem uma perspectiva externa aos gestores escolares, mas, ainda assim, interligada ao objeto.

No desenvolvimento da pesquisa procurou-se coletar dados nos arquivos da SRE/SL, especificamente nos Setores de Infraestrutura Escolar e no Setor de Prestação de Contas, por meio de relatórios, regulamentos, pareceres, diagnósticos, inventários e outros documentos não publicados. A observação indireta, realizada nas visitas às escolas, também permitiu um olhar sobre a situação do espaço físico e do patrimônio na SRE/Sete Lagoas.

Com a aplicação do questionário objetivou-se conhecer a percepção dos gestores sobre questões relacionadas ao Progestão, em especial ao módulo VII. A pesquisa demonstrou que os gestores participantes detêm experiência pedagógica, visto que a maioria apresenta mais de 15 anos de atuação nas escolas, e que a formação acadêmica desses atores é oriunda das licenciaturas ou do curso de Pedagogia. Assim, conclui-se que esses gestores não possuem formação inicial na área de gestão; e ainda que o Progestão seja a possibilidade mais organizada de formação para eles, esse curso, porém, aparece somente uma vez na formação; sendo comum encontrar gestores que estão há vários anos na função e passaram somente por esse treinamento oficial.

Essa situação demanda formação continuada, que acompanhe o gestor em toda a sua atuação. Na SRE/Sete Lagoas existem tentativas fragmentadas de formação desses profissionais, já que essas ocorrem à medida que existe a necessidade de que sejam repassadas informações vindas do órgão central. Nessas situações são instaurados cursos, seminários ou treinamentos; o que demonstra que na SRE não existe uma política de formação planejada para os gestores escolares. Dessa forma, não há continuidade do processo de formação que acompanhe a jornada do gestor.

Os gestores, quando indagados se o Progestão, de modo geral, proporcionou conhecimentos na área de gestão escolar, responderam positivamente, disseram que o curso proporcionou condições para que eles mobilizassem e articulassem as variáveis materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos educacionais. Todavia, quando as questões começaram abordar assuntos vinculados às competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola, sendo ligadas diretamente ao Módulo VII do Progestão, percebeu-se que há uma predominância de respostas de aquisição de conhecimento no nível básico e no intermediário, o que indica ser essa formação insuficiente para tratar dos problemas diários da gestão do patrimônio como um todo.

Notou-se também que em todas as questões relacionadas com a gestão do espaço físico e do patrimônio escolar, uma média de 10% dos respondentes afirmaram que adquiriram somente conhecimento e não conseguiram alcançar a prática com o Progestão, ou seja, não conseguem fazer as tarefas do dia-a-dia somente com os conhecimentos do curso. Esse grupo, portanto, não consegue, com os conhecimentos disponibilizados pelo Progestão, ter habilidades e atitudes perante a gestão do espaço físico e do patrimônio escolar.

Neste sentido, observou-se que realmente existia uma lacuna a ser preenchida: a necessidade de uma formação relacionada à gestão do espaço físico e do patrimônio que ultrapasse a disponibilizada pelo Progestão; ainda que não seja sujeita somente às demandas oriundas dos órgãos superiores. Uma formação que valorize a prática cotidiana com a finalidade de ampliar a qualificação dos gestores no que tange ao espaço físico e ao patrimônio da escola.

Apesar da verificação de que existe a obtenção de conhecimento no curso Progestão, esse não supriu as necessidades dos gestores. Tal constatação apoia-se no fato de que foram muitos os gestores, nas diversas questões da pesquisa, que responderam que adquiriram conhecimento, mas no que tange à questão prática, consideraram o curso como intermediário.

Dessa forma, existe a necessidade de que, atrelado a um curso que prepare os diretores das escolas estaduais da SRE/Sete Lagoas, haja outros mecanismos que supram o desconhecimento sobre como a gestão deve se comportar para que possa equacionar conhecimento teórico e prática. Pode-se dizer que a falta desse equacionamento prejudica uma gestão estratégica, pois os gestores não contam com

um processo contínuo que os qualifique e lhes deem instrumentos para agir em um ambiente que exige um preparo tão específico. Assim, percebe-se a necessidade de um plano de intervenção na SRE/Sete Lagoas que busque estabelecer e fortalecer competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola.

Diante do diagnóstico realizado, a pesquisa em questão propôs um Plano de Ação Educacional (PAE) pautado na criação de um ambiente virtual de troca de saberes entre gestores e o setor de infraestrutura escolar da SRE/Sete Lagoas. A proposta é a construção de uma rede solidária, interativa e participativa, envolvendo os gestores do patrimônio como um todo. A partir da criação desse ambiente virtual, pretende-se apresentar um sistema de melhorias no processo de formação, qualificação e apoio aos gestores escolares quanto à gestão do espaço físico e do patrimônio no âmbito da SRE/Sete Lagoas.

O Plano de Ação para o Ambiente de Aprendizagem e Apoio aos Gestores do Espaço Físico e do Patrimônio Escolar (AGEP) terá como público-alvo os gestores do espaço físico e do patrimônio escolar, entre eles os diretores e os vice-diretores das escolas públicas estaduais de Sete Lagoas, assim como, as equipes de apoio que atuam em todas as divisões do patrimônio.

O ambiente virtual de aprendizagem e apoio terá um curso específico relacionado à gestão do espaço físico e do patrimônio escolar; uma bolsa virtual de móveis, equipamentos e materiais diversos; espaço de troca de experiências, saberes e boas práticas; além de espaço para legislação específica e orientações. A intenção é ajudar no desenvolvimento de competências necessárias ao gestor do patrimônio para lidar, de forma estratégica e na sua totalidade, com o trabalho diário sob sua responsabilidade. Dessa forma, a proposta de formação alinha-se à perspectiva de Machado:

Impõe modificações substanciais aos métodos e processos de aquisição do conhecimento. Mais do que apropriar-se de um estoque de conhecimentos, importa aprender a articular esses conhecimentos com situações concretas e, sobretudo, aprender a transitar entre novas informações e situações de permanente mudança. Torna-se relevante o como aprender as competências transversais e a interdisciplinaridade. A aprendizagem, em consequência, passa a ser o foco da formação e o aprendizado coletivo uma das questões fundamentais a ser considerada. Novos métodos passam a ser utilizados,

inclusive com o uso de tecnologias e de modalidades de formação à distância. (2000, p. 103)

A ideia de implantação desse ambiente é proporcionar ao gestor, de maneira fácil e dinâmica, um contato maior com ferramentas que darão auxílio no dia-a-dia da gestão do espaço físico e do patrimônio. Esse ambiente terá um ícone central que, ao clicar, o gestor encontrará quatro outros ícones.

No primeiro ícone, o gestor encontrará um espaço com cursos rápidos de temas práticos relacionados à gestão do espaço físico e do patrimônio. Esses cursos, de 8 ou 16 horas, têm o propósito de fazer com que o gestor se aproprie rapidamente de temas específicos, considerados deficitários pelo setor de infraestrutura escolar.

A proposta do curso é dividida em quatro módulos de formação, com duração de 8 a 16 horas cada, distribuídos no primeiro ano de atuação do gestor escolar: (i) a gestão Estratégica e Participativa na Educação e as Dimensões da Gestão Escolar; (ii) as competências necessárias para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola entre as demais dimensões importantes para a gestão escolar; (iii) o planejamento como ferramenta essencial para a gestão do espaço físico e do patrimônio escolar; (iv) diretrizes, orientações e aspectos legais para atender às demandas diárias da gestão do espaço físico e do patrimônio escolar.

O curso será no formato de Educação a Distância (EAD) com encontros presenciais para fechamento de cada módulo de estudo. Para mediação do processo ensino e aprendizagem, serão utilizadas tecnologias de informação e comunicação. Para o desenvolvimento das atividades educativas pretende-se contar com os próprios profissionais lotados na SRE/SL.

O segundo ícone do ambiente é destinado a uma bolsa virtual de móveis, equipamentos e materiais diversos. Essa ideia partiu do modelo já existente na Secretaria de Planejamento do Estado de Minas Gerais (SEPLAG/MG), na qual a Bolsa de Materiais promove, em conjunto com os órgãos e entidades da Administração Pública Estadual, o remanejamento de material permanente e de consumo ocioso ou em desuso, evitando, assim, os desperdícios e gerando economia. Essa bolsa conta com um depósito no qual todo o material é estocado, podendo ser visitado pelos possíveis interessados no remanejamento.

Porém, no espaço aqui proposto, a bolsa ocupará um lugar dentro do ambiente virtual com o objetivo de proporcionar ao gestor uma possibilidade de encontrar bens que estão em falta na sua escola, ou disponibilizar bens que estão sobrando nos pátios e salas. Assim, é possível evitar gastos desnecessários, já que uma escola poderá disponibilizar seus itens em bom estado de conservação à outra, obtendo, então, o aproveitamento dos bens.

Como exemplo, pode-se citar uma escola que acabou de reformar suas dependências e há uma sobra de material de construção como telhas, portas, janelas, pisos e outros itens que ainda podem ser aproveitados em outra instituição. Do mesmo modo, pode haver sobras de carteiras, fogões, geladeiras e outros. Não haverá, nesse projeto, um depósito para os materiais. Os materiais estarão, a partir de fotos e informações sobre suas respectivas características, disponibilizados no ambiente virtual dedicado ao gestor do espaço físico e do patrimônio escolar.

No terceiro ícone, o gestor poderá encontrar exemplos de boas práticas relacionadas à gestão do patrimônio como um todo. Dessa maneira, haverá, nesse espaço, histórias de sucesso e experiências relacionadas ao uso dos recursos patrimoniais como um todo. Esse espaço é idealizado pelo fato de o primeiro autor perceber que existe uma pequena, informal e não suficiente troca de experiências e de ajuda entre alguns gestores do patrimônio das escolas pertencentes à SRE/Sete Lagoas.

No quarto ícone, haverá um espaço relacionado à consulta de legislações, formulários e orientações específicas sobre assuntos ligados à gestão do espaço físico e do patrimônio escolar. Observou-se, durante a realização da pesquisa, que os gestores não conseguem reunir em um só lugar esses documentos; portanto, acabam deixando de executar ações corretamente, geralmente por não saberem aplicar as legislações disponíveis. Assim, esse espaço objetiva orientar e contribuir, tecnicamente, para o aprimoramento da gestão do patrimônio, visando sempre a uma atuação eficiente, eficaz e otimizada em toda a gestão.

A implementação do AGEPE deve estar sob a gestão do setor de infraestrutura escolar com o auxílio da Diretoria de Pessoal (DIPE), que é responsável pelas atividades relacionadas ao desenvolvimento profissional dos gestores escolares na SRE. Além disso, será necessário o apoio do setor de Prestação de Contas da SRE/Sete Lagoas, levando a um processo de implementação do Plano de Ação, para que o ambiente virtual seja um processo de construção democrática e participativa.

O financiamento dessa proposta será obtido a custos baixos, já que todos os recursos humanos e materiais exigidos podem e devem ser fornecidos pela própria Secretaria de Educação. A SEE/MG e a SRE/SL contam com profissionais já qualificados para a estruturação do AGEP. Esses profissionais poderão ser disponibilizados pelo Núcleo de Tecnologia Aplicada à Educação, que realizará toda a organização tecnológica do ambiente virtual. Já para a gestão do sistema, o ambiente pretende contar com os servidores do Setor de Infraestrutura Escolar da SRE/Sete Lagoas.

Para a avaliação geral do AGEP deverão ser levados em consideração seus quatro módulos: o curso de formação de gestores do espaço físico e do patrimônio escolar; a bolsa virtual de móveis, equipamentos e materiais diversos; o espaço destinado à troca de experiências e o espaço destinado às legislações e orientações.

A avaliação do curso de formação será realizada a longo prazo, pois o curso terá início no primeiro ano de mandato do gestor. Em sua execução, a avaliação será dos recursos utilizados, dos temas trabalhados e dos tutores. O objetivo da avaliação será o melhoramento do curso, tendo dessa maneira um caráter formativo.

Quanto à bolsa virtual de móveis, equipamentos e materiais, a forma de acompanhamento e avaliação será por meio de relatórios futuros de quantidades de materiais remanejados. Desse modo, poderá ser estimada a quantidade de itens e valores movimentados e economizados.

Tanto o espaço de troca de experiências, como o de legislações e orientações, serão avaliados de acordo com a quantidade de acessos e downloads executados no site. Assim, poderá ser verificada a utilidade desse espaço para os gestores do espaço físico e do patrimônio da escola.

Em razão de prever uma ampliação específica na qualificação, bem como um maior apoio aos gestores do espaço físico e do patrimônio escolar, por meio da criação de um ambiente virtual de aprendizagem e apoio aos gestores, acredita-se que a proposta se aproxima das demandas diárias do gestor escolar. Nesse sentido, com uma formação e um apoio mais regionalizado, envolvendo os atores diretamente ligados à gestão do patrimônio como um todo, o acompanhamento da gestão do espaço físico e do patrimônio das escolas se dará de forma mais efetiva, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional no âmbito da SRE/SL.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. R. S. A. **A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas/MG.** Juiz de Fora, 2014. 151 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

_____. Perspectivas da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 97-112, 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

GESTÃO FINANCEIRA: PROPOSTAS PARA A OTIMIZAÇÃO DA PRESTAÇÃO DE CONTAS DAS CAIXAS ESCOLARES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ITUIUTABA

Edneia de Oliveira Hermógenes Carvalho*
Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva**
Frederico Augusto d'Avilla Riani ***

O presente artigo foi escrito a partir da dissertação intitulada "Gestão financeira: análise da prestação de contas das caixas escolares da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba - MG", desenvolvida por Edneia de Oliveira Hermógenes Carvalho, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional- da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal pesquisa se inscreve em um contexto de exigências de transparência instituídas pela Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 37, inciso XXI, determina a necessidade de realização de procedimento licitatório em se tratando de compras realizadas pela Administração Pública direta ou indireta. A pesquisa em tela buscou identificar as principais incoerências recorrentes na execução financeira realizada pelos diretores escolares e, a partir da análise de tais dados, propôs um Plano de Ação Educacional com vistas à otimização do gasto desses recursos.

Palavras-chave: Caixa Escolar. Licitação. Execução Financeira. Prestação de Contas.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF. Diretora de Contabilidade da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Ciências da Religião (PPCIR/UFJF).

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Direito (PUC - São Paulo).

O texto foi escrito em parceria com Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com Frederico Augusto d'Avila Riani, orientador da mestranda. A motivação para a realização do estudo em pauta esteve associada à trajetória profissional da primeira autora, que no momento da escrita da dissertação exercia a função de diretora de contabilidade na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais- MG. Nesse contexto, o artigo apresenta uma proposta com vistas a propiciar aos gestores qualificação técnica e teórica para gerir os recursos financeiros da escola sob sua responsabilidade.

As caixas escolares¹do estado de Minas Gerais utilizam recursos financeiros quase que totalmente de origem pública. Diante disso, os órgãos de controle, o Estado e o Ministério Público (MP), por meio de carta de recomendação expedida em 2007, e o Tribunal de Contas (TC) apontaram a obrigação de as caixas escolares, ainda que sendo pessoas jurídicas de direito privado, externas à administração pública, se subordinarem ao regime de contratações públicas, disposto na Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, sob pena de ferirem princípios constitucionais e incorrerem em vício de legalidade. Importa esclarecer que o MP, em 2007, recomendou a subordinação das caixas escolares ao regime de contratações públicas, disposto na mesma lei. Em atendimento a essa recomendação, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) efetivou ações que se concretizaram, em 2009, com a publicação do Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009 e Resolução SEE nº 1.346, de 08 de junho de 2009.

No intuito de atender às demandas, tanto do Ministério Público quanto do Tribunal de Contas, a SEE/MG, especificamente no período de 2008 e 2009, desenvolveu um projeto de forma a moldar a execução dos recursos financeiros, repassados às caixas escolares, aos princípios constitucionais da administração pública. As ações oriundas desse projeto se concretizaram em 2009, com a publicação do Decreto Estadual nº 45.085/2009 e da Resolução nº 1.346/2009, regulamentando a transferência, a utilização e a prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares. Criou-se, assim, um procedimento de contratações públicas análogo ao estabelecido pela Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Cabe

1 A caixa escolar caracteriza-se como uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado e sem fins lucrativos, conforme previsto no art. 44 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil brasileiro. É classificada como associação civil e, conforme previsto no Art. 54 do mesmo código, deve ser estabelecida por meio de estatuto próprio.

informar, que nesse período, para a implantação e desenvolvimento dessas ações, a SEE/MG realizou oficinas para orientação e treinamento dos diretores escolares e da comissão de licitação responsável pela execução dos processos licitatórios, quando necessário.

Embora tenha sido disponibilizado, pela Secretaria, suporte aos diretores para auxiliar na execução financeira, percebeu-se, nas prestações de contas, a incidência de incoerências, o que acarreta as diligências² para saná-las. Esses erros, na grande maioria, são questões formais e que não ocorrem por imprudência, mas pela imperícia do gestor em entender os processos administrativos e analisar documentos - como nota fiscal ou recibos de pagamento a autônomos - à luz das legislações federal, estadual e municipal.

As incoerências mais comuns, que acarretam as diligências, são gastos de recursos em objeto divergente a que se destinava a verba. Esses recursos são predeterminados pelo termo de compromisso³ para serem gastos em objeto específico, quer seja na aquisição de um bem móvel, como uma geladeira ou um fogão industrial, quer seja para uma reforma na unidade escolar, como pintura ou conserto do piso da quadra, dentre outros; gastos fora do prazo estabelecido - todo termo de compromisso tem uma vigência para a sua execução, não sendo permitido que nenhum pagamento ou documento fiscal tenha data posterior a ela, sendo necessária a solicitação de prorrogação da vigência com data anterior a trinta dias; execução indevida do processo de licitação - o Regulamento Próprio de Licitação determina as modalidades de licitação, bem como a situação em que ela deve ser dispensável ou se torna inexigível, também quais procedimentos devem ser realizados para sua execução, dentre outros.

Essas incoerências presentes na gestão escolar, especificamente, na administração financeira, podem prejudicar a execução eficiente dos recursos financeiros disponibilizados às escolas, o que pode ocasionar problemas de aproveitamento pedagógico dos alunos. Desse modo, foi objetivo da pesquisa relatada a realização de uma análise quantitativa e qualitativa da execução financeira efetuada pelas escolas da SRE/Ituiutaba, nos períodos de 2010 e 2011. Mais especificamente, buscou-se

² Diligências são solicitações realizadas pela Superintendência sempre que nos processos de prestações de contas são identificadas falhas.

³ Termo de compromisso é o documento por meio do qual determinada pessoa se compromete à prática de determinado ato, como a entrega de um documento, ou mesmo a não praticar um ato, conforme o caso aqui descrito.

identificar, por meio das diligências realizadas, os principais erros recorrentes, bem como propor ações capazes de minimizar a ocorrência dessas inconsistências.

A análise realizada teve como fonte de dados e informações alguns documentos, relatórios públicos, questionários e entrevistas que, tratados estatisticamente, foram qualificados a fim de fornecerem subsídios com relação às incoerências e foram suficientes para a realização da proposta final da pesquisa.

Primeiramente, destacou-se o papel do diretor escolar⁴e as suas responsabilidades como gestor de recursos públicos financeiros; a estrutura da SEE/MG, nos níveis macro e micro e a normatização relativa à execução financeira nas caixas escolares, colocada em prática em 2009. Outro ponto importante é a descrição da trajetória dos recursos até estarem disponíveis para execução nas caixas escolares, bem como os atores envolvidos no processo de descentralização e de execução. Além disso, a pesquisadora deu destaque à origem e à composição dos recursos; bem como à estrutura organizacional da SEE/MG e da SRE/Ituiutaba, foco da análise.

Dado que a execução desses recursos ocorre quase que totalmente nas unidades escolares, faz-se necessário apresentar a sua organização administrativa. O objetivo desse recorte temático foi demonstrar quais procedimentos devem ser observados pelos diretores no recebimento, na execução e na realização da prestação de contas dos recursos sob sua responsabilidade.⁵

Apresentado o contexto em que foi realizada a pesquisa, passa-se a descrever os problemas encontrados. No que se refere à estrutura organizacional da SEE/MG, a investigação verificou certa dependência das ações nas suas diversas esferas. Ou seja, a gestão financeira executada na caixa escolar depende da forma pela qual os recursos financeiros serão repassados dentro desse modelo organizacional, além do número de servidores envolvidos nesse processo.

Além disso, na SEE/MG, notou-se o número insuficiente de servidores disponíveis em relação ao montante de processos liberados anualmente, também daqueles à espera de análises, que podem ser tanto para uma tempestiva nas prestações de contas, quanto para um acompanhamento preventivo nas execuções financeiras.

4 Para uma melhor compreensão do estudo, faz-se necessário pontuar algumas características exigidas ao gestor, profissional responsável por gerir os recursos financeiros públicos destinados à educação. É papel do gestor monitorar os gastos no que se refere à composição dos recursos financeiros, à forma de repasses desses recursos aos órgãos competentes e à execução e à forma de prestação de contas desses recursos.

5 Para maiores informações, consultar o capítulo 1 da dissertação na qual se baseia o presente artigo.

Outro ponto observado, e que demanda controle sistemático, foi em relação às diversas origens das fontes que financiam a educação brasileira para a execução em um mesmo objeto. A descentralização dos recursos é realizada em contas divergentes, fazendo necessária a realização de controle tanto do valor original, quanto das aplicações no mercado financeiro, obrigatório para os valores não utilizados imediatamente. Além disso, a prestação de contas, que deve ser efetivada por origem de recurso, exige um dispêndio considerável de tempo para o controle por parte do gestor, o que poderia ser evitado.

Observou-se, ainda, a burocracia exigida pelas normas legais que, muitas vezes, faz com que os indivíduos que executam os processos de compras passem por etapas que não conseguem atender, o que ocorre pelo grande número de formulários e prazos a serem observados. As ações necessárias para a realização de um processo de compras, seja ele por meio de procedimento licitatório, de dispensa ou de inexigibilidade demandam, quando necessário, tanto do diretor quanto dos membros da comissão, grande dispêndio de tempo.

Além disso, é exigido do gestor o conhecimento das normas legais – dada a característica pública e privada – de um lado, da escola e, do outro, da caixa escolar. Não obstante e, muito embora o diretor receba auxílio, é ele o responsável direto pelo cuidado com a gestão pedagógica e a administrativa, cuja formação acadêmica propõe prepará-lo para cuidar, com desenvoltura, da área pedagógica; mas conforme Romanowski (2007) é facultativa para a execução administrativa e nunca específica para a área financeira.

Tendo relatado os principais achados da pesquisa em tela no presente artigo, passa-se a apresentar as propostas de intervenção que compõem o Plano de Ação (PAE) da dissertação. Tais ações foram pensadas no intuito de sanar as incoerências percebidas durante a pesquisa e objetivam que a SEE/MG possa propiciar ferramentas capazes de maximizar a gestão dos recursos públicos e, desse modo, dê condições para uma execução adequada àqueles que estão à frente das unidades escolares. Sugere-se, assim, algumas proposições que são apresentadas nos próximos itens.

A primeira sugestão é a criação do cargo de Analista Financeiro, a ser preenchido por servidor com formação acadêmica em Ciências Contábeis, dentro da estrutura organizacional de cada Superintendência Regional de Ensino. Sua principal função, assim como os inspetores escolares, deve ser acompanhar, auxiliar e inspecionar

as atividades das caixas escolares com relação à execução financeira. Esse cargo deve ter remuneração idêntica aos inspetores escolares para que seja assegurada a permanência e a continuidade dos servidores que o ocuparem na organização. Dessa forma, nesse quesito, a valorização dos analistas financeiros propiciará melhores resultados.

O inspetor administrativo atuará também preventivamente, instruindo e orientando os gestores. A alocação do número de servidores por regional deverá ser avaliada em virtude do número de escolas que compõem a SRE. A SEE/MG possui, atualmente, 47 Superintendências Regionais de Ensino; sendo previstas, assim, estatisticamente, uma média de três analistas por regional.

A segunda proposta é que a SEE/MG desenvolva, ou contrate uma empresa, a criação de um Portal de Compras específico para as caixas escolares. Nele poderão ser realizados os procedimentos de compras por meio de processos licitatórios, de dispensa ou de inexigibilidade, o que diminuiria o trabalho dos gestores e a morosidade do processo de execução dos recursos financeiros.

Os órgãos do Estado de Minas Gerais já fazem o uso de um Portal de Compras exclusivo para as compras governamentais, que poderá ser utilizado como parâmetro. Nele é possível a realização de processos de compras por meio de pregão e cotação eletrônicos. Permite, ainda, o monitoramento dos processos de compras, bem como dos aditivos que porventura farão parte desses processos.

Além disso, nesse portal é realizado o planejamento da execução financeira, com previsão da periodicidade e dos valores a serem gastos, o que permite uma projeção de execução orçamentária e financeira das despesas. Possui, também, banco de dados de fornecedores e de materiais com as suas especificidades, para que possam ser supridas, da melhor forma, as necessidades de aquisição da administração pública.

A criação, por isso, de um Portal de Compras para as unidades escolares permitirá diminuir as ações dos atores envolvidos, minimizar a margem de erros formais, aumentar a agilidade do processo, propiciar mais segurança e padronização, além de transparência ao processo de execução financeira realizado por meio das escolas.

Outro fator importante é o controle de estoque, que também poderá ser realizado por meio do portal. Existe ainda a possibilidade da SEE/MG fazer o levantamento

dos produtos provenientes da agricultura familiar, por região, e cadastrar esses fornecedores no portal. Isso contribuiria para que as escolas tivessem mais facilidade para executar o percentual obrigatório de 30% dos recursos financeiros, repassados pelo FNDE, para a aquisição de gêneros alimentícios.

A manutenção do portal ficará a cargo da Superintendência de Compras, Contratos e Convênios, por meio da Diretoria de Gestão de Compras do Órgão Central, das Superintendências Regionais de Ensino e das demais áreas administrativas que desenvolvam projetos e descentralizem recursos a serem executados nas escolas. Às escolas, caberá a execução dos processos de aquisição, via portal.

É importante destacar que a moderna administração pública exige e estimula um grau de transparência das ações públicas com cunho de controle social. A Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, regula o acesso e a divulgação das informações relativas aos atos da administração pública dos entes federativos brasileiros, por meio da Internet. Assim, a gestão financeira das escolas, em portal específico, permitirá uma melhor formatação das informações, que servirão de base para alimentar o portal da transparência pública, do Estado de Minas Gerais.

Como visto anteriormente, o processo licitatório ficou dividido em três etapas, sendo a primeira e a terceira de responsabilidade do diretor e, a segunda, da comissão de licitação. A partir da primeira etapa, o quadro 1 permite fazer uma comparação entre as ações realizadas sem ou com o programa.

Quadro 1 - Execução financeira realizada no Portal de Compras – Etapa 1 - Atos do diretor

Ações		Sem o programa	Com o programa
1	Pedido de abertura de licitação	Manual	O sistema emitirá, automaticamente, buscando dados do termo de compromisso, conforme comando do diretor.
	Minuta do edital	Manual	O sistema emitirá, automaticamente, buscando dados do termo de compromisso, conforme comando do diretor.
2	Comunicado ao Colegiado	Manual	O sistema emitirá, automaticamente, buscando dados do termo de compromisso, conforme comando do diretor.

Fonte: Elaborado pela primeira autora, com base no Decreto Estadual nº 45.085/09 e na Resolução SEE nº 1.436/09.

Vinculado ao sistema de confecção, aprovação e emissão do termo de compromisso, o pedido de abertura de licitação será realizado pelo programa, conforme o comando do diretor, que definirá os valores a serem considerados por meio do processo de licitação; e aqueles destinados à compra direta, por meio do processo de dispensa. É importante ressaltar, que nesse momento, o sistema permitirá que a secretaria, por meio das unidades executoras, que descentralizam recursos às caixas escolares, vinculem os valores a serem executados por meio de licitação, conforme o histórico de liberações financeiras anteriores. Isso para que sejam respeitados os limites e as possibilidades de compra em cada modalidade, diminuindo a chance de gastos de forma incorreta.

Quanto à minuta do edital, o sistema padronizará os campos a serem preenchidos pelo diretor, analisando a contagem mínima das datas. Nesse caso, o anexo ao edital, no qual constam o objeto, o quantitativo e as especificações das mercadorias a serem adquiridas, virá preenchido, buscando-se no banco de dados as especificações dos itens já utilizados pela SEE/MG.

No caso dos itens que compõem a merenda escolar, esses podem ter origem nos cardápios já elaborados pela SEE/MG. O diretor indicará apenas quais cardápios vai utilizar em determinado período de tempo. Assim, o sistema quantificará os produtos para a produção da merenda com maior precisão.

Outro ponto importante é a forma de pagamento e os prazos de entrega dos produtos, que já podem ficar predefinidos conforme indicações de recebimento de recursos total ou parcial, de acordo com a origem e com a capacidade de armazenamento da unidade escolar. Sugere-se que a capacidade de armazenamento seja mapeada, anteriormente, e implantada no sistema.

A partir dessas medidas, diversos erros rotineiros e formais serão evitados. Dentre esses, a falta de preenchimento de campos, de datas trocadas ou não consecutivas e a vinculação de recursos em objetos divergentes ao que foi destinado, motivo pelo qual incorrem diversas devoluções; muitas vezes, apenas por descuido.

Na mesma linha de raciocínio, os atos da comissão de licitação realizados por meio do sistema, permitirão uma economia maior de tempo e uma inquestionável margem de segurança, tanto para aqueles que a realizam quanto para a Secretaria de Educação, conforme quadro 2.

Quadro 2- Execução financeira realizada no Portal de Compras – Etapa 2 - Atos da Comissão de Licitação

Ações		Sem o programa	Com o programa
1	Conferir a solicitação enviada pelo diretor.	Manual e minuciosa	O sistema buscará os dados em bancos preestabelecidos, com codificação específica, tornando a ação menos trabalhosa.
2	Completar dados da minuta e do edital.	Manual	O sistema permitirá o preenchimento em campos específicos, fazendo a contagem dos prazos mínimos a serem observados. Dessa forma, será necessário, somente, o preenchimento com datas superiores à necessária para o cumprimento do rito legal.
3	Dar publicidade ao edital.	Manual	A ser realizado por meio do site.
4	Encaminhar o convite de licitação aos fornecedores.	Manual com entrega pessoalmente ou pelos correios com Aviso de Recebimento-AR.	O sistema envia automaticamente o convite, de acordo com o banco de dados de fornecedores que possam atender à necessidade da compra. Dessa forma, poderão participar todos que se interessarem, de diversas regiões.
5	Analisar propostas comerciais e documentos de habilitação dos fornecedores.	Manual	O sistema realizará a certificação da validade dos documentos de habilitação.
6	Mapa de classificação.	Manual	O sistema importará seus dados para a ata de julgamento.
7	Ata de Julgamento de Habilitação e Proposta/Adjudicação/ Homologação.	Manual	O sistema buscará informações do termo de compromisso, do edital de licitação e do mapa de classificação.
9	Publicidade da Adjudicação.	Manual	O sistema realizará comunicado on-line aos participantes do processo.
10	Encaminhar o processo ao diretor	Manual	O sistema emitirá o encaminhamento apenas um dia após a adjudicação. Prazo resguardado aos fornecedores para a interposição de recurso.

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base no Decreto Estadual nº 45.085/09 e Resolução SEE nº 1.436/09.

O primeiro passo da comissão de licitação é conferir a solicitação encaminhada pelo diretor escolar. Realizada manualmente, essa conferência deve ser minuciosa, a fim de validar a demanda. Pelo Portal, ela continuará sendo criteriosa, porém poupará tempo e desgaste aos membros da comissão, pois os dados apresentados farão parte de um banco de dados pré-cadastrado.

A publicidade do edital será feita no próprio portal de compras e o sistema, sob o comando de algum membro da comissão de licitação, enviará automaticamente os convites aos fornecedores, possíveis participantes do processo de compras. A inserção dos fornecedores, dos produtos ou serviços oferecidos fica a cargo do servidor da Superintendência à qual a escola seja vinculada, ou do setor de compras do Órgão Central. Assim, esse banco de dados ficará disponível para toda a rede de escolas, conseqüentemente, haverá um aumento de propostas, fomentando, com isso, a concorrência, o que, com certeza, possibilitará a diminuição dos preços. Esse mesmo banco de dados permitirá o bloqueio de fornecedores inadimplentes com SEE/MG, o que impedirá novas contratações até que seja regularizada a situação de inadimplência. A partir dessa medida, possíveis transtornos e prejuízos poderão ser evitados.

Os dados do Mapa de classificação, provenientes da análise das propostas comerciais, realizada pela comissão de licitação e elaborado por meio do sistema, poderão ser importados para a ata do certame. Para a composição da ata, podem ser utilizados, inclusive, dados do termo de compromisso e do edital. Quanto às peculiaridades ocorridas durante o processo, essas poderão contar em campo específico da ata, como dados adicionais. Tanto o Mapa de Classificação quanto a ata, sendo *on-line*, permitirão um acompanhamento a distância do processo, o que ocorrerá por técnicos da prestação de contas ou outro servidor com capacidade para dirimir quaisquer dúvidas.

A fase de análise dos documentos de habilitação do(s) vencedor(es) do processo poderá ser realizada com o auxílio do sistema. Sugere-se que seja disponibilizada uma lista de verificação com os documentos a serem examinados, por tipo de aquisição, seja de serviços, materiais diversos ou obras. No ato da indicação do(s) vencedor(es) do processo de compra, a publicidade será feita no portal, devendo os resultados desse processo de licitação serem enviados, via *on-line*, aos participantes.

Sugere-se, ainda, que o formulário de encaminhamento do processo ao diretor seja emitido pelo portal, um dia útil após a adjudicação, para que seja respeitado o prazo mínimo de direito dos fornecedores, para a interposição de recursos. Fica evidente, nesse ponto, a grande economia de tempo e de ações; a minimização de erros e a

maximização da transparência e da segurança no trato das ações que permeiam a execução financeira dos recursos públicos.

Finalmente, quando da terceira etapa, também a cargo do diretor, cabe a análise com base no quadro 3.

Quadro 3 - Execução financeira realizada no Portal de Compras – Etapa 3 -Atos do diretor

Ações		Sem o programa	Com o programa
3	Conferência do processo licitatório.	Manual e Minuciosa	O sistema buscará os dados em banco de dados pré-estabelecido, permitindo maior segurança no processo e menos trabalho.
4	Homologação	Manual	O sistema enviará a informação aos participantes do processo via <i>e-mail</i> .
5	Convocação ao fornecedor para assinatura do contrato ou para a entrega imediata.	Manual	O sistema já especificará o prazo limite para o fornecedor efetivar a ação.
6	Confecção do contrato.	Manual	O sistema realizará.

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base no Decreto Estadual nº 45.085/09 e na Resolução SEE nº 1.436/09.

Nessa última fase do procedimento de compras, a conferência do processo licitatório, realizada pelo diretor da escola, embora criteriosa, será mais ágil e possibilitará reduzir as incoerências identificadas quando da análise da prestação de contas, alvo de diligências. Assim como a adjudicação, a homologação poderá ser realizada por meio do sistema, que imediatamente dará ciência aos partícipes. Decorrido o prazo para recurso, o sistema, mediante ação do diretor, convocará o(s) vencedor(es) para a entrega imediata do produto ou para a assinatura do contrato, quando for o caso. Ressalta-se, que até esse momento o diretor pode desistir da execução, em decorrência da falta de recursos ou da detecção de incoerências no processo, já que poderá, antes da assinatura do contrato pelas partes, consultar a inadimplência do fornecedor com o Estado, aumentando ainda mais a margem de segurança quanto à execução.

Outro ponto importante na utilização do sistema é a emissão do contrato, que uma vez padronizado, permitirá à SEE/MG fixar as cláusulas necessárias para o seu cumprimento, garantindo, se necessário, a cobrança judicialmente.

A SEE/MG conta, desde janeiro de 2011, com a Magistra⁶- Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Utilizando essa plataforma, a pesquisadora sugeriu a criação de um curso de capacitação específico para a gestão financeira, por meio da escola de formação, cuja aprovação deve ser medida por meio de teste final. A certificação obtida deverá ser prerrogativa para a participação da prova de certificação de diretores, assim como deve ser considerada, ainda, como investimento e como ferramenta contributiva para a formação continuada dos professores.

O curso poderá ser formatado na modalidade presencial e a distância, sendo a presencial destinada àqueles que já estão exercendo as atividades de gestor escolar, no intuito de alavancar os seus conhecimentos, e também àquele que pretende tornar-se um gestor. Já a modalidade de educação a distância (EAD) será oferecida como forma de reciclagem e atualização dos conhecimentos fiscal e tributário; dos procedimentos de compras e de prestação de contas, sendo o curso destinado exclusivamente àquele gestor que, embora já tenha realizado o curso na modalidade presencial, permanece na direção escolar.

Cartilhas interativas poderão ser elaboradas para utilização como passo a passo nas escolas. O curso poderá contar também com a colaboração de agentes das receitas federal, estadual e municipal, sempre que possível, no que tange ao tratamento e treinamento dos tributos. A participação desses agentes estreitará os laços dos entes federativos e propiciará uma maior agilidade e assertividade nas ações fiscais tributárias.

Importante ressaltar, que desde 2004, a SEE/MG aderiu ao Progestão⁷, programa de formação continuada destinado a dirigentes escolares, realizado na modalidade à distância. No entanto, esse programa não traz no seu rol de atividades, capacitações aprofundadas e específicas, relativas à execução financeira nas escolas.

6 Criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. A Magistra tem como objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da SEE nas diversas áreas do conhecimento, em gestão pública e pedagógica. Além disso, visa ao fortalecimento da capacidade de implementação de políticas públicas de educação. Sua proposta de formação e de desenvolvimento profissional se estabelece na perspectiva de reafirmar a interface educação/sociedade e vinculando-a aos conceitos de diálogo, integração, articulação, convergência, experimentação e inovação. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/institucional/o-que-e-a-magistra>>. Acesso em: 20 maio 2013.

7 O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - Progestão - nasceu como programa pioneiro de educação à distância para capacitação de lideranças escolares no Brasil. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/progestao>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

Utilizando o programa proposto por meio da pesquisa, propõe-se, portanto, a disponibilização de dois cursos: o primeiro é um curso prático sobre a execução financeira nas caixas escolares. Contempla as etapas necessárias para a execução financeira, tais como a origem e forma de descentralização dos recursos financeiros; as possibilidades de gastos previstas nos planos de trabalho⁸; as obrigações recorrentes da celebração no termo de compromisso; as leis a serem observadas; os prazos e as ações corretivas possíveis; a prestação de contas, documentos e prazos para a sua realização; e as diligências, contemplando também as ações para atendê-las.

Na sequência, um curso prático, pensado para tratar sobre as retenções de tributos e contribuições que devem ser realizadas pelos diretores, em virtude da execução financeira. Ainda, as obrigações acessórias imprescindíveis - às quais as caixas escolares estão sujeitas enquanto associações civis com personalidade jurídica própria.

A proposta dos cursos justifica-se a partir dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários; e diante do número de diligências expedidas, constatando-se que a capacitação realizada pela SEE se mostrava insuficiente no período em que a pesquisa foi realizada. Importante ressaltar, ainda, que a pesquisa em questão abordou uma dentre as tantas atividades que o diretor precisa executar. Em um universo tão vasto de ações, é de se preocupar que uma área tão importante, a financeira, não tenha a seu dispor pessoal especificamente preparado para exercê-la. Sobrecarregado, o diretor tende a não executar bem nenhuma ação sob a sua responsabilidade. A figura da caixa escolar, embora vinculada às exigências federais, caso do PDDE, da forma burocratizada que tem sido concebida, compromete as ações específicas da gestão pedagógica, pois demanda dos gestores cuidados em ações para as quais não foram devidamente capacitados. Sob esse aspecto, devem ser convergidos esforços para suprir tal demanda e propiciar maior segurança ao diretor, que é quem executa os recursos financeiros no âmbito da caixa escolar.

8 Plano de Trabalho é a descrição detalhada das etapas ou fases de um serviço ou obra, segundo determinada metodologia, elaborado tendo em vista o (s) objetivo(s) a atingir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal e institui normas para licitações e contratos da administração pública e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm>. Acesso em: 26 ago. 2012.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Leis/2002/lei10406.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CARVALHO. E. de O. H. **Gestão financeira: Análise da prestação de contas das caixas escolares da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba- MG**. Juiz de Fora, 2013. 146 p. (Dissertação) Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de pós Graduação Profissional (PPGP). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2013.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.085, de 08 de abril de 2009**. Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45085&comp=&ano=2009>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

_____. **Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009**. Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino.

_____. **Resolução SEE nº 1.346, de 08 de junho de 2009**. Regulamenta o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1346-09-r.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

GESTÃO DOS PROCESSOS DE PRESTAÇÃO DE CONTAS NAS ESCOLAS DA SRE DE CONSELHEIRO LAFAIETE – MINAS GERAIS

Isabel Cristina Alves Neto*
Gisele Zaquini Lopes Faria**
Frederico Augusto d'Avila Riani***

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “Gestão dos Processos de Prestação de Contas nas Escolas de Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais”. A pesquisa de cunho qualitativo se propôs a investigar a gestão financeira de recursos transferidos pela União e pelo Estado de Minas Gerais às escolas estaduais pertencentes à Regional de Conselheiro Lafaiete, bem como identificar como esses recursos chegam até a Caixa Escolar; ainda, como se dá o processo de execução e o sistema de prestação de contas. Os resultados encontrados explicam a sistemática estabelecida pelo Estado de Minas para transferir, utilizar e prestar contas dos recursos financeiros repassados às caixas escolares, o que dificulta a ação gestora. O que gerou o interesse pela pesquisa foi a situação ocorrida na Superintendência Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete - SRE/CL, em que há elevado número de emissão de diligências às escolas da regional, pelo setor de prestação de contas. No decorrer da pesquisa, foram apontadas as principais irregularidades que motivaram as diligências realizadas no período de janeiro a dezembro de 2012, à luz da legislação vigente em Minas Gerais, sem deixar de vista as normas jurídicas federais. A investigação desenvolveu-se a partir da análise dos tipos de diligência e a sua recorrência; foram aplicados questionários e entrevistas aos atores envolvidos e, a partir da análise dos dados, elaborou-se uma proposta de intervenção no sentido de sanar as dificuldades encontradas na execução das prestações de contas; evitando, assim, as referidas diligências.

Palavras-chave: Gestão. Prestação de contas. Caixa Escolar.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

** Colaboradora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF e Mestra em Educação (UFJF).

*** Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e orientador da pesquisa.

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “Gestão dos Processos de Prestação de Contas nas Escolas de Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais”, desenvolvida por Isabel Cristina Alves Neto, no Programa de Pós-Graduação Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), e defendida em 2013. O texto foi produzido em parceria com Gisele Zaquini Lopes Faria, colaboradora do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com Frederico Augusto d’Avila Riani, professor e orientador. A motivação para a realização do estudo esteve ligada à trajetória profissional da primeira autora, que atua como servidora na Secretaria Regional de Ensino de Conselheiro Lafaiete (SRE/CL).

A pesquisa de cunho qualitativo se propôs a investigar a gestão financeira de recursos transferidos pela União e pelo Estado de Minas Gerais às escolas estaduais pertencentes à Regional de Conselheiro Lafaiete. Se por um lado essa transferência de recursos pela União e pelos Estados é percebida como um ganho para a autonomia administrativa das escolas, por outro lado, acaba sobrecarregando os gestores escolares.

O gerenciamento dos recursos recebidos para a educação em Minas Gerais é feito por meio da Caixa Escolar, que é uma entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas. Ela é a Unidade Executora, constituída para receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas. Há uma orientação própria para a execução e prestação de contas desses recursos, tendo também a Caixa Escolar um regulamento próprio de licitação, análogo à Lei Federal 8.666/93.

Na SRE/CL e sua estrutura financeira, de acordo com o Decreto nº 45.849/2011, , Subseção II, Art. 55, VII, a função da diretoria de Administração e Finanças (DAFI) é exercer as atividades de orientação e controle das transferências realizadas às caixas escolares, assim como de outras transferências; e ainda, analisar, diligenciar e aprovar os processos de prestação de contas delas originados. Nesse decreto, também constam, de forma clara, as responsabilidades do ordenador de despesa quanto ao acompanhamento, bloqueios das caixas escolares em diligência e o desbloqueio após a regularização. Na SRE/CL, o ordenador de despesas é a superintendente responsável pela SRE. Embora no referido decreto não conste a divisão da Diretoria Administrativa e Financeira em setores, observa-se que na SRE há duas subdivisões: a Divisão Operacional e Financeira (DIVOF) e a Divisão de Infraestrutura escolar (DINF).

A DIVOF é a divisão responsável pelas prestações de contas de recursos recebidos pelas escolas. As analistas responsáveis pelo recebimento destas prestações de contas também dão suporte aos diretores escolares quando estes têm dúvidas referentes à execução dos recursos, orientando sobre as normas estabelecidas, e, quando necessário, buscando soluções junto à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG).

A DAFI, por meio da sua Divisão de Operações Financeiras (DIVOF), busca fazer uma supervisão técnica das ações desenvolvidas pelas escolas no âmbito da gestão financeira, busca orientar sobre as normas vigentes, bem como fazer com que todos os investimentos, que sejam destinados à educação, cheguem até as escolas pertencentes à Regional. Esses investimentos que são destinados à Caixa Escolar das escolas estaduais de Minas Gerais são disponibilizados pela SEE/MG, por meio de termos de compromisso, juntamente com o plano de trabalho.

Segundo orientações da SEE/MG, termo de compromisso é um ajuste de vontades vinculado ao plano de trabalho e este último é aprovado pela Unidade Executora – UE, entidade privada e sem fins lucrativos, gestora de recursos públicos destinados às escolas públicas, integrada por membros da comunidade escolar comumente denominada de Caixa Escolar. Todos os recursos recebidos pelas escolas estaduais são administrados pelas Caixas Escolares.

Para que os recursos destinados à educação em Minas Gerais sejam utilizados é necessário a observância das normas estaduais, sem deixar de vista as determinações previstas na Constituição Federal de 1988 (CF) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) de 1996. Outra norma federal bastante observada na DAFI e que merece destaque é a Lei nº. 8.666, de 21 de junho de 1993, que estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, compras, alienações e locações, no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Essa Lei Federal regula todos os processos de compras e serviços específicos para a SRE. As escolas não a utilizam, pois a Caixa Escolar tem um regulamento próprio de licitação.

Entre as normas estaduais que regem os trabalhos da DAFI tem-se o Decreto Estadual nº 45.0854, de 8 de abril de 2009, que mais especificamente dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino de Minas Gerais, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes. E para regulamentar

o disposto no referido Decreto tem-se a Resolução SEE N° 1.3465, de 8 de junho de 2009. Também há regras específicas para determinados programas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mas não muito diferente na execução e prestação de contas. Acaba sendo uma repetição de conteúdo das legislações.

Vale ressaltar que a existência de uma legislação própria para executar e prestar contas dos recursos recebidos no âmbito escolar, da forma como está determinada, pode gerar dificuldades para os gestores e essa é uma das questões que o estudo se propôs investigar.

Em Minas Gerais, a prestação de contas também estava marcada na Constituição Estadual, art. 74, § 2º inciso I e II. A partir de marco de 2003, o governo de Minas Gerais estabelece o Decreto nº. 43.635, de 20 de outubro de 2003, que dispõe sobre a celebração e prestação de contas de convênios de natureza financeira que tenham por objeto a execução de projetos ou a realização de eventos. Logo em seguida, o governo de Minas Gerais publica o Decreto nº. 43.659, de 21 de novembro de 2003, excluindo as Caixas Escolares da incidência do Decreto publicado no mês anterior por entender que ela é uma entidade privada.

Somente em meados de 2009, órgãos de controle do Estado, percebendo que a Caixa Escolar era uma entidade privada, mas que administrava recursos públicos e da forma como a administração vinha agindo estava contra as normas gerais estabelecidas pela Lei Federal, tentaram resolver esta incoerência. Nesse sentido, o Estado optou pela Resolução 1.346, de 08 de junho de 2009, que regulamenta o sistema de execução e prestação de contas dos recursos recebidos para a educação em Minas Gerais.

Embora tenha optado por estabelecer uma norma própria, percebe-se que o Estado de Minas Gerais acabou transferindo toda a responsabilidade da execução e prestação de contas para a Caixa Escolar. Nas normas previstas, a Caixa Escolar assina um Termo de Compromisso com o Estado, que atribui toda a responsabilidade pela gestão dos recursos ao presidente da Caixa Escolar. É importante destacar que, obrigatoriamente, esse presidente é o diretor da escola. Observa-se que há, sobre o diretor, uma exigência muito grande no que diz respeito às habilidades necessárias para desempenhar seu papel, aliada a uma sobrecarga de trabalho e normas a serem seguidas. Na concepção de Teixeira:

Diretores de escola atualmente são muito exigidos quanto às várias habilidades que devem possuir. Conhecimentos sobre a legislação educacional e alguns elementos de direito administrativo são base para que ele contribua efetivamente para a implementação de políticas educacionais. (2010, p. 12)

Entre as exigências acerca do cargo de diretor de escolas e as várias ações que precisa desenvolver, espera-se do gestor a competência para manter o funcionamento pleno da escola, tanto no que se refere ao pedagógico como aos aspectos administrativos e financeiros. Além de atuar no pedagógico, exige-se que o diretor conheça a administração de recursos públicos, processos licitatórios, prestação de contas; também, precisa ter um pouco de conhecimento na área de contabilidade: saber sobre notas fiscais, tributos e retenções.

Percebe-se, dessa forma, uma sobrecarga muito grande sobre o diretor e isso pode causar dificuldades para a gestão. Pensando nisso, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), na tentativa de sanar as dificuldades do diretor, autoriza, desde 2010, a contratação de outro ator para contribuir com a gestão financeira na escola. Trata-se do Assistente Técnico de Educação Básica - ATB - Auxiliar de Área Financeira. Ele tem a função de auxiliar o diretor na área contábil, mais especificamente nas prestações de contas.

Embora o estado de Minas Gerais tenha tentado resolver o problema da sobrecarga da gestão financeira através da contratação de um ATB financeiro, percebe-se que este ator não tem resolvido o problema. Primeiro, porque o ATB ao assumir o cargo precisa de um tempo para se apropriar das normas que são consideradas por muitos dos diretores escolares como burocráticas e com alguns entraves que dificultam a compreensão rápida do processo de execução e prestação de contas dos recursos recebidos. E depois, ele passa a atuar como auxiliar nas prestações de contas, sem se colocar como responsável por qualquer erro, posto que o diretor é quem assume os erros e acertos financeiros.

Há observância de que essa forma de gerenciar, descentralizando, fortalece a autonomia nas escolas, mas exige responsabilidade e transparência, e também a compreensão de rotinas e regras do funcionamento de cada programa ou projeto ligado ao recurso recebido. O gestor tem conhecimento de que está administrando um recurso público, sujeito a controle tanto interno quanto externo; e que por estar gerindo recurso público deve prestar contas, de acordo com a Constituição Federal,

Parágrafo Único do art. 70; também de acordo com a Constituição Estadual, art. 74, § 2º, inciso I e II.

Caso haja mau uso do recurso público, o representante legal da Caixa Escolar responderá por isso. Exemplificando: caso uma Caixa Escolar seja bloqueada para receber recursos por não cumprir diligências, as atividades continuam na escola e as SREs fazem as compras necessárias. O dinheiro é disponibilizado para que sejam efetivadas as compras pela SRE, mas o diretor e tesoureiro têm que cumprir diligências, e caso não sejam regularizadas as situações que geraram diligências e, conseqüentemente, o bloqueio, seguem-se as orientações da SEE/MG para procedimentos administrativos e até encaminhamento ao Tribunal de Contas do Estado. As sanções aplicadas pelo Tribunal de Contas não são para o Estado, mas para o responsável pela Caixa Escolar.

O termo diligência consta na Resolução da SEEMG nº. 1.346 de 2009, Art. 28:

Constatadas irregularidades na prestação de contas, o processo será baixado em diligência pela SEE, sendo fixado prazo de trinta dias para apresentação de justificativas, alegações de defesa, documentação complementar que regularize possíveis falhas detectadas ou a devolução dos recursos liberados, atualizados monetariamente, sob pena da instauração de tomada de contas especial, em atendimento ao art. 74 da Constituição do Estado. (MINAS GERAIS, 2009, p. 9).

Para entender os fatores que determinam o envio de diligências às escolas da Regional de Conselheiro Lafaiete pelo setor de prestação de contas da SRE, bem como encontrar possíveis respostas para o elevado número de emissão de diligências às escolas da Regional pelo setor de prestação de contas, identificou-se as principais questões levantadas e consideradas como possíveis motivos para o alto número de diligências, entre elas destaca-se: há pouca compreensão do processo de prestação de contas pelos envolvidos com os recursos destinados às escolas da Regional; as capacitações feitas pela Secretaria de Educação e SRE não levam a uma melhor compreensão do processo; o número de funcionários no setor de prestação de contas não é suficiente; os diretores têm pouco suporte para adequação ao novo processo de compra e prestação de contas; a legislação vigente em Minas Gerais sobre a execução dos recursos recebidos para a educação e prestação de contas desses recursos não favorece a gestão do processo de execução e prestação de contas.

A sistemática criada pelo Estado de Minas para executar e prestar contas de recursos destinados à educação é pouco eficaz, pois não permite um controle a priori, e desta forma não estabelece um controle interno do Estado para o uso do recurso público.

Observa-se, que a administração buscou outra forma de organização do controle da gestão financeira tanto na SRE como nas escolas. Isso não quer dizer que só trouxe benefícios, pois em nome do controle, o que se acabou fazendo foi transferir toda a responsabilidade da execução e prestação de contas dos recursos destinados às escolas para a Caixa Escolar. O Estado deixou de ter qualquer responsabilidade sobre a gestão dos recursos financeiros das escolas públicas estaduais.

Observou-se também que os maiores problemas na execução e prestação de contas dos recursos recebidos pelas escolas estão nos procedimentos licitatórios. Do mesmo modo, que os procedimentos para execução e prestação de contas são burocráticos e com entraves que acabam sobrecarregando os diretores.

Embora tenha sido apresentado pelos diretores que um dos motivos causadores de erros nas prestações de contas seria a pouca formação do gestor para atuar na área administrativa ou a formação diversa, percebeu-se que o sistema e as normas estabelecidas pelo Estado de Minas Gerais para executar os recursos e prestar contas também influenciam muito para esses resultados negativos.

O sistema de uso dos recursos e as normas estabelecidas pelo Estado precisam ser aprimoradas, acompanhadas e melhor esclarecidas aos gestores e à equipe que ele lidera, o que deve ocorrer de capacitações de maior qualidade, mais planejadas, sem retirar o diretor do seu objeto principal, que é a gestão pedagógica. Também são necessárias mudanças internas na SRE, quanto ao processo de análise das prestações de contas.

Tanto diretores como ATBs financeiros consideram poucas as capacitações oferecidas, com metodologias que não propiciam um bom entendimento das normas, sem momentos práticos, o que leva aos erros na execução dos recursos e, inclusive, erros nas prestações de contas.

Os diretores consideram o excesso de atividades, tanto pedagógicas como financeiras, como o maior motivo para que aconteçam os erros na execução dos recursos e também nas prestações de contas. Também consideram a falta de autonomia na

administração dos recursos, responsável pelos erros, uma vez que as verbas são destinadas a fins específicos, como custeio ou capital, gerando dificuldades, aos gestores, quanto à identificação do que pode ser ou não considerado como custeio e como capital. .

Ainda sobre os motivos de incoerências nas prestações de contas, os ATBs Financeiros consideram que, além da pouca formação para atuarem como ATBs financeiros, alguns desconhecem o processo de prestação de contas estabelecido pela SEE.

Tanto diretores como ATBs consideraram a falta de capacitações um dos motivos para os erros e embora os diretores considerem o excesso de atividades tanto pedagógicas como financeiras o maior motivo para haver falhas, os ATBs destacaram a falta de capacitação o maior causador de problemas nas prestações de contas.

Há um excesso de atividades na gestão financeira das escolas e o Diretor não tem dado conta, mesmo com um ATB financeiro para auxiliá-lo. Como consequência, a gestão pedagógica da escola fica a desejar e o aluno é o maior prejudicado.

Os erros mais recorrentes nos processos de prestação de contas referem-se à pouca compreensão, por parte dos gestores escolares e ATBs financeiros, do processo que envolve a administração de recursos públicos nas escolas estaduais da regional, principalmente, pela falta de capacitações. Pôde-se perceber também, que a gestão financeira sobrecarrega muito os diretores das escolas, uma vez que envolve não somente as prestações de contas, mas também a execução dos recursos. Há muita burocracia e as normas muitas vezes engessam as ações a serem executadas pelo gestor no financeiro da escola. Com isso a gestão pedagógica pode ficar deficiente.

Observou-se que há uma insatisfação por parte dos gestores escolares com relação às capacitações oferecidas tanto pela SEEMG, como pela SRE/CI. Entre-os 20 diretores entrevistados, todos foram unânimes em dizer que as capacitações, quando acontecem, estão entre o regular e o bom; principalmente, porque não têm momentos práticos. Outro motivo que tornam as capacitações ineficientes é por serem em grupos muito grandes.

A falha no acompanhamento das escolas também foi percebida, já que esse acompanhamento é feito posteriormente, ou seja, depois que as prestações de contas chegam à SRE é que se vai analisar o que está certo ou errado na execução

do recurso. Outra falha que acontece devido ao número reduzido de analistas, é que as contas são analisadas muito tempo depois de sua execução.

Há necessidade de um maior acompanhamento da execução dos recursos e parceria por parte das analistas, com visitas frequentes às escolas, para orientar os diretores em seus processos licitatórios, ou mesmo de dispensa de licitação; orientá-los também quanto à gestão dos contratos; documentos fiscais; enfim, um acompanhamento que aconteça durante a execução.

O presente estudo levou à conclusão de que há necessidade de um tipo de controle mais dinâmico e efetivo sobre os gastos. Um controle que possibilite corrigir erros antes de terminada a vigência dos Termos de Compromisso assinados pelos gestores escolares. Caso o governo de Minas permaneça com essa sistemática de execução dos recursos e prestação de contas por mais tempo, visto a dificuldade de se desconstruir uma política, percebe-se que haverá necessidade de se ter mais servidores envolvidos no acompanhamento e orientação dos gestores escolares. É preciso dar condição para esse acompanhamento. Talvez uma assessoria jurídica dentro da SRE para atender às escolas. A ideia é fazer com que as minutas de editais de licitação, bem como as dos contratos, sejam previamente examinadas e aprovadas por assessoria jurídica da Administração dentro da SRE.

Os principais erros, na prestação de contas, referem-se aos gestores que apresentam muitas dificuldades relativas à compreensão do processo de compra e prestação de contas. E também, constatou-se que eles até utilizam os recursos, prestam contas, mas não há uma avaliação, um acompanhamento dessa execução por parte da SRE.

Se houvesse a possibilidade de um maior acompanhamento, os erros até poderiam acontecer, mas seria uma vez só. "Não haveria recorrência". Considerando os problemas expostos: a metodologia das capacitações oferecidas pela SEE e SRE, a burocracia das normas para execução e prestação de contas dos recursos recebidos pelas escolas estaduais, a ausência de acompanhamento da execução desses recursos e, principalmente, a sobrecarga da gestão financeira sobre o diretor, pensou-se em uma forma de minimizar essa carga para que o gestor possa se dedicar mais ao pedagógico da escola.

Assim, a pesquisa em questão apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) que irá possibilitar ao diretor ter uma maior atuação na gestão pedagógica, visto que as compras consideradas comuns a todas as escolas serão realizadas através de

processo licitatório a ser executado pela SRE. Essa proposta de intervenção tem uma dimensão regional, uma vez que irá mobilizar a SRE no sentido de oferecer maior apoio ao diretor na gestão financeira dos recursos disponibilizados às escolas e também suporte tecnológico, uma vez que se pretende efetuar as compras comuns de forma *on-line*.

O que se propõe não se trata de alta tecnologia, mas mudança nos procedimentos de compra de bens comuns a todas as escolas, como: merenda escolar, material de escritório, material de limpeza. Essa proposta fará com que as tarefas executadas pelo diretor, que envolvem a gestão financeira, diminuam, sobrando mais tempo para que o gestor escolar atue mais ativamente na gestão pedagógica, considerada importante para o processo de ensino e de aprendizagem.

O PAE pretende seguir 4 etapas: a 1ª etapa de apresentação à SEE/MG; a 2ª de implementação, que inclui o treinamento dos servidores responsáveis pela implementação do registro de preços nas escolas; a 3ª etapa, também de implementação, será a aplicação do planejamento elaborado pela pesquisadora para as capacitações dos gestores e ATBs financeiros a fim de operar o sistema de registro de preços no âmbito escolar; a 4ª e última etapa será a de execução do Plano que terá vigência de 2 anos. Concomitantemente, durante toda a vigência do PAE, serão realizados monitoramento e avaliação.

Depois de apresentada à SEE/MG, o PAE sendo aprovado, serão escolhidos, no âmbito da SRE, dois servidores para juntamente com o responsável pelo setor de compras da SRE receberem treinamento na SEE e SEPLAG sobre a operacionalização do sistema de registro de preço desde sua criação até a formalização dos contratos de compras com os possíveis fornecedores. Espera-se conseguir o número adequado de servidores que serão encarregados de implementar o sistema de registro de preços (SRP) na regional. Inicialmente, o que se pretende é fazer um registro de preços para a merenda escolar.

Assim que os responsáveis pelo SRP na SRE/CL estiverem capacitados para atuarem com o sistema, será aplicado o planejamento das capacitações a serem oferecidas pela SRE aos gestores e ATBs financeiros a fim de implementar o sistema de registro de preços em que as escolas serão participantes. A execução do PAE terá uma vigência de 2 anos e, concomitantemente, durante toda a sua vigência será realizado monitoramento e avaliação.

É importante ressaltar que o mecanismo de financiamento das ações propostas para esse PAE será com recursos orçamentários descentralizados pela SEE/MG à SRE. Os gastos com o PAE, uma vez aprovado pela autoridade responsável da SRE, serão efetuados nas modalidades Registro de Preços, ou seja, a partir da aprovação da proposta de gasto, os gestores escolares poderão utilizar registros de preço previamente feitos pela Secretaria de Estado. É necessário que esses gastos estejam vinculados ao planejamento orçamentário da SRE e também ao planejamento anual de compras, que acontecem em meados de novembro e dezembro.

Os envolvidos com esse processo deverão seguir esse planejamento como instrumento de apoio, sem pular nenhuma etapa. E, além disso, é preciso que depois de apresentar o PAE à SEE/MG, o PAE seja apresentado a toda SRE para que todos saibam da importância do projeto na melhoria da gestão pedagógica, uma vez que irá diminuir as tarefas previstas para a gestão financeira nas escolas, além de outros benefícios possíveis, como:

- menos processos licitatórios efetuados pelas escolas e, com isso, menos problemas nas prestações de contas, visto que os maiores erros constam nas licitações;
- a vantagem de se diminuir os processos licitatórios, tanto para a SRE como para as escolas, é que os processos de compras serão mais simples, de análise mais rápida. Consequentemente, os analistas terão mais tempo para acompanhar a execução de outros recursos com execução e prestações de contas mais complexos, como os de obras, ou outras compras mais específicas de cada escola.

Na 3ª. etapa, quando será aplicado o planejamento das capacitações, serão também desenvolvidas estratégias de preparação do grupo para implementação das ações.

Entre elas estão:

- delegar tarefas e responsabilidades aos envolvidos no processo de compra e prestação de contas, tanto das escolas, quanto da SRE;
- identificar os funcionários que mais rapidamente se envolveram com o plano e torná-los aliados;
- manter os funcionários informados do que se passa e recolher opinião e posição;

- trocar ideias e informações. O objetivo é buscar desenvolver as ações previstas neste PAE de forma coletiva, tentando envolver o maior número possível de funcionários e fazer deles aliados.

Instrumentos a serem utilizados nas etapas de desenvolvimento das capacitações a serem oferecidas aos gestores e ATBs:

- cronograma de reuniões entre a equipe de planejamento;
- lista de presença para todas as reuniões, constando assuntos tratados e participantes;
- plano de trabalho estabelecido nas reuniões.

O acompanhamento das compras pelos servidores da SRE terá maior foco na qualidade e será feito através de verificação de documentos enviados pelas escolas e visitas in loco. A SRE verificará as demandas enviadas pelas escolas, a frequência das compras e também se o que a escola tem comprado atende ao cardápio proposto pela escola e aprovado pela SEE. Nas visitas às escolas, serão verificados os processos de compras, o cardápio proposto, os alimentos armazenados.

O que se propõe no PAE é uma ampliação do sistema de registro de preços para as escolas estaduais da Regional de Conselheiro Lafaiete. No entanto, para que esse plano alcance seus objetivos será necessário instituir uma forma de avaliação. Para tal, é proposto que o(s) avaliador(es) investigue(m) o que está dando certo e também procure(m) detectar as possíveis falhas para fazer intervenções de modo a não comprometer o sucesso da proposta. Por isso, pretende-se que a avaliação seja simultânea ao processo de implementação do PAE, visando identificar fragilidades no acompanhamento da prestação de contas, realizado pela equipe da SRE e também medir se a implementação do PAE trouxe avanços para o processo de prestação de contas executado pelas escolas.

A avaliação possibilitará medir se os gestores escolares estão errando menos; se estão tendo a tarefa de gestão administrativa facilitada e se os técnicos da SRE tiveram otimizadas suas ações de conferência e análise das prestações de conta. Como consequência, será possível observar e perceber se durante a vigência do PAE, o gestor passou a atuar mais no pedagógico, uma vez que diminuiram as ações para se efetuar as compras da merenda. Importa saber quanto ao financeiro se a execução e prestação de contas dos recursos ficaram mais fáceis; se os preços

das mercadorias baixaram; se as compras ganharam mais qualidade, se diminuíram o número de diligências enviadas às escolas pelo setor de prestação de contas. Essa análise mostrará os pontos positivos do programa e os negativos, nos quais serão feitas as intervenções com o objetivo de melhorar o PAE. Após dois anos, haverá uma avaliação final e, caso os resultados sejam considerados positivos para a administração, o PAE poderá ser estendido para as demais SREs e escolas estaduais de Minas Gerais.

Com a implantação do SRP, a execução e prestação de contas dos recursos ficarão mais fáceis para o diretor. Os processos administrativos de compras das escolas serão bem mais simples e a responsabilidade do processo licitatório passa para o Estado. Sendo o processo licitatório elaborado por técnico qualificado para atuar especificamente em compras, as mercadorias serão mais bem especificadas, primando pela qualidade. Os valores dos itens tenderão a baixar devido às compras serem feitas em maior volume.

Embora possa se vislumbrar melhorias na gestão financeira, o mais importante é a consequência que essas ações podem causar no aspecto pedagógico da escola. Com maior dedicação na gestão pedagógica, o clima social na escola torna-se mais agradável, pois as relações entre funcionários, professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar se desenvolvem de forma mais apropriada.

Por fim, retoma-se que o propósito da pesquisa foi buscar uma forma de corrigir um problema de gestão financeira nas escolas da Regional de Conselheiro Lafaiete, que aparentemente tinha suas causas somente dentro das escolas, mas no decorrer das investigações viu-se que os principais elementos causadores estavam presentes, na SRE, especificamente, na Diretoria Administrativa e Financeira, a DAFI.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública.

_____. **Lei Complementar 123, de 14 de dezembro de 2006.** Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte.

MINAS GERAIS. **CRV. Orientação sobre Prestação de Contas SEEMG, 2004.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos/%7BA2E2CD23ABCF-466C-9A69-A9432B3FBBF3%7D_prestacao_de_contas_introducao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. **Decreto nº 43.635, de 20 de outubro de 2003.** Dispõe sobre a celebração e prestação de contas de convênios de natureza financeira que tenham por objeto a execução de projetos ou a realização de eventos.

_____. **Decreto 44.787, de 18 de abril de 2008.** Regulamenta o Sistema de Registro de Preços disciplinado no art. 15 da Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências.

_____. **Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009.** Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às escolas.

_____. **Resolução SEE nº 1.346 , de 08 de junho de 2009.** Regulamenta o disposto no Decreto Estadual nº 45.085, de 08 de abril de 2009.

NETO, I. C. A. **Gestão dos Processos de Prestação de Contas nas Escolas de Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais.** Juiz de Fora, 2013. 141 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd -Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

TEIXEIRA, B. de B. **Diretores de Escola: reflexões sobre a função e provimento do cargo.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/18.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

OS USOS DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CARANGOLA (MG)

Luciano Izidoro de Borba*
Helena Rivelli**
Kelmer Esteves de Paula***

O presente artigo tem origem em Plano de Ação Educacional (PAE) que objetivou elaborar um conjunto de estratégias que auxiliem as escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Carangola, no que tange ao incentivo e ao acompanhamento do uso dos laboratórios de informática pelos professores das escolas jurisdicionadas à Superintendência. A SRE de Carangola é uma das quarenta e sete Superintendências regionais de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sendo que trinta e três escolas estaduais de onze municípios integram a jurisdição. Buscou-se compreender, com vistas à elaboração de um Plano de Ação Educacional, quais seriam os principais motivos da subutilização dos laboratórios de informática. Foi aplicado novo questionário ao gestor e a três professores de duas escolas situadas na sede da SRE. Resumem-se os principais fatores apontados pelos sujeitos a seguinte forma: capacitação insuficiente, principalmente, no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias; suporte e acompanhamento insuficientes por parte da SRE; ausência de um profissional capacitado e específico para monitorar e organizar o uso do laboratório. Com base nesses dados, foi elaborada uma intervenção para essa realidade, composta por três ações: implementação de processo de capacitação sistemática para professores e gestores; contratação de profissionais para monitorar o laboratório de informática das escolas e adoção de um protocolo de ações relacionadas à utilização dos laboratórios de informática. Espera-se que a adoção dessas medidas possa minimizar a subutilização constatada.

Palavras-chave: Laboratórios de informática. Tecnologias da Informação e Comunicação. Escolas Estaduais.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF e Técnico do NTE da SRE de Carangola.

** Mestra e Doutoranda em Educação pela UFJF e membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

***Doutor em Ciência da Religião pela UFJF e Analista de Formação em EAD do CAEd.

Plano de Ação Educacional (PAE) aqui apresentado foi escrito a partir da dissertação intitulada "A subutilização dos laboratórios de informática nas escolas estaduais da SRE de Carangola: uma análise a partir da percepção de gestores e professores", defendida em 2015, por Luciano Izidoro de Borba, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). O texto foi desenvolvido em parceria com Helena Rivelli, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF, e com Kelmer Esteves de Paula, coorientador da pesquisa. O estudo foi motivado pela recente atuação do primeiro autor como Coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Superintendência Regional de Educação (SRE) da cidade mineira de Carangola, em que, aproximadamente, 97% das escolas possuíam laboratórios de informática e acesso à internet, porém, poucas eram as informações que o NTE tinha sobre os usos desses recursos.

A SRE de Carangola é uma das quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), sendo que trinta e três escolas estaduais de onze¹ municípios integram a jurisdição. Na estrutura orgânica da SEE, à Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais encerra a atribuição de planejar, implementar, monitorar e avaliar as atividades de gestão da informação e da infraestrutura tecnológica, no âmbito da Unidade Central, das SREs e instituições educacionais. Em relação às unidades administrativas auxiliares a essa Subsecretaria, destacaremos a Superintendência de Tecnologias Educacionais, cuja finalidade é administrar as tecnologias da informação e comunicação no âmbito da SEE. Essa unidade administrativa conta com o suporte de três diretorias: a Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação; a Diretoria de Recursos Tecnológicos; a Diretoria de Apoio Operacional e Controle de Redes. A primeira possui a atribuição de desenvolver ações que visem à utilização das tecnologias da informação e comunicação nas escolas estaduais; a segunda objetiva coordenar o processo de modernização tecnológica; a terceira possui a atribuição de gerenciar os instrumentos relacionados à estrutura tecnológica moderna. Além de suas diretorias, a Superintendência de Tecnologias Educacionais da SEE conta, no âmbito regional, com o suporte dos NTEs, tendo nesses o apoio especializado.

1 Alto Caparaó, Caiana, Caparaó, Carangola, Divino, Espera Feliz, Faria Lemos, Fervedouro, Orizânia, Pedra Dourada e Tombos.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), é o principal programa da política de aplicação das novas tecnologias da informação e comunicação na escola pública. O ProInfo foi instituído pela Portaria MEC nº 522, de 09 de abril de 1997, sendo denominado Programa Nacional de Informática na Educação. O referido programa foi reformulado pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, mantendo-se a mesma sigla, mas um novo nome: Programa Nacional de Tecnologia Educacional, cuja política contempla tanto o investimento em equipamentos, quanto em formação continuada. O programa fornece às escolas computadores e recursos digitais, assim como cursos de formação continuada aos docentes e diretores das escolas, voltados para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação.

Além do ProInfo, a SEE implementou, no âmbito das escolas estaduais, em 2004, o Projeto Escolas em Rede, que ainda é o principal programa na área de tecnologia educacional de iniciativa do governo mineiro. Segundo o Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede, esse busca oportunizar às escolas estaduais condições de atuação de maneira mais cooperativa e articulada por meio da cultura do trabalho em rede e da inserção de novas tecnologias da informação e comunicação às práticas administrativas e pedagógicas (MINAS GERAIS, 2010).

A partir desse panorama em relação aos recursos disponíveis para as escolas, a pesquisa buscou compreender, inicialmente, como as escolas estaduais da SRE se apropriaram desses recursos. Um diagnóstico foi elaborado com base em questionários respondidos via *e-mail* pelo coordenador, técnico pedagógico e técnico de suporte do NTE. O instrumento de coleta de dados continha 14 questões objetivas e buscou informações sobre a situação dos laboratórios de informática e sobre os usos das tecnologias da informação e comunicação nas escolas.

Em relação ao processo de capacitação dos docentes para o uso dos recursos tecnológicos, os sujeitos consultados informaram que houve capacitação suficiente para que os professores possam utilizar as ferramentas tecnológicas na prática pedagógica, mas que essa formação ocorreu de forma opcional. No que se refere à existência ou não de estrutura suficiente nos laboratórios de informática para que os mesmos possam ser utilizados como recurso no ensino, os técnicos consideram que a quantidade de computadores nos laboratórios não atende à demanda, além

de muitos equipamentos necessitarem de manutenção para além das capacidades do NTE de atender a tal demanda.

Esse diagnóstico também mostrou que, na visão dos técnicos do NTE, os laboratórios eram raramente utilizados. Esses sujeitos ainda apontaram os motivos que consideravam como principais fatores dessa subutilização: desinteresse dos professores pela inovação, frágil monitoramento e avaliação das ações referentes à aplicação da tecnologia educacional nas escolas estaduais e a inexistência de uma proposta pedagógica que envolva as tecnologias da informação e comunicação.

A partir desse diagnóstico, e com base nas discussões teóricas já existentes no campo educacional sobre o uso das tecnologias no espaço escolar², mostrou-se necessário buscar respostas à seguinte questão norteadora: quais seriam, então, os principais motivos da subutilização dos laboratórios de informática?

Para que tal objetivo fosse alcançado, um novo momento de pesquisa de campo se delineou: foram selecionadas para um estudo em profundidade duas escolas estaduais na jurisdição da SRE localizadas no município de Carangola e que apresentavam a maior e a menor taxa de computadores por aluno. O Quadro 1 sintetiza alguns dos aspectos de infraestrutura dessas duas escolas. Vale ressaltar que as duas escolas possuem laboratório de informática.

Quadro 1 – Infraestrutura das escolas Delta e Gama ³em 2013

Escola	Acesso para deficientes	Biblioteca	Laboratório de Ciências	Quadra de esportes	Quantidade de salas de aula	Sala de professores	Número de matrículas
Delta	Não	Sim	Sim	Sim	13	Sim	1114
Gama	Sim	Sim	Não	Não	06	Sim	114

Fonte: Adaptado de Borba (2015, p. 56)

Em cada uma dessas escolas foram selecionados como sujeitos o gestor e três professores, respeitando a proporção de um professor da área de Ciências da Natureza e Matemática, um professor da área de Ciências Humanas e um professor do campo de Linguagens. Ao todo foram consultados, por meio do questionário, seis

2 BIELSCHOWSKY, 2009; GUIMARÃES & SENA, 2010; BARBOSA & ALVES, 2010; PAIVA, 2010; SILVA, 2011; MENEZES & ANDRADE, 2014; SILVA & MEDEIROS, 2014.

3 Os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios.

professores e dois gestores escolares. O Coordenador do NTE da SRE de Carangola foi entrevistado com vistas a informações sobre eventuais ações exitosas associadas ao uso dos laboratórios de informática nas escolas estaduais, que pudessem ser desconhecidas até o momento da pesquisa.

A partir desse segundo momento de pesquisa, foi possível a construção de um diagnóstico sobre os motivos da subutilização dos laboratórios de informática pelos professores. Nesse contexto, salientamos que ficou evidenciada a subutilização desses espaços enfatizada pelos técnicos do NTE. Podemos resumir os principais fatores apontados pelos sujeitos como responsáveis pelo pouco uso dos laboratórios de informática da seguinte forma: capacitação insuficiente, principalmente no tange ao uso pedagógico das tecnologias; suporte e acompanhamento insuficientes por parte da SRE; e ausência de um profissional capacitado e específico para monitorar e organizar o uso do laboratório.

Com base nesses fatores, o Quadro 2 sintetiza as ações sugeridas à SRE de Carangola no sentido de estimular e acompanhar a utilização dos laboratórios de informática pelas escolas estaduais.

Quadro 2 – As principais dificuldades para o uso dos laboratórios de informática e as ações que poderiam ser implementadas pela SER

Dificuldades no uso dos laboratórios	Ações que poderiam ser implementadas pela SRE
Capacitação insuficiente.	Implementar um processo de capacitação sistemática dos professores.
Ausência de um profissional para monitorar o laboratório.	Sugerir à SEE a contratação de profissionais para monitorar o laboratório de informática das escolas.
Acompanhamento ineficiente por parte da SRE.	Oferecer maior assistência técnica nos equipamentos.

Fonte: Borba (2015, p. 83)

Com base nessa síntese, foi elaborado um PAE, visando minimizar a subutilização dos laboratórios de informática das escolas estaduais da jurisdição da SRE de Carangola, o qual envolve três ações principais:

- A primeira consiste no processo de capacitação em tecnologia educacional, com ênfase no uso pedagógico dos laboratórios de informática, para gestores e professores das escolas estaduais da SRE de Carangola.
- A segunda prevê a implementação de bolsas de monitoria nas escolas estaduais da SRE de Carangola, visando à inserção de agentes nos laboratórios de informática para monitorar o funcionamento desses espaços.
- A terceira proposta sugere a adoção de um protocolo de ações para o uso pedagógico dos laboratórios de informática. Esse protocolo pressupõe um encadeamento de ações que devem ser observadas pelo gestor escolar. Assim, o protocolo de ações reporta a elementos constitutivos das demais proposições desse PAE.

Apesar da existência de cursos na área de tecnologia educacional oferecidos pelo NTE, sugerimos nesse PAE uma reelaboração do processo de capacitação disponibilizado pelo núcleo, priorizando, no que concerne aos conteúdos dos cursos. Tendo em vista que o NTE da SRE de Carangola possui apenas um técnico pedagógico para atuar em prol dos profissionais de 33 escolas estaduais, temos que considerar que o processo de capacitação teria que ocorrer paulatinamente e de forma sistemática, buscando maximizar o atendimento aos gestores escolares e professores. Nesse sentido, apresentaremos uma proposta que sugere ao NTE estabelecer um novo formato de capacitação, de maneira a aproveitar os cursos já oferecidos, mas também atendendo às sugestões dos sujeitos da pesquisa.

Nesse cenário, esta proposta requer, inicialmente, uma reunião de caráter obrigatório para os diretores das escolas estaduais, cujo objetivo central é sensibilizar esses líderes da comunidade escolar a contribuir para o êxito das ações que visam ao aproveitamento pedagógico dos laboratórios de informática. Assim, sugeriu-se que essa capacitação seja composta por dois módulos: o primeiro módulo envolve uma reunião com a participação do responsável pela SRE de Carangola; os técnicos do NTE e os diretores escolares. A busca pela sensibilização dos gestores escolares é o principal objetivo desse módulo, de maneira que a pauta da referida reunião seja composta pelos seguintes assuntos: a nova proposta de capacitação na área de tecnologia educacional; o papel dos professores multiplicadores na escola; a implementação de bolsas de monitoria; a implantação do protocolo de ações para o

uso pedagógico dos laboratórios de informática e um debate entre os participantes envolvendo os desafios dos gestores para a inserção das TIC na prática pedagógica.

O processo de capacitação aos gestores terá também um módulo complementar, de caráter opcional, que será constituído pelo curso “Introdução à Educação Digital – ProInfo”. De acordo com NTE (2013), a matriz curricular do referido curso é dividida em cinco unidades, nesta ordem: tecnologia na sociedade e na escola; navegação, pesquisa na internet e segurança na rede; blogs: o quê? Para quê? Como?; elaboração e edição de textos; e cooperação (ou interação) na rede. Esse curso visa promover a inclusão digital dos diretores escolares, de maneira a perceberem as potencialidades das TIC no processo de ensino-aprendizagem. Os custos para a implementação dessa capacitação estão apenas associados às diárias de viagem e adiantamentos de passagem.

Capacitar diretores escolares é essencial para que consigam liderar melhor com suas equipes, de maneira a estimularem os profissionais da escola a aproveitarem pedagogicamente os recursos tecnológicos disponíveis nos laboratórios de informática. Após a capacitação dos 33 diretores escolares, o NTE deverá dar continuidade ao processo de capacitação dos professores, mas priorizando os profissionais que ainda não participaram de cursos na área de tecnologia educacional. Nesse sentido, o gestor escolar terá um papel importante, no sentido de sensibilizar os docentes de sua escola a buscarem qualificação na área de tecnologia educacional.

Contando com o apoio dos diretores escolares, a proposta de capacitação para os professores das escolas estaduais foi elaborada de forma a também ser composta por dois módulos básicos. No primeiro módulo está previsto o curso “Introdução à Educação Digital - ProInfo”. Esse primeiro módulo visa promover a inclusão digital dos docentes, de forma a perceberem as potencialidades das TIC no processo de ensino-aprendizagem. Essa capacitação deverá ter início após o processo de capacitação dos gestores escolares sendo ministrada pelos técnicos do NTE.

No segundo módulo, foi sugerido um curso abrangendo aplicativos educacionais relacionados aos conteúdos da educação básica. Esses *softwares* específicos são disponibilizados pelo sistema operacional Linux Educacional no âmbito do ProInfo. A matriz curricular envolverá o planejamento do ensino de conteúdos curriculares da educação básica por meio do uso dos laboratórios de informática; e a utilização

de aplicativos específicos. Esse curso poderá ser ministrado por professores que possuem experiência no uso dos aplicativos associados aos conteúdos da educação básica.

É importante ressaltar uma limitação dessa proposta, que está relacionada à dependência da existência e disponibilidade de multiplicadores para cada conteúdo da educação básica. Porém, devemos lembrar que os técnicos do NTE não possuem formação acadêmica para trabalharem com os conteúdos específicos de cada docente.

Sugerimos ainda que os professores, enquanto participam do curso, sejam dispensados de reuniões de módulos de estudo escolar, podendo ter, assim, maior disponibilidade de tempo para se dedicarem à capacitação na área de tecnologia educacional.

Em relação aos multiplicadores, além da dispensa de reuniões de módulos de estudo escolar, preconizamos a criação de um “banco de horas”, de maneira que sejam registradas pelo NTE as horas de trabalho de cada multiplicador para, futuramente, serem utilizadas como folga compensativa, a critério da direção da escola.

Os custos para a implementação dessa capacitação estão apenas relacionados às diárias de viagem e adiantamentos de passagem, nos casos em que tiver necessidade, fato que já ocorre com regularidade nos cursos oferecidos pela SRE de Carangola.

Esses dois módulos representam a capacitação básica dos professores, sendo que os participantes desse processo de capacitação poderão, posteriormente, participarem de outros cursos oferecidos pelo NTE. Nesse sentido, lembramos que o NTE promoveu, nos últimos anos, capacitações de docentes e poderá dar continuidade à oferta de seus cursos.

Os dados obtidos na segunda etapa da pesquisa de campo demonstraram que os participantes da pesquisa sugeriram a contratação de um funcionário para monitorar o funcionamento do laboratório de informática das escolas estaduais. Nesse contexto, sugerimos uma proposta que envolve a implementação de bolsas de monitoria, constituindo-se em uma ação articulada entre SEE, SRE de Carangola e escolas estaduais. Essa proposta abarca a participação de alunos das escolas estaduais que possuem maior familiaridade com as tecnologias da informação e comunicação ou que tenham certificado de conclusão de curso nessa área.

Esses alunos deverão ser selecionados pela escola por meio de prova teórica e prática, focando especialmente editor de texto e recursos da internet, mas tendo como instrumentos os computadores do laboratório de informática. Os alunos selecionados serão remunerados mensalmente através de uma bolsa de monitoria, o que minimiza as despesas com pessoal da SEE, garante uma fonte de renda e a inserção desses estudantes no mercado de trabalho.

Assim, cada escola estadual da jurisdição da SRE de Carangola deverá realizar um processo seletivo visando selecionar um aluno monitor para cada turno escolar. A SEE deverá descentralizar recursos orçamentários para que cada escola efetue mensalmente o pagamento desses monitores. No que concerne ao público-alvo, os candidatos deverão ser alunos regularmente matriculados na escola estadual. Em relação aos requisitos específicos para a função, será necessário que o candidato tenha conhecimentos teóricos e práticos de informática básica, possua bom relacionamento no convívio escolar e boa comunicação, além de disponibilidade para atuar no laboratório de informática no contraturno. Nas escolas estaduais em que não existirem candidatos que atendam aos requisitos para o exercício da função, poderão ser selecionados alunos que estejam matriculados em outras escolas estaduais da jurisdição da SRE de Carangola.

O monitor deverá realizar o agendamento de horários para o uso do laboratório de informática; colocar os equipamentos em funcionamento, conforme o agendamento de horários; auxiliar os professores durante as aulas no laboratório de informática; informar a direção da escola sobre a necessidade de visita dos técnicos do NTE da SRE de Carangola, objetivando realizar assistência técnica nos equipamentos; e, de uma forma geral, monitorar o funcionamento do laboratório de informática, inclusive atendendo as orientações dos técnicos do NTE. A carga horária exigida deverá ser de 20 horas semanais, cumpridas no contraturno. A remuneração para o desenvolvimento das atividades de monitoria deverá ser o valor correspondente a 50% do salário mínimo vigente, sendo que o pagamento deverá ser realizado mensalmente durante o ano letivo. O supervisor educacional de cada turno escolar deverá acompanhar a assiduidade dos alunos monitores e os profissionais do NTE deverão oferecer o suporte técnico necessário.

Apesar dessa proposta exigir recursos financeiros da SEE, devemos lembrar que recursos públicos já foram investidos em infraestrutura e aquisição de

equipamentos para os laboratórios de informática das escolas estaduais, conforme ficou demonstrado na pesquisa.

Visando favorecer uma cultura de utilização pedagógica dos laboratórios de informática das escolas estaduais da SRE de Carangola, sugerimos um protocolo de ações para o uso pedagógico desses espaços, passível de ser adaptado a cada instituição educacional. Essa adaptação, em cada escola, deverá ter a aprovação do respectivo colegiado escolar. Ressaltamos também que o referido protocolo será incorporado ao trabalho do NTE, de forma que será oferecido, nesta proposição, um “passo a passo” para os gestores escolares implementarem um uso efetivo dos laboratórios de informática, inclusive indicando o que é demandado ao diretor escolar, especificamente, e ao corpo docente.

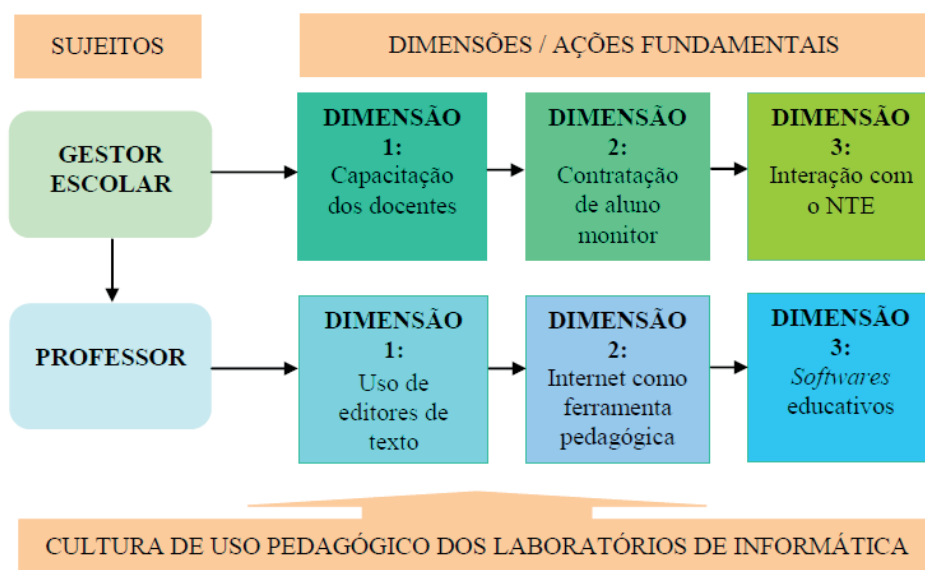
O protocolo de ações abará dois sujeitos: os gestores escolares e os professores. Os gestores terão a responsabilidade de assegurar o suporte de infraestrutura e logística referente aos laboratórios de informática. Os docentes terão a responsabilidade de planejar as aulas e garantir o uso pedagógico dos equipamentos. Além disso, as ações envolverão três dimensões para cada sujeito. No caso dos gestores escolares, tais dimensões são: capacitação dos docentes; contratação de aluno monitor e interação com o NTE. Em relação aos professores, as ações estarão associadas às seguintes dimensões: uso de editores de texto; internet como ferramenta pedagógica e *softwares* educativos. No que concerne às dimensões relacionadas às ações dos professores, a primeira se refere ao uso dos editores de texto. Nesse cenário, lembramos que os computadores dos laboratórios de informática possuem o sistema operacional Linux Educacional, que contém aplicativos para uso geral, como, por exemplo, editor de texto e planilha, além de *softwares* pedagógicos. No caso do editor de texto, salientamos sua importância, haja vista a possibilidade de integrar textos, imagens, gráficos, tabelas, etc., além de possibilitar a edição digital, inclusive com a elaboração de trabalhos de forma coletiva. A segunda dimensão, associada às ações dos docentes, envolve o uso da internet como ferramenta pedagógica, haja vista seus recursos de pesquisa e comunicação, tais como serviços de busca de informações, *wiki*, fórum, lista de discussão, *blog*, etc. Por fim, a terceira dimensão abrange a utilização de *softwares* educativos, que são disponibilizados pelo sistema operacional Linux Educacional no âmbito do ProInfo, especialmente os aplicativos destinados aos conteúdos da educação básica.

O protocolo de ações pressupõe um encadeamento de ações que devem ser observadas pelo gestor escolar, incluindo o processo de capacitação dos professores. O objetivo do protocolo será padronizar ações, de maneira a incentivar o protagonismo do diretor escolar em articulação com a instância intermediária (SRE de Carangola). Dessa forma, as três dimensões relacionadas às ações dos docentes estão contempladas no processo de capacitação desses profissionais, que foi apresentado na primeira proposição deste PAE.

O protocolo será um documento constituído por essas ações e poderá ser utilizado no início do ano letivo, ou seja, após a aprovação do colegiado escolar. Destacamos a importância da participação do colegiado escolar, haja vista a necessidade de se adequar o protocolo a cada realidade escolar, podendo ocorrer os ajustes necessários para promover uma cultura de uso pedagógico dos laboratórios de informática. Dessa maneira, tal documento deverá indicar ao gestor escolar o passo a passo para incentivar a referida cultura.

Por meio da representação que compõe a Figura 1 podemos observar os sujeitos envolvidos e suas respectivas ações fundamentais referentes à terceira proposição deste PAE.

Figura 1. Ilustração do protocolo de ações



Com base nesse planejamento, o protocolo de ações deverá ser um documento que possibilitará que tanto diretores, em início de gestão, saibam como proceder para viabilizar o uso dos laboratórios de informática, quanto gestores escolares experientes possam rever seus procedimentos e seguir uma orientação que resulte em utilização pedagógica efetiva dos equipamentos disponíveis.

O roteiro do protocolo de ações pretende fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do uso de laboratórios de informática em cada unidade escolar, padronizando determinados aspectos que buscam incentivar uma cultura de uso pedagógico desses laboratórios. Nesse sentido, poderá ser um documento orientador para as ações dos gestores escolares. O protocolo de ações envolve, especialmente, os gestores escolares e os professores das escolas estaduais da jurisdição da SRE de Carangola. Contudo, o colegiado escolar, a SEE e a SRE de Carangola, principalmente por intermédio do NTE, terão participação relevante na realização das ações. Nesse processo, as ações abrangem os laboratórios de informática e suas ferramentas tecnológicas; especialmente, editor de texto, internet e *softwares* educativos relacionados aos conteúdos curriculares.

Os gestores escolares terão a responsabilidade de assegurar o suporte de infraestrutura e logística referente aos laboratórios de informática. Dessa forma, as ações desses profissionais abrangem três dimensões: capacitação dos docentes; contratação de aluno monitor e interação com o NTE.

Os docentes terão a responsabilidade de planejar as aulas e garantir o uso pedagógico dos equipamentos. Nessa conjuntura, as ações dos professores envolvem três dimensões: uso de editores de texto; internet como ferramenta pedagógica; e *softwares* educativos. Nesse contexto, o colegiado escolar terá a atribuição de aprovar o protocolo de ações. A SEE/MG deverá descentralizar os recursos orçamentários para que as escolas possam implementar as bolsas de monitoria. A SRE de Carangola, por meio do NTE, deverá coordenar o processo de capacitação, na área de tecnologia educacional, de gestores e professores e acompanhar o trabalho dos agentes multiplicadores.

Podemos estruturar sequencialmente, as ações que compõem o protocolo, de forma a gerar uma espécie de “passo a passo” para o trabalho do gestor escolar. Nesse sentido, essa sequência será subdividida em três etapas, que descrevemos a seguir.

- **Primeira etapa:** o gestor escolar deverá focar nas ações correspondentes às três dimensões que lhe competem, conforme delineado anteriormente nesta terceira proposição do PAE. Assim, esse profissional terá que se envolver com capacitação dos docentes; contratação de aluno monitor e interação com o NTE, de maneira a contribuir para o êxito dessas ações. Isso corresponde à primeira etapa do protocolo de ações.
- **Segunda etapa:** o diretor escolar terá que acompanhar as ações relacionadas às três dimensões que competem aos professores: uso de editores de texto; internet como ferramenta pedagógica e *softwares* educativos. Dessa forma, a gestão escolar terá responsabilidade no que concerne à aplicação das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica, devendo contribuir para a construção de uma cultura de uso pedagógico do laboratório de informática. Esse processo se constitui na segunda etapa do protocolo de ações.
- **Terceira etapa:** a gestão escolar deverá fomentar o compartilhamento de informações, a cooperação entre os atores envolvidos e a avaliação das ações implementadas, de forma a aperfeiçoar e fortalecer o processo de construção de uma cultura de uso pedagógico do laboratório de informática. Esses aspectos formam a terceira etapa do protocolo de ações.

Tendo por base a análise dos dados obtidos na segunda etapa da pesquisa de campo, e objetivando o êxito dessas ações propostas, destacamos a importância do papel do diretor como líder e articulador de sua comunidade escolar e também a contribuição dos gestores públicos lotados na SEE/MG; a direção da SRE de Carangola; e os técnicos do NTE. Nesse cenário, é importante ressaltarmos que, apesar da disseminação dos dispositivos móveis na atualidade, os programas governamentais na área de tecnologia educacional investiram, nos últimos anos, em computadores e infraestrutura para os laboratórios de informática, como, por exemplo, redes lógicas, mobiliários e vários equipamentos. Logo, a subutilização desses recursos tecnológicos representa, em certa medida, descaso com o dinheiro público e com as potencialidades pedagógicas da “Era da Informação”.

Dado o desenvolvimento do caso de gestão aqui explicitado, esperamos que o mesmo possa contribuir para a realização de outras pesquisas sobre a subutilização dos laboratórios de informática, de maneira que tenhamos metodologias diferenciadas aplicadas no estudo do tema em pauta. Além disso, acreditamos que

a pesquisa realizada identificou os motivos da subutilização dos laboratórios de informática das escolas estaduais da SRE de Carangola e, assim, diante do PAE elaborado, aguardamos o êxito dessas ações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. S.; ALVES, M. B. N. **Utilização de laboratório de informática por alunos.** Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/utizacao-de-laboratorio-de-inform-a-por-alunos-pedagogia-uma-analise-comparativa-entre-duas-.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa ProInfolIntegrado. **Revista e-curriculum**, Vol. 5, nº 1, dez/2009.

BORBA, L. I. **A subutilização dos laboratórios de informática nas escolas estaduais da SRE de Carangola: uma análise a partir da percepção de gestores e professores.** Juiz de Fora, 2015. 148 f. Dissertação (mestrado profissional), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria MEC nº 522**, de 09 de abril de 1997.

_____. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 14 mar. 2014.

GUIMARÃES, T. M.; SENA, R. M. **Educação e tecnologia:** práticas pedagógicas desenvolvidas nos laboratórios de informática das escolas públicas de Cáceres e região. Anais do WIE 2010. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2033>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

MENEZES, A. D. A.; ANDRADE, P. F. **A importância dos laboratórios de informática em uma escola classe:** diagnósticos e desafios, 2014. Monografia (especialização). Curso de Especialização em Gestão Escolar, Escola de Aperfeiçoamento de

Profissionais da Educação, Universidade de Brasília. Disponível em: <bdm.unb.br/handle/10483/9183>. Acesso em: 01 mai. 2015.

MINAS GERAIS. **Relatório Circunstanciado Projeto Escolas em Rede**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2010. Disponível em:<http://terra.sistti.com.br/projetos/Arquivos//Relat%C3%B3rio%20Circunstanciado%20Escolas%20em%20Rede_escolas_em_rede_Assessoria_final_alterado.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2014.

PAIVA, L. G. **Do giz colorido ao data show**: uma conexão desconectada. Dissertação (mestrado acadêmico). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, vol. 19, n° 72, p. 527-554, jul./set. 2011.

SILVA, A.; MEDEIROS, D. C. A. **Laboratório de informática nas escolas**: que espaço é esse? Revista Digital da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba, n° 1, 2014.

AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: O CASO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO REGULAR DE MINAS GERAIS

Luziete Natalina Ferreira*
Marina Furtado Terra**
Rogéria Campos de Almeida Dutra***

Este artigo apresenta um plano de ação educacional direcionado para a dimensão escolar da gestão, produzido com intuito de contribuir para a consolidação de uma educação inclusiva e melhorias no atendimento ofertado aos alunos com deficiência, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais. A pesquisa, de cunho qualitativo, investigou como ocorre o atendimento a alunos com deficiência, matriculados a partir do 6º ano de escolaridade em uma escola da rede estadual. Com base nos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e um grupo focal, é possível afirmar que a escola é a responsável imediata pela melhoria do atendimento aos seus alunos com deficiência. Assim, a proposta objetiva contribuir para um movimento de abertura e acolhimento em um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. A gestão escolar, portanto, deverá ter, como eixo orientador de seu trabalho, a sensibilização da comunidade escolar para o reconhecimento da diversidade humana e da capacidade que todos têm de aprender.

Palavras-chave: Alunos com deficiência. Educação inclusiva. Gestão escolar.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF

** Membro do Núcleo de Dissertação PPGP/CAEd/UFJF. Mestre em Educação (UFJF).

*** Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Antropologia Social (UFRJ).

Este artigo foi escrito a partir da dissertação “Educação escolar inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos”, desenvolvida por Luziete Natalina Ferreira, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2015. O texto foi produzido em parceria com Marina Furtado Terra, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Rogéria Campos de Almeida Dutra, professora e orientadora. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da primeira autora, que atuou como inspetora de uma escola estadual de educação especial, e como membro da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ubá, Minas Gerais.

A dissertação, que dá origem a este artigo, aborda a temática da gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como é realizado o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade. Dessa forma, buscou-se retratar o desafio enfrentado pelo gestor ao lidar com a diversidade humana no cotidiano da escola, assim como possibilidades de superá-lo, a partir do envolvimento de todos os participantes da comunidade escolar.

Para analisar a gestão escolar numa perspectiva inclusiva é preciso, antes de tudo, compreender o que significa o termo gestão, que não se refere apenas ao diretor, mas a toda equipe pedagógica, composta de vice-diretores, supervisores e professores, e à comunidade escolar, da qual também fazem parte os alunos, os familiares e representantes da sociedade civil. Assim, a gestão democrática ou compartilhada pode ser entendida como um dos pilares para a implementação de uma política educacional inclusiva que, por sua vez, busca efetivar a educação como direito de todos, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (LUCK, 1998).

A educação inclusiva, portanto, é concebida como um novo paradigma educacional, uma política pública que foi criada para focar o direito não atendido das pessoas, a exemplo do que ocorre com as que têm deficiência. Já a educação especial, destinada a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, é uma modalidade escolar que deve ocorrer de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino. Objetiva oferecer serviços de complementação e suplementação para

atender às necessidades específicas dos educandos (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2007; 2008; 2011; 2014)

A partir do paradigma da inclusão, as pessoas com deficiência passam a ser vistas e entendidas como sujeitos de direitos, entre eles, a educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, se antes eram atendidas em instituições especializadas (escolas especiais) ou em classes especiais, elas passaram a ter garantido o direito de se juntarem aos demais estudantes, compartilhando o mesmo tempo e espaço a eles destinados. Em decorrência disso, um novo desafio é apresentado ao gestor: oferecer atendimento aos alunos com deficiência, em igualdade de condições para acesso e permanência na escola de ensino comum, com vistas a uma educação de qualidade social.

Nesse sentido, é que a pesquisa se propõe a analisar a gestão escolar numa perspectiva inclusiva, buscando compreender como se dá o atendimento a alunos com deficiência matriculados em uma escola da rede estadual de ensino regular, em Minas Gerais, a partir do 6º ano de escolaridade. Esse desafio, enquanto compromisso institucional deve ser enfrentado de forma coletiva pelo poder público, cabendo a cada instituição sua cota de responsabilidade, respeitadas as atribuições e competências de cada um.

Para a coleta de dados, foram utilizados os instrumentos de entrevista semiestruturada com membros da equipe gestora (diretora, vice-diretores e supervisora pedagógica), alunos com algum tipo de deficiência e/ou transtorno e pais de alunos desse grupo, além do grupo focal com professores. O objetivo da pesquisa de campo foi obter informações que permitissem responder, a partir de dados reais, às seguintes questões sobre a Política Educacional Inclusiva no contexto da escola pesquisada: como se dá a acolhida dos alunos com deficiência nessa escola, por parte da equipe gestora? Como a equipe gestora atua sobre a infraestrutura física, equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos da escola para alunos com deficiência? Como é feita a gestão do currículo para os alunos com deficiência? De que maneira a equipe gestora contribui para a formação continuada dos professores para atuarem na área da educação especial? Qual é a relação estabelecida entre a equipe gestora e as famílias dos alunos com deficiência?

A partir dos relatos apresentados, constatou-se um entrelaçamento entre as concepções de educação inclusiva e de educação especial. Essa constatação

nos permite afirmar que, no contexto escolar, ainda é nebulosa a compreensão do princípio da política educacional inclusiva proposta pelo Governo Federal e ratificado pelo sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

Ao se referir à educação inclusiva, os atores escolares entrevistados voltaram seu olhar para a educação especial, focando os casos de alunos com deficiência. Somente depois de terem sido instigados a refletir sobre educação inclusiva e educação especial é que reconheceram a diversidade da demanda com que trabalham na escola cotidianamente e que, nesse contexto, está inserido o grupo de alunos com deficiência, uma parte apenas do todo.

Além disso, expressaram opiniões diversificadas sobre a educação inclusiva ser igualmente possível e eficiente para todos os casos, inclusive para os alunos com deficiência. Nesse aspecto, ficou evidente que, quando se trata de deficiências do tipo física, visual e auditiva, acredita-se na possibilidade da inclusão, mas quando se trata de deficiência intelectual, a crença não é a mesma.

Após serem esclarecidos sobre o conceito de educação inclusiva e educação especial, os representantes do segmento pais de alunos com deficiência consideraram que a escola pesquisada é uma escola inclusiva, por atender todo tipo de aluno, incluindo seus filhos, que possuem deficiência. Essa concepção pode ser ilustrada pela seguinte afirmativa de um pai de aluno: “pelo exemplo do meu filho tá aqui. Pela dificuldade que ele tem, ele é bem aceito”. O mesmo ocorreu na entrevista realizada com os alunos com deficiência, ao serem indagados sobre os termos educação inclusiva e educação especial.

Considerando que os conceitos de educação inclusiva e educação especial são distintos, conclui-se que é preciso promover na escola uma reflexão acerca desses conceitos preconizados pelo sistema estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013a; 2014), bem como de suas aplicações no contexto escolar.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta possíveis caminhos a serem seguidos para a consolidação de uma educação inclusiva e a melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência elaborados por meio de um Plano de Ação Educacional (PAE). O PAE está direcionado para a dimensão escolar da gestão, mas para concretizá-lo da melhor maneira possível, buscará o apoio de diversos segmentos e instituições públicas e privadas, tais como o governo federal, por meio de programas voltados para o tema; a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio

da Diretoria de Educação Especial e da Magistra; a Superintendência Regional de Ensino de Ubá; a Secretaria Municipal de Educação; a Secretaria Municipal de Saúde; a Escola Estadual de Educação Especial do município; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município; e profissionais das diversas áreas de atuação no município ou fora dele.

Os dados coletados evidenciaram que o Projeto Político Pedagógico (E. E. DR. CELSO MACHADO, 2013a) da escola precisa ser rediscutido à luz dos princípios constitucionais, buscando consolidar, especialmente, o da “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988).

Considerando os pressupostos de uma gestão democrática tais como a descentralização, a transparência, a impessoalidade, a autonomia, a liderança, o trabalho coletivo e a competência, sugerimos que a gestora assuma o papel de coordenadora desse processo, como previsto no Regimento da escola (E. E. DR. CELSO MACHADO, 2013b), estimulando e incentivando os demais atores escolares, bem como as famílias, na concretização dessa ação.

Ao reformular o seu Projeto Político Pedagógico, a comunidade escolar terá também a oportunidade de discutir as possíveis formas de atendimento ao aluno com deficiência; agora, com mais clareza e consciência sobre a demanda que atende, fortemente caracterizada pela diversidade preconizada pela atual política educacional brasileira.

A discussão a ser feita deve abordar a organização do currículo, os critérios de enturmação, avaliação e promoção dos alunos, a formação continuada dos professores e a relação estabelecida entre escola e família. O atendimento ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação deve ser discutido como parte do contexto geral da escola.

Com relação à formação continuada, diretora, vice-diretores, supervisora pedagógica e professores, na oportunidade da fala, expressaram claramente a necessidade de uma formação continuada que lhes ofereça condições de aprender a lidar com os alunos, público-alvo da educação especial. Destacaram também a importância dessa formação para os demais servidores da escola, de modo que todos tenham condições de refletir sobre suas ações e operacionalizar mudanças, adotando práticas colaborativas no âmbito escolar.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais define dois tipos de formação continuada dos professores. Uma para o ensino na diversidade e outra, para atuação na área da educação especial (MINAS GERAIS, 2014).

Sabendo que, como tantos outros docentes, os professores da escola pesquisada não tiveram em sua formação inicial disciplinas ou conteúdos de educação especial, e que até mesmo as supervisoras pedagógicas precisam se preparar para orientar e apoiar os professores no atendimento ofertado ao grupo de alunos com deficiência, apresentamos uma proposta de capacitação em serviço para a equipe pedagógica. As horas semanais de reunião a serem cumpridas pelos professores sob a orientação da supervisão pedagógica poderão ser destinadas a esse fim, a partir de um cronograma previamente estabelecido. Os encontros destinados à apresentação dos marcos legais e os fundamentos e princípios da educação inclusiva no Brasil e no Estado poderão ser extensivos aos demais profissionais da escola.

Sobre o atendimento adequado ao grupo de estudantes com deficiência, serão necessárias ações que visem à ampliação da acessibilidade tanto da rede física quanto de mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos. A legislação brasileira estabelece critérios e formas de promover o melhor acesso dos alunos com deficiência ao ambiente escolar, devendo-se, no entanto, observar quais são as necessidades a serem atendidas a partir do tipo de deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento apresentados. A escola pesquisada atende atualmente a alunos com deficiências: intelectual, visual (baixa visão), auditiva, física e transtorno global do desenvolvimento.

Para adequações da estrutura física, será necessária a realização de um estudo técnico que evidencie as questões a serem resolvidas, incluindo rebaixamento de guia na calçada em frente à entrada principal dos alunos, adaptação dos banheiros, acesso às salas do piso superior onde fica o salão de eventos da escola, dentre outras.

Para aquisição de mobiliários e equipamentos, será necessário conhecer e entender quais são as necessidades de cada aluno, o que poderá ser feito a partir de estudos de caso, que também auxiliarão na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno (PDI). Para a realização dessa tarefa, além dos atores internos, família e do próprio aluno, profissionais da escola estadual de educação especial, da APAE e da área de saúde serão envolvidos por meio de parcerias.

Para atender ao aluno com deficiência física, a aquisição de cadeira de rodas, carteira e bebedouro adaptados, já estão providenciados com recursos financeiros disponibilizados pelo Governo Federal, por intermédio do Programa Escola Acessível.

Para ampliar a acessibilidade dos alunos com baixa visão, será necessário disseminar e socializar, com supervisores pedagógicos e professores, as informações sobre as possibilidades de uso de materiais específicos, como caderno de pauta ampliada, lápis próprio (3b ou 6b), canetas de ponta porosa, textos e imagens ampliados;, além do correto posicionamento do aluno em sala de aula (preferencialmente na primeira fila, próximo do quadro e da janela).

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais elaborou, em 2008, e disponibilizou para as SREs e escolas estaduais, uma cartilha com orientações para pais, alunos e profissionais da educação para a inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão. Essa cartilha deverá ser retomada pela escola para estudos com os professores que atendem aos alunos com baixa visão e cópias deverão ser disponibilizadas na biblioteca escolar para consulta, sempre que necessário.

Quanto aos alunos com deficiência auditiva, além da presença de professores Intérpretes de Libras para acompanhá-los nas atividades escolares, a escola poderá, regularmente, oferecer informações aos professores sobre a especificidade dos surdos e seu processo de inclusão educacional, por meio da cartilha citada anteriormente, bem como a partir de visitas a sites do governo estadual (www.educacao.mg.gov.br) e federal (www.mec.gov.br), e do Instituto Nacional dos Surdos (www.ines.gov.br). Além disso, poderá, sempre que necessário, manter contato com o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez em Belo Horizonte (CAS/BH) pelo *e-mail* casbhmg@yahoo.com.br.

Quanto aos alunos com deficiência intelectual, a equipe do SAI-SRE/Ubá, no momento da reformulação do Projeto Político Pedagógico, discutirá com a comunidade escolar a possibilidade de se trabalhar com um currículo funcional natural, metodologia que permite adaptações e flexibilizações para adequar-se às condições de aprendizagem dessa demanda. A equipe multidisciplinar da escola estadual de educação especial também poderá auxiliar a equipe da escola pesquisada com orientações sobre aplicação do currículo funcional natural, na construção do plano individualizado do aluno.

A escola poderá ainda, organizar um espaço em sua biblioteca, destinado a oferecer aos seus usuários produtos e serviços para o ensino e pesquisa na área das diversas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Esse espaço terá como objetivo prestar apoio aos docentes da escola. A consulta ao acervo será de livre acesso às estantes.

A família, assim como o Estado, tem o dever de responsabilizar-se pela educação e pleno desenvolvimento da pessoa que dela faz parte. Nessa perspectiva, é importante destacar que a participação da família no processo da educação escolar dos estudantes é imprescindível. Juntos, escola e família realizam uma tarefa relevante no desenvolvimento pessoal, educacional e social do aluno com ou sem deficiência.

É sob esse prisma que abordamos a necessidade de uma ação que aproxime a escola pesquisada das famílias de seus alunos e vice-versa. Os pais ou responsáveis precisam acompanhar de perto o desempenho escolar dos educandos, colocando-se, portanto, à disposição para ouvir e dialogar com os profissionais da escola, trocando informações e experiências sobre esses indivíduos, que também são sujeitos de suas próprias histórias. Do mesmo modo, os profissionais da escola precisam desprender tempo e capacidade de escuta, para compreender quais são as necessidades de cada aluno e da sua demanda como um todo.

O primeiro passo nessa caminhada deve partir da efetivação da matrícula dos alunos. Nessa etapa, o funcionário responsável pelo preenchimento da matrícula inicial, ou de sua renovação, deve estar atento ao registro de todo tipo de informação sobre o estudante, bem como de contato com os seus familiares, para quaisquer eventualidades.

Para o grupo de alunos com deficiência, especificamente, é preciso fazer um levantamento de dados sobre a demanda atendida a cada ano e para isso o sistema SIMADE pode ser utilizado como ferramenta facilitadora no seu desenvolvimento. O sistema possibilita, por exemplo, a emissão de relatório sobre alunos com deficiência matriculados na escola a cada ano. A partir desse relatório, pode-se convocar reuniões com as famílias desses alunos para discutir as melhores estratégias e metodologias para um adequado atendimento, entre eles, a oferta de atendimentos educacionais especializados como Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio e Sala de Recursos.

Para um acompanhamento efetivo do desempenho escolar de todos os alunos, com e sem deficiência, numa perspectiva inclusiva, a pesquisa revelou que é preciso eliminar a distância existente entre escola e família, promovendo encontros, diálogos e participação desses atores que, conseqüentemente, assumirão seu papel solidário à formação de cidadãos capazes de ir e vir, e de produzir, conscientemente, dias melhores para essa e outras gerações.

Como na escola pesquisada há alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física e transtornos globais do desenvolvimento, são necessários os atendimentos educacionais especializados tanto na forma de apoio quanto, de complementação.

Atualmente, a escola conta com Professor Intérprete de Libras para três alunos, sendo uma aluna do ensino médio, no turno da manhã, e dois alunos na mesma turma de 7º ano do ensino fundamental, no turno da tarde; Professor de Apoio para dois alunos, sendo um do 1º ano do ensino médio, no turno da manhã, e um no 6º ano do ensino fundamental, no turno da tarde; e oito alunos frequentando Salas de Recursos que funcionam na escola estadual de educação especial, de manhã e à tarde.

É importante destacar que dos trinta e sete alunos diagnosticados com deficiência intelectual, somente oito estão frequentando Sala de Recursos no contraturno de sua escolarização em 2015, o que equivale a apenas vinte e um por cento do total de alunos com necessidade deste atendimento complementar.

A escola pesquisada, responsável pela escolarização desses alunos, fez a solicitação do atendimento no Simade para cada um deles. No entanto, ocorrem algumas situações. Primeira, os pais autorizam a participação dos filhos no atendimento, mas não mantêm a frequência dos mesmos. Segunda, os pais se recusam a levá-los para o atendimento, assumindo por escrito a responsabilidade por isso, sob alegações de que falta tempo para levar, falta transporte para ir ao local do atendimento e descrença no desenvolvimento do filho. Terceira, os próprios alunos se recusam a frequentar a sala de recursos que funciona na escola estadual de educação especial devido ao rótulo que recebem por irem ao estabelecimento. Há ainda muitas pessoas que fazem referência à escola como “lugar de doido”.

A equipe da escola estadual de educação especial, composta pela diretora, supervisora pedagógica, fonoaudióloga, psicóloga e professoras regentes da Sala de Recursos, vem desenvolvendo um Projeto de Interlocução com as demais escolas

estaduais de ensino fundamental e médio no município. O projeto objetiva articular as ações da educação especial e as do ensino comum, de forma a garantir um atendimento de qualidade aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nas escolas estaduais da rede regular de ensino.

Por meio do projeto, a escola estadual de educação especial e a escola pesquisada buscam juntas estabelecer um diálogo com os alunos e suas famílias para esclarecer sobre o tipo de atividades realizadas na Sala de Recursos, os materiais utilizados e os objetivos propostos. Mas, esse diálogo tem sido incipiente, revelando a necessidade de se intensificar ainda mais as ações no sentido de incluir os alunos nos atendimentos educacionais especializados e monitorá-los durante o ano inteiro. Com o propósito de aumentar a adesão dos alunos com deficiência nos Atendimentos Educacionais Especializados(AEEs) e melhorar o monitoramento dos atendimentos realizados, garantindo, inclusive, *feedback* às famílias.

Concluída a pesquisa, realizada com atores da comunidade escolar, foi possível constatar que, apesar do princípio inclusivo da política educacional brasileira existir desde 1988, como constitucional, muito ainda precisa ser feito para que esse se torne claro e compreensível por todos os envolvidos, sejam eles escolares, sejam sociais. Nesse sentido, é essencial levar toda a sociedade local a repensar os conceitos de educação inclusiva e de educação especial que vêm sendo aplicados na atualidade.

Para isso, consideramos a realização de um Seminário Municipal de Educação Inclusiva como uma ação primordial. Nesse evento, além de palestras proferidas por profissionais devidamente capacitados sobre o tema, relatos de experiências educacionais inclusivas podem ser utilizados como exemplos de práticas possíveis, colocando em relevo aspectos como a organização de recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, a formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, reflexões acerca da mudança de paradigma na educação especial, indicadores de acesso, permanência e progresso dos alunos na escola (acolhimento, planejamento colaborativo, acesso ao currículo e atendimento educacional especializado), práticas colaborativas, formação de redes de apoio, dentre outros.

A realização do evento deverá ser divulgada com antecedência por seus organizadores, para que os possíveis participantes tenham conhecimento da apresentação dos

relatos de experiência e possam organizar e inscrever seus trabalhos em tempo hábil. Para atingir o objetivo dessa ação, é importante haver a representação de pais e de alunos.

O plano de ação educacional ora apresentado é um processo de planejamento estratégico com vistas à consolidação de uma política educacional que se quer inclusiva e à melhoria do atendimento ofertado aos alunos com deficiência, matriculados em uma escola estadual da rede regular de ensino, a partir do 6º ano de escolaridade. Elaborado a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica, documental e de campo, precisa ter sua implementação coordenada pela liderança da gestora escolar, na condução do envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar em busca de sua efetivação, com o êxito esperado.

Para que a execução de cada uma das etapas não se perca ao longo do caminho, torna-se necessária a realização de um monitoramento sistemático e de uma avaliação constante. São esses mecanismos que permitem o redesenho de uma proposta, tão logo algum erro ou falha sejam constatados. Para operacionalizar a estrutura do monitoramento e da avaliação serão realizadas reuniões periódicas após o prazo estabelecido para cumprimento de cada ação proposta. Referente à apresentação dos resultados obtidos, um painel informativo poderá ser construído pela equipe gestora e supervisoras pedagógicas, no qual os dados serão apresentados de forma resumida, na própria escola.

No atual contexto de universalização de direitos, transformar um sistema educacional em um sistema educacional inclusivo implica em uma gestão que abra as portas da escola para todos, indistintamente, e que assuma responsabilidades.

Nesse movimento de abertura e acolhimento, a gestão deverá ter como eixo norteador de seu trabalho a sensibilização da comunidade escolar para o reconhecimento da diversidade humana e da capacidade que todos têm de aprender. Nesse sentido, deverá focar sua organização para a inclusão, por meio da elaboração coletiva de um Projeto Político Pedagógico que retrate a realidade de seu alunado, bem como as suas reais necessidades. Essa nova postura pedagógica, certamente, ocasionará uma mudança atitudinal, uma reorganização curricular e exigirá uma formação de rede de apoio, formação docente, participação da família, acessibilidade e organização de atendimentos educacionais especializados. Na sala de aula, essa postura pedagógica poderá refletir por meio de práticas educacionais que trazem

abordagens metodológicas diferenciadas, novas dinâmicas dos espaços e tempos escolares, diversificações e flexibilizações curriculares, práticas avaliativas diversas, além de atendimento educacional complementar ao processo de escolarização, na forma de apoio.

A concepção de educação inclusiva, ainda em processo no Brasil, tira de cena a ideia de uma política de integração e apresenta uma releitura da educação especial, entendida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, que realiza o atendimento educacional especializado de apoio complementar e suplementar ao processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, as escolas de educação especial deixam de ser entendidas como substitutas do acesso a escolas e classes comuns do ensino regular, para dar espaço a atendimentos educacionais especializados, como a Sala de Recursos, por exemplo, e apoiar as escolas comuns no acolhimento dos alunos com deficiência, no reconhecimento de suas especificidades e na orientação de como lidar com eles, cotidianamente.

Sabemos que há muitas dificuldades no sistema educacional e que o apoio das instâncias maiores é fundamental para o enfrentamento de cada uma delas. Na escola pesquisada, a falta de informação e conhecimento acerca das deficiências e de como lidar com elas, no contexto escolar, é algo sintomático e se torna um desafio constante: o de ir se preparando e ao mesmo tempo atendendo os alunos nela matriculados. A relutância e o medo para enfrentá-lo fazem parte de um processo natural da nossa sociedade. Afinal, ninguém está preparado o tempo todo para atender a todos, embora, há muito tempo, estamos lidando com o diferente em nossas escolas.

Daí a necessidade do PAE apresentado, com o intuito de contribuir para a consolidação de uma educação de fato inclusiva e melhorias no atendimento ofertado aos alunos com deficiência, a partir do 6º ano de escolaridade, pois sabemos que, quando a comunidade escolar quer mudar, muita coisa melhora.

Educação com qualidade é um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência, devendo a escola, portanto, se organizar, com o apoio das secretarias de educação, conforme o âmbito de sua atuação, para o pleno atendimento deste direito constitucional que é de todos e de cada um dos sujeitos que fazem parte de nossa sociedade. Assim, podemos afirmar que é possível acolher as diferenças e as

singularidades e incluir, não a partir de um ideal, mas do que é possível, conforme a necessidade de cada ser humano. Para isso, é preciso atribuir a todos a sua cota de responsabilidade, família, escola, educando e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto Federal n. 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 14 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

_____. **Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Publicada no Diário Oficial da União de 26/06/2014. Disponível em: < <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

E. E. DR. CELSO MACHADO. **Projeto Político Pedagógico**. 2013a.

_____. **Regimento Escolar**. 2013b.

FERREIRA, L. N. **Educação escolar inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos**. Juiz de Fora. 2015. 156 f. Dissertação. Mestrado em

Gestão e Avaliação da Educação Pública. Programa de Pós-Graduação Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. In: **Revista Gestão em Rede**. Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais**: orientações para pais, alunos e professores da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

_____. **Decreto n. 46.164, de 25 de junho de 2013**. Institui o Plano Estadual dos Direitos da pessoa com Deficiência – Minas Includi - no âmbito do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. 2003a.

_____. Diretoria de Educação Especial. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Dezembro de 2013. Versão atualizada em junho de 2014.

_____. **Ofício Circular SB/SA n. 192/2014 de 01/10/2014**, assinado pela Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica e pelo Subsecretário de Administração do Sistema Educacional da SEE/MG. Secretaria Estadual de Educação.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR FRENTE AOS DELITOS COMETIDOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS

Juliano Inácio dos Santo*
Helena Rivelli**
Frederico Augusto D'Avila Riani***

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção voltada para o contexto da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, cujo objetivo é orientação sistematizada para as equipes gestoras escolares, sobre os delitos que ocorrem no espaço escolar. Nesse sentido, o presente artigo tangencia o tema da violência escolar, tendo em vista que, na maioria das vezes, os delitos são cometidos por alunos, professores e outros agentes da comunidade escolar. O diagnóstico realizado em 2015 por meio de questionários enviados às quarenta e sete Superintendências Regionais de Educação de Minas Gerais (SREs) mostrou que a deficiência do registro dos fatos que envolvem atos delituosos é um dos maiores entraves ao conhecimento dessa realidade. Com base nessa constatação, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto constitui-se de três ações principais, a saber: a criação de um sistema informatizado para registro das situações de delito em toda a rede estadual; orientações prévias do Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação (SEE) para as SREs e as equipes de gestão escolar; e fóruns anuais de discussão sobre o problema. Espera-se que, a partir da sistematização dos dados provenientes das situações de delito, a SEE instrumentalize as SREs e as escolas estaduais para lidarem com o complexo e persistente problema da violência.

Palavras-chave: Escolas estaduais de Minas Gerais. Delitos. Violência escolar.

*Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAED/UFJF e Analista Educacional na Assessoria Jurídica da SEE.

**Mestra e Doutoranda em Educação na UFJF e membro do Núcleo de Dissertação do PPGE/CAED.

*** Doutor em Direito do Estado pela PUC/SP e Professor Associado da UFJF.

Este artigo foi escrito a partir do Plano de Ação Educacional (PAE) proposto na dissertação “Atos delituosos e ações gestoras: estudo de caso do registro de delitos nas dependências das escolas estaduais de Minas Gerais e das ações das equipes de gestão escolar”, desenvolvida por Juliano Inácio dos Santos no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). O texto foi elaborado em parceria com Helena Rivelli, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF, e com Frederico Augusto d’Avila Riani, professor e orientador da pesquisa.

A ausência de orientação sistematizada para as equipes gestoras escolares da rede de ensino do Estado de Minas Gerais dificulta a tomada de decisões sobre as providências a serem seguidas, tanto no momento da identificação do delito quanto em situações posteriores que demandem providências da gestão. Essa dificuldade se apresenta diante das equipes gestoras, não apenas para se definir o que fazer, mas, também, para resolver sobre como fazer, a quem dirigir as ações, a quem comunicar as ocorrências e como realizar o eficaz registro dos casos. Assim, o objetivo do PAE é apresentar uma alternativa de trabalho para as equipes gestoras das escolas estaduais de Minas Gerais em relação à prática de atos delituosos nas dependências das unidades escolares. A pesquisa foi motivada pela recorrente incidência de consultas recebidas por setores do Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), questionando sobre como os gestores escolares devem agir ao terem conhecimento da ocorrência de atos delituosos no interior de escolas e o fato de o índice de violência nas escolas estaduais mineiras vir gerando preocupação para pais, professores e estudantes.

Na estrutura organizacional da SEE, a Assessoria Jurídica é o setor de assessoramento ao dirigente máximo do Órgão em assuntos de cunho jurídico. É vinculada, tecnicamente, à Advocacia-Geral do Estado e, administrativamente, à Secretaria de Educação. Dentre suas competências, destacam-se as tarefas de orientar o titular do Órgão, coordenar atividades de natureza jurídica, interpretar atos normativos aplicáveis a ele, elaborar estudos na sua área de atuação e assessorar no controle da legalidade dos atos dos agentes da Pasta. A Assessoria também presta orientação a todos os setores do Órgão Central em questões de cunho jurídico. Por esse motivo, as atividades de acompanhamento do problema da violência nas escolas e as que são propostas neste PAE são de atribuição dessa Assessoria.

As Superintendências Regionais de Ensino (SREs) são os órgãos que representam a SEE nas respectivas regiões do estado. Assim, o órgão de gestão da rede educacional de ensino descentraliza parcialmente suas ações, fazendo-se representado por quarenta e sete SREs distribuídas no território estadual. As SREs exercem a função de intermediar o contato da SEE com as escolas localizadas em suas áreas de atuação, de cujas atribuições destacam-se a necessidade de se contar com as SREs para a coleta de dados para acompanhamento dos fatos delituosos ocorridos e das providências desencadeadas nas escolas; assim como o acompanhamento das ações ora propostas e implementadas pela administração da SEE.

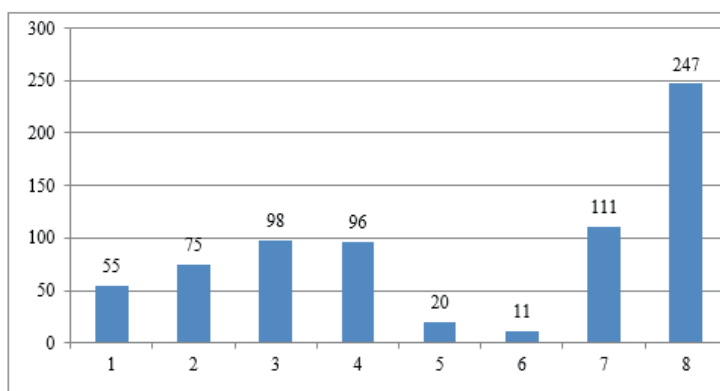
Com vistas à construção de um diagnóstico sobre o fenômeno da violência em escolas públicas estaduais mineiras, foram encaminhados às quarenta e sete SREs de Minas Gerais formulários com questões relativas à incidência de delitos nas escolas e às ações e dúvidas das equipes gestoras escolares diante das ocorrências relatadas no período de 2009 a 2013. As informações solicitadas foram atendidas tempestivamente por vinte e quatro SREs, já que as demais vinte e três Superintendências não colaboraram.

Com base nas respostas obtidas, foi possível identificar que a deficiência do registro dos fatos, que envolvem atos delituosos, é um dos maiores entraves ao estudo dessa realidade. A despeito dessa ausência de informações devidamente registradas nas escolas e SREs, observou-se que nas áreas das circunscrições das vinte e quatro SREs que responderam aos questionários ocorreram crimes nas escolas durante o período avaliado. Quatorze Superintendências definiram, em conjunto com as equipes de gestão das escolas, as ações cabíveis ao identificarem a ocorrência dos delitos. Nas outras dez SREs, somente servidores da Regional definiram as atitudes cabíveis e transmitiram orientação às escolas. Em nenhuma SRE as equipes de gestão escolar definiram por si as providências necessárias diante das ocorrências de delitos.

Das setecentas e treze ocorrências informadas, a maior incidência foi de furto ou roubo do patrimônio público, com relato de duzentos e quarenta e sete fatos. Das alternativas que representam ofensa, exclusivamente, ao patrimônio público, que é um bem indisponível, somaram cento e sete ocorrências referentes a danos ao patrimônio e desvio de recursos públicos. Somadas as ocorrências desses três

tipos, nota-se que mais de 49,7% dos delitos informados são ofensas ao patrimônio público. O gráfico1 mostra de forma mais detalhada a natureza dos delitos.

Gráfico 1. Delitos com maior incidência em escolas estaduais mineiras entre 2009 e 2013, conforme pesquisa respondida pelas SREs.



Legenda:

1 - Abuso de menores (7,7%)

2 - Agressão (10,5%)

3 - Ameaça (13,7%)

4 - Dano ao patrimônio público (13,6%)

5 - Dano ao patrimônio privado (2,8%)

6 - Desvio de recursos públicos (1,5%)

7 - Furto ou roubo de patrimônio privado (15,6%)

8 - Furto ou roubo de patrimônio público (34,6%)

Fonte: Santos (2015, p. 51)

A pesquisa também coletou informações sobre características dos autores dos delitos. O resultado apontou que agentes desconhecidos representam a situação mais recorrente entre os pesquisados. Em 26% dos casos não se identificou o infrator. Dentre os autores identificados, alunos são os principais praticantes de delitos, com 22% das ocorrências respondidas. São seguidos pelos professores, que representam 20% das respostas. Outros integrantes da comunidade escolar representam 11% dos casos. Outros servidores e membros da equipe gestora da escola ou da SRE representam 7,5% cada. A opção “Outros” representa 6% dos casos (como, por exemplo, mencionaram-se gangues e PM). Observa-se, portanto, que dentre os casos em que se pode identificar o infrator, a sua expressiva maioria foi praticada por pessoas internas à escola.

Por meio dos dados dos questionários não se pode afirmar uma identidade comum entre as escolas em que ocorreram os delitos. Das SREs que deram retorno sobre o questionário, 25% não responderam essa questão. Das que responderam, 46% informaram não haver semelhanças entre as escolas onde ocorreram os delitos.

Houve baixa incidência de identificação de locais mais suscetíveis à ocorrência de delitos: 8,5% das Superintendências informaram que as escolas se identificam por se localizarem na periferia das cidades,; enquanto 4% das Regionais informaram que os delitos ocorrem com maior frequência em escolas da zona rural. A mesma quantidade, 4%, informou que esses delitos contra o patrimônio ocorrem com maior frequência em escolas desprovidas de sistema de segurança.

Em relação às reações das equipes de gestão escolar aos fatos delituosos e seus resultados, pelas respostas apresentadas ao questionário, pode-se observar que a maioria das ações relatadas está entre aquelas recomendadas a muitas das situações de ocorrências de delitos, lavrando-se boletins de ocorrência, efetuando-se os comunicados às famílias dos estudantes e ao Conselho Tutelar, tomando-se as providências para instauração de processos administrativos e aplicação de medidas disciplinares cabíveis. Aparentemente, também solicitaram as devidas providências às instituições competentes, como Polícia Civil e Militar, Conselho Tutelar, Ministério Público, Controladoria Geral do Estado, Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, a respectiva SRE, por sua diretoria ou serviço de inspeção escolar, o Órgão Central da Secretaria de Educação, pela Assessoria Jurídica, Auditoria Setorial, assim como outros órgãos, quando cabível. Porém, não se pode identificar se todas as providências necessárias a cada caso concreto foram tomadas para enfrentá-lo, pois não se individualizaram os relatos.

A partir dos dados obtidos e o panorama geral da extensa rede estadual de ensino de Minas Gerais acerca da situação de cometimento de delitos nas suas escolas e das ações adotadas pelas equipes gestoras dessas instituições de ensino, buscou-se aprofundar o estudo em relação às escolas da rede estadual localizadas na capital do estado, Belo Horizonte. Para obtenção de dados dessas instituições, realizou-se nova pesquisa, mediante autorização da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, que remeteu o questionário às Superintendências Regionais de Ensino Metropolitanas "A", "B" e "C", para que elas repassassem a pesquisa às escolas belo-horizontinas das respectivas circunscrições.

Concluiu-se que o primeiro problema a ser alvo de ações do Estado é a falta do necessário conhecimento sobre a violência nas escolas, resultante da ausência de registro eficaz das ocorrências de delitos nas dependências das unidades da rede pública. O problema da ocorrência de delitos em escolas é variável ao longo do tempo,

devido ser permanentemente monitorado. Os elementos de fundamentação da necessidade de ações de registro e preparação dos gestores escolares foram pensados a partir de referenciais teóricos de autores como Guadalupe (2012), Condé (2012) e Diniz (2009), além de se fundamentar nas legislações federal e estadual aplicáveis.

Portanto, a proposta deste plano de ação é a criação de um sistema informatizado e integrado entre todas as escolas estaduais mineiras, as SREs, o Órgão Central da SEE, e, se possível, a Polícia Militar e a Polícia Civil de Minas Gerais, os Conselhos Tutelares dos municípios mineiros, a Polícia Federal e o Poder Judiciário. Esse sistema tem por objetivo receber as informações acerca da ocorrência de delitos nas dependências de escolas estaduais em todo o território de Minas Gerais, possibilitando consulta rápida e eficaz à situação desses atos e a geração de relatórios, delimitando-se os dados por área geográfica, intervalos de tempo, unidades de ensino e outras funcionalidades que sejam importantes para que o Poder Público possa executar sua gestão por meio de políticas que previnam e tratem das consequências das ocorrências de atos delituosos no interior das instituições educacionais da rede pública estadual.

O sistema de informática, cuja criação foi proposta, se destina ao armazenamento de dados sobre os casos de delitos praticados no interior das escolas estaduais de Minas Gerais e será tratado, a partir de agora, por Sistema Informatizado para Registro e Acompanhamento de Ações Delituosas nas Dependências de Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais – Sirade.- que fica como sugestão para a Administração Pública.

O primeiro passo da ação é a identificação dos alunos por meio de numeração sigilosa, que deverá ser criada pela primeira escola estadual mineira em que cada estudante se matricular. Posteriormente essa numeração será informada a um dos pais do estudante, se menor de idade quando da primeira matrícula, ou ao próprio aluno caso a matrícula original em escola pública estadual mineira se der quando já completados dezoito anos de idade. E somente terão acesso a esse conhecimento os servidores com atribuições que lhes exijam ciência desse dado.

A criação desse cadastro de estudantes permitirá que, por meio de uma pesquisa ao sistema, se identifique alunos com maiores problemas de prática de delitos ou de vitimização desses atos. Essa identificação poderá permitir que se programe

tratamento especializado para esses estudantes, inserindo-os em programas de conscientização, responsabilização ou outra ação que porventura a SEE venha a implementar visando à prevenção e tratamento de casos de estudantes praticantes de delitos nas escolas da rede estadual. Para garantir a restrição de acesso às informações sigilosas, é necessária a criação de dispositivo normativo que estabeleça regras para a utilização do Sirade.

Portanto, as informações individuais dos alunos referentes às ações delituosas inseridas no referido sistema deverão ser protegidas por aparatos tecnológicos que assegurem o acesso somente a pessoas que tenham atribuições previamente autorizadas pelo gestor do Órgão, preferencialmente,; ou pelo gestor do sistema, que deverá seguir o próprio ato normativo que virá estabelecer as regras de uso do programa. Outras pessoas, cujo envolvimento venha a ser apurado, poderão ser identificadas pela documentação comum, como RG, CNH, CPF, Passaporte e demais documentos oficiais.

Cada registro iniciado deverá gerar um número, sequencial em todo o estado, em ordem cronológica e reiniciado a cada ano. Assim, o registro da primeira ocorrência em alguma escola, por exemplo, no ano 2015, receberá a numeração 1/2015; a segunda ocorrência registrada, independente da localidade será a de número 2/2015, e assim sucessivamente. No ano seguinte, as primeiras ocorrências registradas seriam numeradas como 1/2016, 2/2016, 3/2016 e assim por diante. Essa numeração acompanhará o registro do caso até as anotações finais, não podendo ser criado novo registro para a mesma ocorrência.

Então, cada ação delituosa praticada nas dependências de qualquer escola estadual mineira, que possa ser caracterizada como delito, deverá ser registrada no sistema, logo após a ciência da equipe gestora sobre o fato, por representante da escola selecionado para essa atribuição. O registro gerará um número para a ocorrência que será imutável e seguirá ordem cronológica informada automaticamente pelo sistema e terá contagem iniciada a cada início de ano.

O relato dos detalhes da ocorrência deve conter, necessariamente, a escola onde os fatos foram praticados e, quando possível, a data da ocorrência, o horário em que ocorreu a ação, a forma como a equipe de gestão escolar teve conhecimento dos fatos, amaneira como foram praticadas as ações delituosas, o autor, a vítima, o bem ofendido e seu proprietário, ainda o local da escola onde ocorreram as ações

(por exemplo, sala de aula, pátio ou quadra esportiva). Também deve ser informado se houve testemunhas e, em caso positivo, registrar sua identificação. Caso os atos tenham sido registrados em sistema de câmeras de segurança do imóvel escolar, o servidor responsável pelo registro deverá fazer constar essa informação e providenciar o arquivamento seguro das filmagens. Em caso de ciência de registro das ações em dispositivo pessoal como, por exemplo, em câmera de telefone celular de aluno ou professor, o fato deve ser informado e, se o proprietário do dispositivo concordar em ceder as imagens, elas devem ser arquivadas com os devidos cuidados que assegurem a guarda..

A identificação da escola deverá ser feita pelo nome e pelo número de registro já existentes nos sistemas da Secretaria de Educação, e que já são utilizados para diversas finalidades, como, por exemplo, a criação de endereços de *e-mail* institucional para as unidades de ensino. Deverá também haver um campo para inclusão de informação sobre os bens afetados, subtraídos ou danificados, assim como a estimativa dos seus valores, preferencialmente com base em informação do proprietário, se for bem particular, ou do sistema de gestão de patrimônio do Estado, quando se tratar de bem de propriedade do ente público, ou ainda com base no processo de aquisição e/ou notas fiscais de compra, quando forem bens de consumo adquiridos pela caixa escolar sem incorporação ao patrimônio do Estado. Nos casos de bens duráveis do Estado, será necessário constar no registro junto ao sistema os números de patrimônio dos bens afetados.

A escola deverá também registrar todas as medidas tomadas por seus representantes diante da ciência dos fatos; como, por exemplo, relato da situação em livro de ata próprio para essa espécie de ocorrências e casos de indisciplina escolar (como recomendado pela representante do Ministério Público estadual), informando-se o número do livro e a página inicial do registro; comunicação dos fatos aos pais ou responsáveis por alunos envolvidos; relato à polícia e registro de boletim de ocorrência; comunicação ao Conselho Tutelar local, ao juízo competente e/ou à Promotoria de Justiça e outras providências tomadas. Também devem ser inseridas as informações de comunicados e solicitações que representantes da escola tenham encaminhado a outros setores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como a Superintendência Regional de Ensino a que a unidade se vincula, ou algum setor do Órgão Central, como a Assessoria Jurídica, Auditoria Setorial, setores de controle de patrimônio, setores financeiros ou qualquer outro que tenha sido comunicado ou consultado acerca do delito ocorrido na escola e registrado no sistema.

Todos os documentos elaborados para tratamento do caso, como ofícios ou memorandos, devem ser identificados no registro, com seu número de ordem, quando houver, data de expedição, data de entrega ao destinatário, forma de comprovação da entrega (como correspondência com aviso de recebimento - AR, recibo apostado na cópia e protocolo mecanizado no órgão). A escola deverá arquivar cópia desses documentos de forma que possam ser facilmente localizados quando forem solicitados, inclusive os comprovantes de entrega. Poderá ser criado, no sistema a ser elaborado, um espaço para digitalização da documentação referente a cada processo, para consulta por quem deva ter acesso a essa informação.

No período de instalação, teste e aprimoramento do Sirade recomendou-se que as inserções fossem feitas somente pelos representantes das escolas onde tenham ocorrido os respectivos delitos. Assim, os demais setores e órgãos que atuem de alguma forma com os fatos e consequências dos delitos deverão encaminhar seu *feedback* à escola, para conhecimento e inserção de informações no sistema. Esse procedimento poderá ser regulamentado pelo Secretário de Educação, por meio da expedição de uma resolução da Pasta, estabelecendo-se a obrigação dos setores do Órgão de encaminhar as informações referentes a fatos delituosos às escolas onde tenham ocorrido. Tais informações podem se referir, por exemplo, ao custo de reposição de equipamento público danificado ou furtado. Em relação aos demais Órgãos do Poder Executivo, deverá ser editado um decreto do Chefe do Poder Executivo para regulamentar sua obrigação de enviar essas informações às escolas, para que sejam inseridas no sistema.

Para que o sistema seja operante, outra proposta se delineou no PAE, a que pressupõe ações de diálogo e orientações prévias do Órgão Central da SEE com as SREs e as equipes de gestão escolar, por meio de fóruns regionais periódicos e da elaboração de material de instrução para lidarem com o problema de violência no ambiente escolar. A seguir, apresenta-se a descrição do sistema objeto da segunda ação desse plano.

A ideia é que o Secretário de Educação de Minas Gerais determine à Assessoria Jurídica que realize um estudo sobre as recomendações apresentadas pelo *parquet* e elabore, com base nessa recomendação e na legislação aplicável, um documento a ser apresentado às equipes gestoras de todas as escolas estaduais para se orientarem nessas situações. O documento não trata de fatos específicos da região

de atuação da emitente; situação essa que possibilita a sua divulgação não somente às escolas daquelas cidades, mas a todas as escolas do Estado.

Assim, considerando a urgência em se tomar as primeiras providências para reduzir o grau de dificuldade enfrentado pelos membros dos grupos dirigentes das instituições escolares da rede pública mineira e as competências institucionais da Assessoria Jurídica da SEE, a recomendação é que o Secretário de Educação determine àquela assessoria que proceda à análise das orientações constantes na Recomendação Ministerial nº 1/2014, da 2ª Promotoria de Justiça da Comarca de Arcos/MG. Diante desse documento e de outras fontes, a assessoria poderá desenvolver uma orientação a ser encaminhada à própria autoridade titular do Órgão educacional estadual para que se divulgue a todas as unidades de ensino. A proposta é que os membros de equipes de gestão escolar tomem as providências iniciais indicadas ao identificarem a ocorrência de delitos nas dependências escolares. O documento, além de outras providências, alertará seus destinatários para o fato de que as sanções previstas para os alunos pelas normas escolares não podem impedir o exercício, pelos estudantes, do direito fundamental de acesso à educação.

O estudante infrator não pode ser expulso e lançado à sorte de busca de vaga em outra unidade pública. É uma questão de rede de ensino, que deve assegurar a possibilidade de continuidade dos estudos em outra unidade mais adequada às questões individuais do aluno, fazendo-se necessário verificar a disponibilidade de matrícula em outra instituição pública e observar o preceito legal que assegura ao estudante o direito à vaga em escola pública de ensino fundamental próxima de sua residência (artigo 4º, parágrafo X, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394, de 1996). Portanto, no entendimento destes autores, não cabe às escolas públicas, a princípio, a regulamentação e aplicação da sanção de expulsão de estudantes,; podendo, no entanto, ser avaliada, mediante estudo da legalidade e constitucionalidade, a possibilidade de implementação da penalidade de transferência compulsória de alunos, caso a gestão estadual entenda conveniente. Logo, este ponto deverá ser bem avaliado pela Assessoria Jurídica ao estudar a viabilidade de cumprimento da Recomendação do Ministerial.

O Ministério Público propõe também a abertura de um livro, em cada escola, exclusivamente para o registro das ocorrências de indisciplina e atos infracionais praticados pelos estudantes nas dependências da unidade de ensino. A principal

proposta deste estudo é a criação de um sistema informatizado para registro desses dados, permitindo-se maior eficácia na análise dos dados anotados pelo Órgão para definição de políticas de prevenção e combate à prática de delitos nas dependências das escolas. Porém, considerando-se o longo tempo necessário para criação, instalação e implementação do uso desse sistema, além das questões políticas e administrativas que definirão a sua viabilidade, a proposta do livro específico para arquivo de tais ocorrências é muito adequada para a atual condição da rede estadual de ensino acerca da capacidade de registro e levantamento desses dados junto às suas unidades escolares. Portanto, considerando que essa recomendação caracteriza ações inerentes às atividades escolares, sua implantação não geraria grandes custos para as escolas e não imputaria novas atividades aos servidores lotados nas escolas.

Assim, considerando que as recomendações da Promotoria de Justiça podem ser aplicadas, no que couber, a todas as escolas estaduais de Minas Gerais, trazendo o escopo para um instrumento de orientação para as pessoas que compõem as equipes de gestão das unidades de ensino e para os demais servidores nelas lotados, a presente proposta se faz para que o Secretário Estadual de Educação determine à Assessoria Jurídica do Órgão que realize um estudo da referida Recomendação Ministerial e, com base no seu conteúdo, desenvolva uma orientação adequada para a rede estadual de ensino. Essa orientação poderá ser divulgada às equipes de gestão de todas as escolas e para as Superintendências Regionais de Ensino, criando-se um material inicial para consulta dos gestores, até que se desenvolvam ações mais efetivas para sua orientação, com base em diagnóstico eficaz do problema da violência escolar no Estado, possível mediante a implementação da proposta da seção anterior.

Após a Assessoria Jurídica criar o instrumento de orientação, o Secretário de Estado de Educação poderá realizar a divulgação às escolas e SREs mediante a expedição de ofício circular, a ser transmitido via correio eletrônico e também por correspondência às escolas, e pelo serviço de malote para as SREs. Sugere-se que esse ofício circular tenha a apresentação do instrumento de orientação, que deve seguir anexo ao documento de encaminhamento, e a recomendação do Secretário de Estado para que os gestores escolares sigam os procedimentos constantes no documento ao identificarem situações que possam configurar ocorrência de delitos.

A terceira e última ação que compõe o PAE propõe a realização de fóruns anuais em todas as SREs, com participação de representantes de todas as escolas da respectiva SRE. A proposta é que uma equipe do Órgão Central se dirija à SRE para participar da coordenação de cada fórum. Recomenda-se que a equipe seja composta por algum membro da Assessoria Jurídica, Procurador do Estado ou Assessor Jurídico, e por um representante da Auditoria Setorial. À essa equipe do Órgão Central deverá se juntar, para coordenar o Fórum Regional, o Superintendente Regional de Ensino, ou quem possa representá-lo em caso de impossibilidade de seu comparecimento. Cada escola deverá ser representada por dois membros da equipe de gestão escolar, preferencialmente, sendo um deles o diretor da unidade.

Essa comissão de coordenação composta por representantes do Órgão Central da SEE e da respectiva SRE deverá expor o problema da ocorrência de delitos nas dependências escolares, as dificuldades enfrentadas pelas equipes gestoras das instituições de ensino em todo o Estado, e a necessidade de obtenção de informações para criação de ações voltadas a combater essas dificuldades. A comissão deve, também, transmitir orientações iniciais, genéricas, aos gestores das unidades de ensino, informando sobre as mais comuns ações necessárias, como registro formal dos fatos e sua comunicação às competentes autoridades.

No desenvolvimento dos trabalhos do Fórum Regional, também deverá ser dada oportunidade aos representantes das escolas para exporem casos de sua experiência, suas dúvidas sobre os devidos procedimentos e os principais problemas enfrentados nas unidades de ensino.

Quando o fórum for realizado em região que já esteja utilizando o Sirade, caso essa proposta também seja ratificada pela SEE, os relatórios extraídos do sistema deverão ser apresentados pela comissão coordenadora e debatidos com os participantes, demonstrando-se as características regionais e locais e a importância do correto preenchimento dos dados, para a elaboração de ações com vistas à solução do problema da violência nas escolas mineiras.

Outro assunto a ser debatido será o documento de orientação aos gestores para atuarem nessas situações. Os coordenadores do fórum deverão avaliar o conhecimento dos gestores escolares sobre as instruções do documento e questionar sobre a eficácia das orientações e eventuais dúvidas e críticas das equipes de gestão escolar sobre a interpretação e aplicação das orientações contidas no instrumento.

Concluído cada fórum, a equipe coordenadora do evento deverá avaliar a viabilidade de se elaborar uma recomendação em razão das questões debatidas no encontro, a qual será complementar àquela proposta na seção anterior, e também apresentará protocolos a serem seguidos pelas equipes de gestão escolar em casos de delitos no interior das escolas, porém observando-se as características da região, a partir das informações, críticas e dúvidas apresentadas pelos representantes das unidades de ensino.

Cada encontro deverá ser organizado pela respectiva SRE, a quem competirá identificar uma data compatível entre a agenda dos representantes do Órgão Central, a própria agenda do representante regional e as peculiaridades da região, avaliando questões como feriados locais, atividades escolares, festas tradicionais e outros fatores que poderão influenciar na possibilidade de participação dos gestores escolares. Definida a data adequada para realização do evento, a SRE deverá providenciar a contratação de espaço e a organização do local para realização do Fórum Regional, assim como a convocação dos representantes das escolas. Para reduzir as despesas com a realização de cada fórum, a SRE deverá tentar viabilizar a cessão de espaço público, evitando-se a necessidade de se alugar algum imóvel para acomodação do evento.

Concluindo, a pesquisa objetivou apresentar a situação da ocorrência de ações delituosas no interior das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Inicialmente, a tentativa foi de identificar a dimensão do problema, colhendo-se dados sobre a quantidade de delitos ocorridos durante cinco anos nas escolas de todo o Estado, seus autores, vítimas e as formas como as equipes de gestão das unidades de ensino conduziram suas ações ao se depararem com essas situações. Mas, ao longo da pesquisa, identificou-se que, apesar de as respostas à consulta nos permitirem identificar que o problema é recorrente e crescente no Estado, outra dificuldade está na gestão da questão da violência no âmbito da Secretaria de Educação mineira e se refere à total ausência de sistema de coleta e tratamento de dados que permitam ao Poder Público estabelecer políticas públicas direcionadas à prevenção dessas ações delituosas e à capacitação de gestores escolares para lidar com essas ocorrências.

Espera-se com o PAE aqui descrito – Sirade, orientações prévias do Órgão Central para as SREs e as equipes de gestão escolar e fóruns anuais de discussão sobre o problema – que a SEE instrumentalize as SREs e as escolas estaduais para lidarem com o complexo e persistente problema da violência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação.** vol.2, nº 2, 2012, p. 78-100.

DINIZ, M. H. **Teoria Geral do Direito Civil.** 24 ed. São Paulo: Saraiva. 2009.

GUADALUPE, T. de C. Violência nas Escolas: Testando Teorias de Controle Social. **Tempo da Ciência,** nº37, 2012, p. 79-106.

SANTOS, J. I. **Atos delituosos e ações gestoras: estudo de caso do registro de delitos nas dependências das escolas estaduais de Minas Gerais e das ações das equipes de gestão escolar.** Juiz de fora, 2015. 164f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SEÇÃO 4

GESTÃO DE PESSOAS
NO CONTEXTO
EDUCACIONAL

GESTÃO DE PESSOAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ASPECTOS GERAIS E ESPECIFICIDADES DA ESFERA PÚBLICA

Kely César Martins de Paiva*

As primeiras perguntas que podemos nos fazer ao ler esse título são: por que estudar sobre as pessoas no âmbito das organizações? Por que no contexto educacional? Por que no setor público?

Essas causas iniciais não são infundadas, pelo contrário: trazem à tona a importância das pessoas na consecução de qualquer finalidade no escopo do trabalho coletivo, suas facilidades e dificuldades.

Do mesmo modo, perguntar-se sobre as consequências dessas reflexões que nos levam aos processos, aos meios, aos recursos de fato disponíveis à ação humana visando a tais fins. É a partir daí que se pode questionar (e responder...) como e onde as pessoas podem agregar valor ao produto ou ao serviço realizado na organização, como estão delineados os processos, etc.

O fato inegável é que, sem pessoas, nada acontece em qualquer tipo de organização, seja ela uma empresa privada, um órgão público, uma organização não governamental ou organizações do terceiro setor (ONG).

Desse modo, compreender peculiaridades do espaço onde ocorre a ação humana produtiva, e que necessita de gerenciamento, é essencial à gestão de pessoas, no sentido de se identificar semelhanças e diferenças que as afetem, assim como aos processos e aos resultados.

Mas há um pressuposto inquestionável no que tange às pessoas que não pode ser desconsiderado: elas são diferentes. Isso é simples, mas extremamente complexo.

*Doutora, Mestre e Bacharel em Administração (UFMG, 2007, 1999, 1992). Professora (Adjunto III) e Pesquisadora, Departamento de Ciências Administrativas (CAD), Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (CEPEAD), Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Comportamento, Pessoas e Organizações (Necop - UFMG) e membro do Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias de Gestão (Nurteg / FNH) e do Núcleo de estudos sobre Estado, Trabalho e Sociedade (Nets, UFPA)

A compreensão conceitual e pragmática da individualidade do ser é uma arte a ser dominada, em qualquer tempo e espaço. No caso do contexto organizacional, isso se agrava, devido, principalmente, às relações que se travam entre os valores e os interesses individuais e os organizacionais. Diante de um mesmo evento, elas podem ter (e usualmente têm...) compreensões pouco ou muito diferentes que levam a comportamentos e resultados também diferenciados.

Assim, os indivíduos nas organizações têm sido vistos como um recurso que gera e agrega valor; mas, são eles que refletem e decidem sobre metas e objetivos, ações e prioridades; são eles que implementam e controlam processos visando a tais fins; são eles que lançam mão de sua inteligência e energia física para fazer as atividades e, quando as inoperâncias, as disfunções e os problemas ocorrem, são eles os responsáveis por propor e implementar soluções.

Por outro lado, um recurso é algo padronizável, que pode ser tratado de modo igualitário e genérico. Ora, as pessoas são bem mais que isso. Esta face das pessoas enquanto recursos humanos é deveras questionável, justamente em virtude do pressuposto inicial: trata-se de seres diferenciados, com particulares atitudes (predisposições ao comportamento), conhecimentos (saberes técnicos e humanísticos), habilidades (destrezas ao lidar com seus conhecimentos) e competências (capacidade de mobilização de características pessoais e de entregas efetivas, reconhecidas e valorizadas por terceiros). Elas possuem desejos, vontades e necessidades que, em alguns momentos, podem até se parecer, mas nem sempre são priorizados de modos semelhantes, daí as dificuldades de operar sob a égide do recurso, pois todas querem ser tratadas de maneira pessoal, individualizada.

Quando se concebe um ser humano como um recurso humano dentro da organização, pode-se isolá-lo em um cargo, cujo trabalho estará restrito a horários rígidos, monitorado por normas e regras numa relação de subordinação com uma chefia, da qual ele depende para exercer suas atividades e dificilmente as questiona. O recurso humano é um executor de atividades que exigem certo nível de especialização e, como recurso dentro de um processo maior, deve sua fidelidade à organização. Um recurso humano usualmente é visto e tratado como uma mão de obra, ou seja, basta a mão para operar, não precisa de um cérebro para pensar. (PAIVA, 2017, p. 14)

No entanto, com as mudanças crescentes na sociedade, as organizações precisam se adaptar e, até mesmo, se anteciparem às demandas diferenciadas e, convenhamos, “recursos” não dão conta dessa realidade. É preciso “algo” a mais: gente com inteligência, talento e disposição!

É isso que se procura no cotidiano da gestão de pessoas nas organizações, ou seja: identificar, admitir e promover trabalhadores quando dos processos de recrutamento e seleção de pessoal; informar, habilitar, alterar atitudes e conceitos nos processos de treinamento e desenvolvimento de pessoal; alinhar trabalhadores, valores e metas nos processos de avaliação de pessoas; cuidar da saúde do trabalhador nos processos de medicina e segurança no trabalho; desenhar cargos e possibilidades de crescimento nos processos de cargos e carreiras; padronizar as contrapartidas da organização nos processos pertinentes à política e à estrutura remuneratória; etc.

Do ponto de vista comportamental, é por meio de tais processos, que se estimula que o trabalhador se motive para realizar com maestria suas atividades laborais, que ele seja cuidadoso tanto com o processo de tomada de decisão como com a decisão *per se*; que ele se comunique com fluidez; administre conflitos inerentes à natureza humana e advindos do espaço produtivo; promova mudanças e gerencie um conjunto de valores comuns e díspares, conhecido por cultura, rumo à efetividade individual e organizacional.

O campo da educação não é exceção ao mencionado anteriormente, pelo contrário: enquanto serviço que envolve agentes específicos, a educação implica sinergia e envolve frontalmente a profissão docente, considerada pela literatura como “interativa”. Ela é caracterizada por exigir múltiplas competências profissionais dos seus praticantes, pois suas atividades seguem lógicas distintas que denotam níveis de envolvimento diferenciados. Assim, o docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização (TARDIFF, LESSARD, 2005).

A partir daí, já é possível inferir dificuldades de gestão de pessoas no campo da educação, pois o cotidiano de trabalho no referido campo inclui atores sociais, como os professores, e agentes organizacionais, propriamente ditos, como pessoal de apoio e secretaria. Trata-se de um “micro” universo complexo que, naturalmente, exigirá dos gestores competências específicas, para além de sua formação acadêmico-profissional.

A gestão de pessoas no campo educacional traz, portanto, na sua essência, questões delicadas que se farão notar no cotidiano de seus trabalhadores, desde as esferas mais institucionais (ministérios, secretarias de governo em seus diversos níveis) até as mais “operacionais” (as escolas, nas esferas pública e privada), já que as legislações pertinentes se fazem presentes em todos os casos.

Nesse ponto, há que se chamar atenção para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), LDB-96, o mais recente marco na educação nacional. Essa legislação introduziu e priorizou: a autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino; os sistemas de avaliação; a municipalização do ensino; a educação à distância (EAD); e a educação especial.

Em um primeiro momento, progressista e otimista, a LDB-96 parecia concretizar os direitos educacionais dos cidadãos brasileiros, incluindo-se aqui a visão de formar sujeitos mais críticos e participativos. No entanto, os frutos dessa legislação não parecem consistentes com sua proposta, o que, de fato, relaciona-se tanto com seu conteúdo quanto à forma como foi implementada Brasil afora. Importante destacar que, desde o início dos anos 1990, muitas das políticas públicas implementadas no país tinham uma natureza neoliberal, das quais a LDB-96 não é exceção (HYPÓLITO, 1997; MENEZES, 2001; RAMOS, 2001).

Assim, após 10 anos, já se questionava:

Por exemplo, o que comemorar sobre a implantação de uma verdadeira educação infantil, a garantia da gratuidade escolar, a busca pela melhoria da qualidade educacional, a formação e aperfeiçoamento dos docentes, a autonomia universitária, a formação básica do cidadão, o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental? (FAGUNDES, s/a, p. 4)

Passados 20 anos, a discussão em torno da educação como direito universal se assenta na disponibilidade de recursos, denotando a necessidade de uma reforma tributária que a focalize. A esse respeito, saliente-se que

Além de prever recursos, o PNE¹também funciona como padrão de medida do governo para diagnosticar a educação. O atual plano, com início em 2014, prevê 20 metas gerais a serem atingidas pela educação

1 PNE: Plano Nacional de Educação, exigência da LDB-96 e da Constituição Federal.

brasileira até 2024, além de considerar também a elaboração de planos estaduais e municipais.

Medir a educação é tarefa complexa: acesso, permanência, qualidade, inclusão, equidade, e níveis de investimento são alguns dos fatores em questão. Isolados, estes aspectos dizem pouco. Além de observá-los em conjunto, é importante levar em conta tanto sua evolução histórica quanto a relação dos indicadores com as metas do PNE. (CONCLI, 2017, p. 1)

Além disso, há que se considerar as diferenças na rede pública e na rede privada, cujas formas e possibilidades de gestão e de gestão de pessoas são muito distintas. De saída, pode-se questionar as diferenças nos modos de inserção dos trabalhadores, sendo que na esfera pública o “concurso público” é o meio considerado de excelência para garantir igualdade de acesso e de direitos; além disso, os direitos trabalhistas nessas esferas também se diferem, apesar de todas as mudanças recentes nas legislações pertinentes, flexiprecarizando as relações de trabalho e submetendo os trabalhadores à instabilidade e a medos cotidianos, já que as carreiras nunca foram os diferenciais na profissão docente, efetivamente no Brasil.

Por outro lado, na esfera pública, “O Governo Federal tem divulgado o crescimento recente do gasto em Educação em relação ao PIB aplicado pelas três esferas de governo”, ou seja, federal, estadual e municipal. No entanto, “A meta do PNE de elevação do gasto em Educação não veio acompanhada da definição da responsabilidade de cada esfera de governo na sua efetivação nem de quais seriam as novas receitas com essa destinação” (VASCONCELOS; CRUZ, 2016, p. 127). Isso indica ingerências que afetam toda a educação nacional, quer diretamente, no caso do setor público, quer indiretamente no privado, já que onde o primeiro se mostra tímido e desorganizado, o segundo toma frente e passa a ocupar posição de destaque.

Esse é o caso, por exemplo, da Educação a Distância (EAD), um dos alvos da LDB-96, cujo crescimento no país guarda peculiaridades. No caso da Educação Básica, as escolas que ofertam essa modalidade de ensino somaram cerca de 0,6% do total, em 2015 (INEP, 2016); já na Educação Superior, os números são diferentes: de 2.836 instituições de ensino superior (IES) em 2017, 406 ofertam cursos à distância (E-MEC, 2017), ou seja, 14,3% do total. Separando-se instituições públicas das

privadas, as primeiras somam 326 (11,5% do total das IES do país) e 126 delas em EAD (38,7% do total das IES públicas do país e 31,0% das IES que ofertam essa modalidade de ensino). Esses números denotam a massiva participação do setor privado no ensino superior, tanto em cursos presenciais quanto à distância.

Isso traz uma série de implicações para a gestão de pessoas, pois, se nos ambientes educacionais presenciais existem diversas dificuldades de gerenciamento, tanto do corpo docente quanto do apoio técnico, na educação à distância isso tende a se ampliar. Por outro lado, se nas IES públicas os servidores usufruem de estabilidade, nas privadas isso não acontece; entretanto, as possibilidades de incentivos aos trabalhadores no setor privado são bem maiores e mais amplas, em virtude das legislações que regulam o aparato público, nos seus níveis federal, estadual e municipal.

Essas e outras características impactam a gestão de pessoas na educação, tanto no setor público como no privado. Diversas pesquisas recentes atestam isso, como as encontradas em busca na base de artigos Spell (SPELL, 2017), com o descritor “instituição de ensino”, publicados a partir de 2011. Do total de 70 artigos levantados, 66 relacionam-se diretamente à gestão de pessoas, sendo esses aqui brevemente descritos. Importante destacar que os estudos em IES superam os realizados em outros níveis de ensino, assim como os da esfera pública são mais numerosos que os do setor privado e os de âmbito geral. Neste último grupo, foram encontrados os estudos incluídos no Quadro 1:

Quadro 1 – Estudos sobre gestão de pessoas realizados em IES e autores

(continua)

Estudos em IES	Autor(es)
Necessidade de se desenvolver, para as IES, enquanto indutoras de desenvolvimento e disseminação do conhecimento, instrumentos gerenciais de planejamento e controle de informações que monitorem e contribuam para o desempenho organizacional.	Galvão, Corrêa, Alves (2011)
Níveis de resiliência em adultos da geração Y de IES, observando-se que os dados dos respondentes os colocam na condição “Boa” do Padrão de Controle de Passividade e na condição “Moderada” do Padrão de Controle de Intolerância.	Roncon <i>et al.</i> (2012)
Estresse ocupacional e qualidade de vida no e fora do trabalho das pessoas, tanto dentro quanto fora das organizações, tendo sido observadas diferenças de gênero, usualmente mais prejudiciais às mulheres.	Stefano, Bonanato, Raifur (2013)

Estudos em IES	Autor(es)
Atributos dos sistemas de medição de desempenho de uma IES, cujos pontos críticos se assentam na baixa participação dos trabalhadores na definição dos indicadores (negativo) e na integração dos sistemas com os objetivos dos diversos setores (positivo), informações consideradas úteis nas decisões gerenciais.	Martins <i>et al.</i> (2013)
Relações de afetividade estabelecidas entre docentes e discentes de um curso de EAD, as quais influenciam o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia discente.	Ferreira, Vieira (2013)
Vivências de prazer e sofrimento no trabalho docente, observadas em sua maioria como "críticas" e "graves"; destaca-se a realização profissional como principal fator de prazer e esgotamento profissional como o fator predominante de sofrimento, observando-se, ainda, elementos de precarização relacionados a autonomia, a novas formas de avaliação do ensino superior e a relacionamento interpessoal entre os professores.	Martins, Honório (2014)
Aprendizagem organizacional em uma IES e sua relação com a mudança no processo de ensino e aprendizagem na instituição, destacando-se a aprendizagem formal e a informal, e as demandas advindas de um contexto de constantes mudanças.	Silva, Leite (2014)
Possíveis relações entre o ambiente organizacional externo percebido e o comportamento estratégico de coordenadores de cursos de IES; os dados indicam percepção moderadamente elevada da incerteza e relevante da variável ambiental regulatória, com tendência a se manter uma linha limitada de serviços, podendo-se expandi-los mediante experiências bem-sucedidas em outras instituições.	Lang <i>et al.</i> (2014)
Percepções de docentes sobre a relação entre gestão estratégica de pessoas e comprometimento organizacional. Os professores da graduação percebem a influência da gestão no comprometimento afetivo, enquanto que os da pós-graduação deram maior relevância nos impactos no comprometimento normativo.	Ventura, Leite (2014)
Liderança universitária, a partir de uma revisão integrativa de pesquisas nacionais e estrangeiras, que indica um conflito entre duas visões – o colegialismo e o gerencialismo (<i>managerialism</i>) – e a predominância da liderança distribuída, a despeito de abordagens verticais da liderança, destacando-se a emergência da proposição da liderança híbrida.	Ramos, Adriano (2015)
Gestão do conhecimento em uma Instituição Escolar que utiliza a abordagem de ensino e aprendizagem socioconstrutivista, indicando a necessidade do comprometimento da alta gestão.	Souza, Kurtz (2016)
Percepção dos gestores sobre as relações entre incerteza do ambiente e o uso de sistemas de controle gerencial (SCG) em uma IES, em sua maioria de cunho tradicional.	Jacomossi, Silva (2016)
Ensaio teórico que identifica e discute lacunas das políticas institucionais voltadas a formação de professores de ensino superior para a gestão universitária.	Barbosa, Mendonça (2016)
Rotatividade de pessoal e seus impactos na gestão de conhecimento de IES.	Prim <i>et al.</i> (2016)
Controles de informações de egressos de IES, visando auxiliar a tomada de decisão na administração dessas instituições.	Queiroz, Paula (2016)

(conclusão)

Estudos em IES ¹	Autor(es)
Competências necessárias para a atuação docente na EAD, em especial as de natureza técnica e comportamental, relacionadas aos domínios pedagógico e comunicativo.	Lengler, Dalmau (2016)
	Nascimento . (2016)
Comprometimento organizacional de técnicos administrativos de uma IES, focalizado nas dimensões afetiva e instrumental, as quais variavam de acordo com escolaridade, função gratificada e cargo.	Silva, Gallon, Guimarães (2017)
Valores organizacionais e do trabalho em uma IES, indicando-se disparidades entre pessoas de gênero, faixas etárias e tempo no cargo diferentes.	Campos <i>et al.</i> (2017)
Internacionalização de discentes em IES, apesar do seu baixo grau de conhecimento efetivo quanto às suas possibilidades de mobilidade internacional.	Maranhão, Dutra, Maranhão (2017)
Síndrome de burnout e de seus fatores preditores em uma IES, não sendo identificada sua prevalência dentre os docentes abordados, porém com alguns casos pontuais de exaustão emocional, o que requer ações pessoais.	Jeunon <i>et al.</i> (2017)
Ações de capacitação relacionadas à sustentabilidade, de forma integrada com as demais ações institucionais, que são oportunizadas pela área de gestão de pessoas de uma IES.	Oliveira <i>et al.</i> (2017)

Fonte: Spell (2017).

Os estudos encontrados no âmbito da iniciativa privada estão organizados no Quadro 2:

Quadro 2 - Estudos sobre gestão de pessoas realizados em IES privadas e autores

(continua)

Estudos em IES privadas	Autor(es)
Aspectos relacionados à utilidade, à facilidade de uso, ao prazer ou à motivação e à resistência de professores de uma IES comunitária no que tange a tecnologia da informação.	Gomes, Torrens, Cunha (2012)
Qualidade de vida no trabalho, visando melhor desempenho organizacional, em especial de docentes de IES privada, tendo sido identificada alta satisfação dos funcionários.	Vasconcelos <i>et al.</i> (2012)
Gestão do conhecimento para a tomada de decisão em uma IES privada, concluindo-se o capital intelectual contribui para o compartilhamento do conhecimento, para a tomada de decisão na instituição, principalmente no que tange o capital estrutural, por meio de sistemas de informações gerenciais internos.	Teodoroski <i>et al.</i> (2013)
Gestão do conhecimento percebida por diretores, coordenadores e professores de uma IES privada e familiar, cujos resultados apontam baixo desempenho da organização tanto no Processo Tático, quanto no Estratégico, implicando uma contradição, já que a IES tem por finalidade criar e disseminar conhecimento, mas sua gestão de conhecimento encontra-se em estágio embrionário.	Brito, Bolson (2014)
Práticas incipientes de gestão do conhecimento, numa escola particular de Ensino Infantil, Fundamental e Médio.	Pereira <i>et al.</i> (2016)

Estudos em IES privadas	Autor(es)
Práticas de gestão do conhecimento relacionadas à EAD em uma IES privada, focalizando coordenadores de cursos de graduação, sendo que tais ações foram consideradas incipientes, fato que não contribui para obtenção de vantagens competitivas.	Bento <i>et al.</i> (2017)
Valores organizacionais e do trabalho de professores de uma escola filantrópica e confessional, cujos resultados sugerem precarização das atividades docentes.	Paiva, Peixoto, Luz (2014)
Vínculos organizacionais de docentes de IES privada, predominando a identificação, o sentimento de pertença, a participação nas decisões, a idealização da organização, a cooperação, a solidariedade e a integração entre os membros; já os vínculos menos observados foram reconhecimento e valorização dos indivíduos, bem como crescimento profissional.	Santos, Honório (2014)
Vínculos organizacionais mantidos por professores com uma IES privada, predominando o sentimento de pertença e a autonomia, atrelados à experiência acadêmica dos docentes e à marca da instituição.	Rodrigues, Honório (2017)
Percepções de gestores de programas de pós-graduação stricto sensu de IES privada acerca da construção de suas carreiras e da transição para o cargo de gestão; os dados sugerem trabalho precarizado, falta de tempo para preparação para assumir a função gerencial, intensa e difícil conciliação da vida pessoal e profissional resultante da adesão ao projeto organizacional.	Oltremari (2015)
Mudanças no ensino superior, especialmente a EAD no setor privado, que levam ao desenvolvimento de estratégias mais agressivas de marketing.	Sarquis <i>et al.</i> (2016)
Utilização de ferramentas de apoio para gerenciamento de curso de EAD em uma IES comunitária, visando competitividade de mercado.	Lima <i>et al.</i> (2016)
Processo de mudança organizacional relacionado à implantação da EAD em uma IES privada, destacando-se os impactos culturais e a necessidade de criação de ferramentas estratégicas para o processo de gestão dessa modalidade de ensino.	Ferreira, Schröder (2017)

Fonte: SPELL (2017).

Já os estudos que focalizam IES públicas estão sintetizados no Quadro 3:

Quadro 3 - Estudos sobre gestão de pessoas realizados em IES públicas e autores

(continua)

Estudos em IES públicas	Autor(es)
Cultura organizacional em IES pública, considerando-se diferenças entre órgãos internos, principalmente no que diz respeito ao relacionamento, ao tempo e à forma de lidar com o ambiente, tendo-se como base os valores de seus servidores integrantes, assim como características de cada órgão.	Ferreira <i>et al.</i> (2012)
Processo de implementação da estratégia, considerando como os estrategistas desenvolvem as ações estratégicas em uma IES pública, evidenciando o papel ativo de gestão dos coordenadores e diretores, assim como de praticantes de outros níveis hierárquicos.	Schwengel, Generoso, Lavarda (2012)
Cotidiano de professores-gestores de uma IES pública, no qual se insere a necessidade de mostrar competências em face de suas demandas gerenciais e das restrições de diversas ordens (orçamentárias, de pessoal, políticas, institucionais) e a preponderância da satisfação de se estar em sala de aula sobre ocupar um cargo de direção.	Melo, Lopes, Ribeiro (2013)

Estudos em IES públicas	Autor(es)
Focaliza a gestão por competência, em uma IES pública, em quatro subsistemas da gestão de pessoas: recrutamento e seleção (R&S), treinamento e desenvolvimento (T&D), avaliação de desempenho, e remuneração ou cargos e salários (C&S).	Lima, Lima (2013)
Competências gerenciais de docentes de IES pública, sendo que as esperadas focalizaram os seus componentes cognitivo, comportamental, ético e político, e as percebidas efetivamente no cotidiano dos professores-gestores relacionam-se aos componentes políticos, interpessoais e éticos.	Barbosa, Mendonça, Cassundé (2016)
Despreparo dos docentes para assumir o papel de gestor em IES pública, observando-se uma lacuna nas políticas públicas e organizacionais nesse sentido, dificultando a formação de competências gerenciais nesse público.	Barbosa, Mendonça, Cassundé (2016)
Representações sociais sobre a atividade de tutoria na percepção de tutores que atuam em EAD, em uma IES pública, predominando a visão da tutoria como um processo de mediação (entre professores e alunos, entre alunos e o conhecimento e entre os alunos e a coordenação do curso) e de estágio inicial de carreira docente.	Brunetta <i>et al.</i> (2013)

(continua)

Estudos em IES públicas	Autor(es)
Relação entre identidade projetada e identificação organizacional de professores ativos e aposentados de uma IES pública, com impactos em seus vínculos que sustentam “alguma” estabilidade subjetiva e objetiva.	Santos, Vieira, Garcia (2013)
Relação entre o prazer e o sofrimento no trabalho docente em uma IES pública, predominando o prazer relacionado ao orgulho, à identificação com o trabalho, ao relacionamento com colegas e alunos, à produção de conhecimento e ao reconhecimento dos pares e da comunidade; já o sofrimento moderado decorre do esgotamento, da sobrecarga de trabalho, do estresse e de sentimentos de indignação e desvalorização.	Vilela, Garcia, Vieira (2013)
Nível de maquiavelismo de servidores técnico administrativos de dois Campi de uma IES pública, considerado elevado para os constructos descrença nos outros, desejo de status e desejo de controle; e baixo para o constructo manipulação amoral.	Melo, Garcia (2013)
Assédio moral contra servidores de uma IES pública, usualmente vítimas de mais de um agressor, na maior parte das vezes do sexo masculino, implicando responsabilidades à instituição e aos seus gestores o sentido de adotarem medidas de prevenção e de combate ao assédio no trabalho.	Nunes, Tolfo, Nunes (2013)
Assédio moral em IES pública e suas consequências para diferentes atores, em especial para a saúde física, psíquica e emocional do assediado, fato que se agrava com a não atuação da área de Recursos Humanos da instituição na intermediação do conflito.	Guimarães, Cançado, Lima (2016)
Processos precários de estabelecimento de vínculos nas relações interpessoais de servidores e celetistas de uma IES pública, considerando-se aspectos como inadequação de equipamentos e espaços físicos; limitações de carreira; competição interna; e conflitos pessoais; por outro lado, a “boa” imagem institucional conduz a um forte sentimento de pertencimento.	Machado, Vieira, Garcia (2013)
Percepções de docentes de uma IES pública quanto a cargos (satisfeitos), carreiras (satisfeitos) e salário (insatisfeitos).	Stefano, Uemura, Verri (2013)

Estudos em IES públicas	Autor(es)
Relações entre âncoras de carreira e comprometimento organizacional de servidores técnico-administrativos em educação de uma IES pública; de modo geral, observou-se uma associação positiva e baixa entre os construtos.	Cantarelli, Estivaete, Andrade (2014)
Comprometimento organizacional de docentes efetivos e temporários de uma IES pública; os dados apontaram alto comprometimento com as bases obrigação pelo desempenho, afetiva e afiliativa, com os docentes temporários apresentando escores ligeiramente superiores aos efetivos. Diferenças entre faixas etárias e titulação também foram observadas.	Ribeiro Filho, Honório (2014)
Relação entre percepção de justiça e síndrome de burnout em trabalhadores de IES pública Observou-se uma relação negativa, moderada e significativa entre os níveis de das dimensões de burnout e a percepção de justiça organizacional, denotando a necessidade de gestão de disfunções laborais e procedimentos organizacionais voltados para a justiça, dados seus impactos em nível pessoal e organizacional	Schuster, Dias, Battistella (2014)
Fracas e não significantes relações entre poder e comprometimento organizacional afetivo em IES pública	Rosário, Queiroz, Martins (2015)
Motivos que levam os técnicos administrativos de uma IES pública a buscar qualificação, tendo sido observado que a maioria dos abordados possui escolaridade além da exigida para ingresso no cargo, visando melhoria na remuneração	Gorski <i>et al.</i> (2015)
Capital intelectual de uma instituição de ensino superior pública e mais concretamente um dos seus cursos de mestrado	Martins, Ferreira (2015)
Síndrome de burnout entre os professores de uma IES pública; verificou-se que nenhum dos que participaram da pesquisa foi “diagnosticado” com a síndrome, porém observaram-se indícios de estágios iniciais	Simões, Maranhão, Sena (2015)
Principais defasagens nos processos administrativos de aposentadoria e pensão civil gerenciados por uma IES pública, percebendo-se focos de retrabalho e “gargalos”, insuficiente foco no usuário e condições de trabalho inadequadas	Oliveira, Grohmann, Marquetto (2016)

(conclusão)

Estudos em IES públicas	Autor(es)
Das barreiras burocráticas ao trânsito de informações em uma IES pública, tomando-se como exemplo o processo de implementação do uso do ticket eletrônico para a utilização dos restaurantes universitários (RUs) por parte dos estudantes, que exigiu mudança de cultura da instituição, além da realização de treinamento e suporte técnico aos principais operadores do novo sistema, evidenciando-se a importância da dimensão humana e sua gestão	Pereira <i>et al.</i> (2016)
Instauração da lógica privada no setor público, em especial do uso do mapeamento de processos em uma IES pública, favorecendo a efetividade do trabalho em um determinado setor	Rizzetti <i>et al.</i> (2016)
Relações entre os deslocamentos diários e o nível de satisfação no trabalho de servidores de uma IES pública, devido ao processo de expansão e de interiorização da rede federal, o que provoca um desafio à gestão dos recursos humanos	Dias, Teixeira, Zamprogno (2016)

Estudos em IES públicas	Autor(es)
Institucionalização das práticas organizacionais no hospital-escola de uma IES pública, em decorrência de pressões ambientais, que incluem descompassos entre interesses institucionais e os impostos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), manifestos na sobrecarga da estrutura de ensino e de pesquisa e no aumento da produção de serviços sem relevância para o meio acadêmico em virtude de sua repetitividade	Chaerki, Chaerki (2016)
Desenvolvimentismo proporcionado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), uma escola de governo que formou técnicos e dirigentes em nível de pós-graduação e produziu pesquisas que pautaram políticas públicas, que pode contribuir para a discussão sobre o papel do Estado e do administrador público, em especial	Wanderley (2016)
Processo de elaboração e execução do planejamento estratégico de uma IES pública, realizado de forma participativa com o envolvimento de seus principais atores sociais da organização (alunos, professores e técnicos administrativos), numa perspectiva gerencialista, que reduz a participação da sociedade	Henn <i>et al.</i> (2017)
Terceirização numa IES pública, fato que implica competências gerenciais formais pertinentes a contratos e outras de cunho comportamental focalizadas nas relações com os próprios terceirizados	Tadeu, Guimarães (2017)
Frágil tendência à inovação no âmbito administrativo da reitoria de uma IES pública, na percepção de seus servidores e colaboradores	Dória <i>et al.</i> (2017)
Relação entre valores organizacionais e a percepção de bem-estar no trabalho de servidores de uma IES pública que trabalhavam no hospital de ensino	Braga <i>et al.</i> (2017)

Fonte: SPELL (2017).

Identificou-se, ainda, um estudo comparativo entre docentes de IES pública e de privada, no qual há indicativos de escolha da profissão por vocação, independentemente da natureza administrativa da instituição. Percebeu-se uma necessidade de aprendizagem contínua entre os professores da IES pública, assim como os do setor privado; no entanto, estes últimos não se sentiam amparados pela instituição nas atividades de pesquisa e extensão (CARMO, FLECK, SANTOS, 2015).

Diante das profícuas discussões e resultados das pesquisas mencionadas anteriormente, que tratam da gestão de pessoas na educação, destacando-se o ambiente público, entende-se que ainda há muito a ser conhecido, refletido e mudado.

Os trabalhos apresentados nos capítulos que se seguem vêm ao encontro dessa perspectiva e lançam luzes sobre questões conceituais e também pragmáticas.

Como docente, pesquisadora e, eventualmente, gestora na IES pública da qual faço parte, desejo uma prazerosa e fecunda leitura!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O Professor-Gestor e as Políticas Institucionais para Formação de Professores de Ensino Superior para a Gestão Universitária. **Revista Economia & Gestão**, v. 16, n. 42, p. 61-88, 2016.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para Formação de Professores-Gestores do Ensino Superior. **Revista Pretexto**, v. 17, n. 4, p. 95-110, 2016.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. Competências Gerenciais (Esperadas versus Percebidas) de Professores-Gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: Percepções dos Professores de uma Universidade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 439-473, 2016.

BENTO, J. C.; URPIA, A. G. B. C.; BORTOLOZZI, F.; MASSUDA, E. M. Nível de Implantação e Alcance das Práticas da Gestão do Conhecimento em Base Tecnológica e Funcional de Organização Educacional. **Revista Alcance**, v. 24, n. 2, p. 243-257, 2017.

BRAGA, L. T.; ANDRADE, T.; ESTIVALETE, V. F. B.; OLIVEIRA, J. M.; COSTA, V. F. Valores Organizacionais: Preditores do Bem-Estar no Trabalho? **Gestão & Regionalidade**, v. 33, n. 99, p. 170-187, 2017.

BRASIL. **Lei 9.394**. Diretrizes Curriculares da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRITO, L. M. P.; BOLSON, S. B. Gestão do Conhecimento: estudo em uma Instituição Privada de Ensino Superior. **RAUnP - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, v. 6, n. 2, p. 77-87, 2014.

BRUNETTA, N.; LOCATELLI, P. A. P. C.; SAWITZKI, R. C.; ANTUNES, E. D. As representações sociais dos tutores sobre a atividade de tutoria em cursos de especialização em Administração na modalidade a distância. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 17, p. 79-98, 2013.

CAMPOS, S. A. P.; LEHNHART, E. D. R.; FOSSÁ, M. I. T.; BALSAN, L. A. G. Valores Relativos ao Trabalho em uma Instituição Pública de Ensino Superior. **Revista Pretexto**, v. 18, n. 1, p. 11-27, 2017.

CANTARELLI, N. M.; ESTIVALETE, V. F. B.; ANDRADE, T. Âncoras de carreira e comprometimento organizacional: ampliando a sua compreensão. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, v. 11, n. 2, p. 153-166, 2014.

CARMO, K. L. F.; FLECK, C. F.; SANTOS, J. U. L. D. Docente em universidade pública ou privada? Desafios, oportunidades e diferenças. **Revista de Administração IMED**, v. 5, n. 2, p. 166-180, 2015.

CHAERKI, S. F.; CHAERKI, K. F. Institucionalização de Práticas Organizacionais: O Caso do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná. **Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde**, v. 13, n. 4, p. 55-75, 2016.

CONCLI, R. **Após 20 anos, LDB não trouxe avanço pleno para educação no Brasil**. 31-01-2017. Disponível em <<http://jornal.usp.br/atualidades/apos-20-anos-ldb-nao-trouxe-avanco-pleno-para-educacao-no-brasil/>>. Último acesso em: 23 de out. 2017.

DIAS, F. M.; TEIXEIRA, A.; ZAMPROGNO, B. O Processo de Interiorização dos Institutos Federais sob o Aspecto da Satisfação dos Servidores. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v. 7, n. 2, p. 1692-1714, 2016.

DÓRIA, A. S.; SANO, H.; LIMA, J. P.; SILVA, A. F. S. B. S. Inovação no Setor Público: Uma Instituição Pública de Ensino sob a Ótica dos Servidores e Colaboradores. **Revista do Serviço Público**, v. 68, n. 2, p. 285-318, 2017.

E-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior. Consulta Avançada. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Último acesso em: 25 out. 2017.

FAGUNDES, A. I. J. **LDB – Dez anos em ação**. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=LDB+%E2%80%93+Dez+anos+em+a%C3%A7%C3%A3o&oq=LDB+%E2%80%93+Dez+anos+em+a%C3%A7%C3%A3o&aqs=chrome..69i57.178j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>> Último acesso em: 23 out. 2017.

FERREIRA, J. A. G.; SCHRÖEDER, C. S. Educação a Distância: Um Estudo da Mudança Organizacional no Processo Inicial de Implantação da Modalidade em uma Instituição de Ensino Superior Privada. **Revista de Administração IMED**, v. 7, n. 1, p. 48-68, 2017.

FERREIRA, K. A. R.; MOURA, L. R.; CUNHA, N. R. S.; MOURA, L. E. L. Cultura e valores organizacionais em uma universidade federal brasileira. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 3, p. 69-87, 2012.

- FERREIRA, R. C. A.; VIEIRA, A. M. Trabalho docente e tecnologias da educação: mediação e confluência. **Revista de Tecnologia Aplicada**, v. 2, n. 3, p. 46-62, 2013.
- GALVÃO, H. M.; CORRÊA, H. L.; ALVES, J. L. Modelo de avaliação de desempenho global para instituição de ensino superior. **Revista de Administração da UFSM**, v. 4, n. 3, art. 7, p. 425-441, 2011.
- GOMES, G.; TORRENS, E. W.; CUNHA, P. R. Motivação e resistência ao uso da tecnologia da informação: um estudo entre professores. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 301-324, 2012.
- GORSKI, A. D.; TOMAZZONI, G. C.; SANTOS, A. S. D.; TONIN, S.; COSTA, V. M. F. Análise da participação dos técnico-administrativos em educação nas ações de educação formal e do impacto do treinamento no trabalho. **Pensamento & Realidade**, v. 30, n. 1, p. 90-105, 2015.
- GUIMARÃES, C. A.; CANÇADO, V.; LIMA, R. J. C. Workplace moral harassment and its consequences: A case study in a federal higher education institution. **Revista de Administração**, v. 51, n. 2, p. 151-164, 2016.
- HENN, S. A.; CASAGRANDE, J. L.; NUNES, N. A.; LEITE, A. L. S.; PICOLLI, I. Planejamento Estratégico de uma Instituição de Ensino Superior Federal Brasileira: Uma Análise à Luz do Movimento da Governança Pública. **Revista Organizações em Contexto**, v. 13, n. 25, p. 219-243, 2017.
- HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 08/2016. Indicador de Complexidade de Gestão da Escola**. 01-06-2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Último acesso em: 24 out. 2017.
- JACOMOSSI, F. A.; SILVA, M. Z. Influência da incerteza ambiental na utilização de sistemas de controle gerencial em uma instituição de ensino superior. **Revista de Gestão**, v. 23, n. 1, p. 75-85, 2016.
- JEUNON, E. E.; CORREA, L. D. S.; DUARTE, L. C.; GUIMARÃES, E. H. R. Burnout Syndrome: A Study with Professors at a Public University in Maranhão. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 17, n. 2, p. 252-268, 2017.

- LANG, J.; BUTZKE, M. A.; ROSSETTO, C. R.; MARINHO, S. V.; ALBERTON, A. Percepção do ambiente organizacional e comportamento estratégico de gestores de IES. **Revista Brasileira de Estratégia**, v. 7, n. 1, p. 56-73, 2014.
- LENGLER, F. R.; DALMAU, M. B. L. Competências Técnicas e Comportamentais Docentes na Educação a Distância: Reflexões e Apontamentos. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2016.
- LIMA, M. A. M.; LIMA, I. V. A gestão por competência e as funções de recursos humanos: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC) . **Revista Ciências Administrativas**, v. 19, n. 2, p. 698-740, 2013.
- LIMA, P. S. H.; LIMA, C. R. M.; DIAS, I. A.; LIMA, M. V. A. Yield Management em Instituições de Ensino Superior: um Estudo de Caso na Modalidade de Ensino a Distância de uma Universidade Comunitária. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 15, n. 3, p. 70-87, 2016.
- MACHADO, R. F.; VIEIRA, A.; GARCIA, F. C. O processo de construção de vínculos e de identificação de servidores públicos e trabalhadores celetistas: estudo de caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 14, n. 3, p. 354-371, 2013.
- MARANHÃO, C. M. S. A.; DUTRA, I. I. C.; MARANHÃO, R. K. A. Internacionalização do Ensino Superior: Um Estudo sobre Barreiras e Possibilidades. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 9-38, 2017.
- MARTINS, A. A. V.; HONÓRIO, L. C. Prazer e Sofrimento - Docente em uma Instituição de Ensino Superior Privada em Minas Gerais. **Organizações & Sociedade**, v. 21, n. 68, p. 835-852, 2014.
- MARTINS, E. S.; LIMA, N. C.; QUEIROZ, J. V.; PENEDO, A. S. T.; SOUZA, G. H. S. Medição de desempenho: avaliando o sistema de uma instituição de ensino do RS. **Desafio Online**, v. 1, n. 2, p. 1-21, 2013.
- MARTINS, H. F.; FERREIRA, A. C. Capital Intelectual e o Ensino Superior: Análise e Perspectivas. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 2, p. 83-110, 2015.

MELO, M. C. O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 17, p. 205-227, 2013.

MELO, S. F.; GARCIA, F. C. Poder e maquiavelismo nas organizações: estudo de caso de uma instituição pública federal de ensino. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 18, p. 103-142, 2013.

MENEZES, L. C. **Universidade Sitiada** – A ameaça da liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

NASCIMENTO, J. C. H. B.; BERNARDES, J. R.; SOUSA, W. D.; LOURENÇO, R. L. Avaliação Institucional: Aplicação da Teoria da Resposta ao Item Para Avaliação Discente em Ciências Contábeis. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, v. 8, n. 2, p. 122-148, 2016.

NUNES, T. S.; TOLFO, S. R.; NUNES, L. S. Assédio moral em universidade: a violência identificada por servidores docentes e técnico-administrativos. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 18, p. 25-61, 2013.

OLIVEIRA, J. M.; ESTIVALETE, V. F. B.; ANDRADE, T.; COSTA, V. F. Gestão de Pessoas e Sustentabilidade: Construindo Caminhos por Meio das Práticas de Capacitação. **Revista de Administração da UFSM**, v. 10, n. Ed. Especial, p. 108-126, 2017

OLIVEIRA, J. M.; GROHMANN, M. Z.; MARQUETTO, M. F. Análise dos Processos de Aposentadoria e Pensão Civil de uma Instituição Federal de Ensino. **Gestão & Conexões**, v. 5, n. 1, p. 141-169, 2016.

OLTRAMARI, A. P. Transição na carreira e a quantofrenia: um estudo de caso com coordenadores de mestrado e doutorado de uma IES privada. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 5, n. 2, p. 200-210, 2015.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de pessoas**. Belo Horizonte: SEBRAE Minas, 2017.

PAIVA, K. C. M.; PEIXOTO, A. F.; LUZ, T. R. Valores organizacionais e do trabalho: um estudo com professores de uma escola filantrópica e confessional de Belo Horizonte (MG). **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 13, n. 1, p. 89-113, 2014.

PEREIRA, J. R.; REZENDE, L. B. O.; ANDALÉCIO, A. M. L.; SOUSA, C. V.; MATOS, E. B. A Gestão do Conhecimento em uma Instituição de Ensino Privada. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 113-133, 2016.

PEREIRA, R. M.; CASTRO, S. O. C.; MARQUES, H. R.; BOTELHO, L. H. F.; SILVA, T. S.; FREITAS, A. F. A Informatização de Processos em Instituições Públicas: o caso da Universidade Federal de Viçosa. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 17-29, 2016.

PRIM, M. A.; BUCHELE, G. T.; DANDOLINI, G. A.; CUNHA, C. J. C. A. Conversão do conhecimento individual em organizacional: desafios para as instituições de ensino superior. **Pensamento & Realidade**, v. 31, n. 1, p. 17-36, 2016.

QUEIROZ, T. P.; PAULA, C. P. A. O Relacionamento com Egressos como Estratégica Organizacional para o Desenvolvimento das Instituições de Educação Superior. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 4-18, 2016.

RAMOS, F.; ADRIANO, B. M. Liderança universitária: uma revisão das publicações nacionais e estrangeiras sobre o tema. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 5, n. 4, p. 46-64, 2015.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adequação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO FILHO, J. G.; HONÓRIO, L. C. Comprometimento organizacional: comparando docentes efetivos e temporários de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Organizações em Contexto**, v. 10, n. 20, p. 173-204, 2014.

RIZZETTI, D. M.; CUNHA, D. E.; SCHLOSSER, A. L. C.; MOURA, G. L. Padronização de Processos em uma Instituição Pública de Ensino Superior Brasileira. **Caderno Profissional de Administração da UNIMEP**, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2016.

RODRIGUES, R. B.; HONÓRIO, L. C. Vínculos Organizacionais: O Caso de Docentes de uma Instituição Privada de Ensino Superior Localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. **Gestão & Regionalidade**, v. 33, n. 98, p. 98-117, 2017.

RONCON, A.; BRANCHER, I. B.; CAMPOS, W. C.; CANGUSSU, E. T.; MAZZAFERA, B. L. Níveis de resiliência em adultos da geração y de uma instituição de ensino superior. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 2, n. 3, p. 68-82, 2012.

ROSÁRIO, D. K. M. H.; QUEIROZ, K. C. F.; MARTINS, J. C. O. Relações Entre Poder e Comprometimento Afetivo na Gestão Pública: Estudo de Caso em uma IFES. **RAUnP - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar**, v. 7, n. 1, p. 77-88, 2015.

SANTOS, A. A. D.; VIEIRA, A.; GARCIA, F. C. Identificação organizacional: o caso dos professores de uma instituição federal de ensino. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 14, n. 1, p. 3-17, 2013.

SANTOS, A. C. O.; HONÓRIO, L. C. Vínculos Organizacionais: o caso de docentes que lecionam em uma IES privada localizada no interior de Minas Gerais. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 70-95, 2014.

SARQUIS, A. B.; PICOLLI, I. R. A.; RAMOS, M. M. G.; HOECKESFELD, L.; LIMA, M. A. Como a Instituição de Ensino Superior Comunica e Vende Serviços de Educação a Distância? **Revista de Administração IMED**, v. 6, n. 2, p. 173-190, 2016.

SCHWINGEL, A. T.; GENEROSO, P. G.; LAVARDA, R. A. B. A dinâmica das ações cotidianas articuladas pelos coordenadores e diretores na implementação da estratégia. **Gestão & Regionalidade**, v. 28, n. 84, p. 103-116, 2012.

SCHUSTER, M. S.; DIAS, V. V.; BATTISTELLA, L. F. Burnout e Justiça Organizacional: um estudo em servidores públicos federais. **Revista de Administração IMED**, v. 4, n. 3, p. 330-342, 2014.

SILVA, K. R. O.; GALLON, S.; GUIMARÃES, J. C. F. Comprometimento Organizacional em uma IES Comunitária. **Revista de Administração IMED**, v. 7, n. 1, p. 336-358, 2017.

SILVA, M. A. B.; LEITE, N. P. Aprendizagem e mudança organizacional em uma Instituição de Ensino Superior em Administração. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 20, n. 1, p. 195-224, 2014.

SIMÕES, J. A.; MARANHÃO, C. M. S.; SENA, R. C. Processos de Ensino-Aprendizagem e a Síndrome de Burnout: Reflexões sobre o Adoecimento do Professor e suas Consequências Didáticas. **Revista ADM.MADE**, v. 19, n. 3, p. 34-55, 2015.

SPELL - Scientific Periodicals Electronic Library. **Pesquisa Avançada**. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/> > . Último acesso em: 25 out. 2017.

SOUZA, A. M.; KURTZ, D. J. A Abordagem Socioconstrutivista na Gestão Escolar: Uma Parceria para a Construção do Conhecimento – Estudo de Caso em uma Instituição Escolar em Recife/PE. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 487-59, 2016.

STEFANO, S. R.; BONANATO, F. M.; RAIFUR, L. Estresse em funcionários de uma instituição de ensino superior: diferenças entre gênero. **Revista Economia & Gestão**, v. 13, n. 31, p. 73-92, 2013.

STEFANO, S. R.; UEMURA, A. Y.; VERRI, R. A. Cargos, carreiras e salários: um estudo em uma instituição de ensino superior pública. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 3, n. 3, p. 62-73, 2013.

TADEU, J. C.; GUIMARÃES, E. H. R. O Desafio dos Gestores na Superação dos Riscos Inerentes à Gestão da Terceirização: Estudo de Caso em uma Instituição Federal de Ensino. **Reunir: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 7, n. 1, p. 49-64, 2017.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEODOROSKI, R. C. C.; MACHADO, E.; INOMATA, D. O.; FOLLMANN, N. Contribuição do capital intelectual no compartilhamento do conhecimento em uma rede de ensino superior privada. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 105-113, 2013.

VASCONCELOS, C. A.; CRUZ, I. B. O financiamento da Educação. In: CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2016. p. 127.

VASCONCELOS, P. H.; ALVES, C. E. L.; SANTOS, S. F. M.; FRANCISCO, A. C. Qualidade de vida no trabalho docente: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. **Revista de Administração e Inovação**, v. 9, n. 2, p. 79-97, 2012.

VENTURA, V. L. S.; LEITE, N. R. P. Percepção da influência da gestão estratégica de pessoas no comprometimento organizacional. **Revista Pretexto**, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2014.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 19, n. 2, p. 517-540, 2013.

WANDERLEY, S. Iseb, uma escola de governo: desenvolvimentismo e a formação de técnicos e dirigentes. **Revista de Administração Pública**, v. 50, n. 6, p. 913-936, 2016.

GESTÃO DE PESSOAS NA EDUCAÇÃO: PESQUISAS, PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Izabela Maria Taveira Rezende*
Priscila Campos Cunha**

Os textos desta seção trazem para reflexão desafios encontrados na gestão de pessoas no âmbito da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Ao mergulhar na leitura dos textos, ficamos com a seguinte inquietação relacionada à estreita conexão e interdependência entre os temas educação e gestão de pessoas: como preparar pessoas competentes para o mundo do trabalho, no Brasil, sem valorizar, formar e cuidar dos profissionais que assumem esta responsabilidade? Estamos nos referindo a todos que assumem com muito desejo esse desafio, sejam pesquisadores, professores, gestores, técnicos, auxiliares de creche, auxiliares de cozinhas entre outras funções relacionadas à educação no Brasil.

Os artigos que compõem esta seção nos fizeram retomar a teoria e a prática. Teoricamente, relembramos Lucena (2009), a qual faz uma reflexão crítica sobre os desafios encontrados no planejamento de recursos humanos no Brasil tendo em vista nossa atualidade e nossos antecedentes históricos sobre educação, trabalho e tecnologia. Já naquela época ela revelava como vários problemas relacionados às pessoas dentro das organizações poderiam ser minimizados com uma proposta de educação crítica e reflexiva de qualidade desde o ensino infantil até o ensino superior no Brasil.

A retomada do ponto de vista prático veio de memórias do cotidiano ao vivenciar a rotina de departamentos de recursos humanos que assumem a responsabilidade pelo ato de educar ou reeducar em diferentes sentidos. Responsabilidade essa que realmente precisa ser compartilhada entre as instituições e organizações sejam públicas ou privadas, sejam empresas de Engenharia em Juiz de Fora/MG

* Doutora em Psicologia Social pela UERJ e docente do curso de Administração e Instituto de Ciências da Sociedade da Universidade Federal Fluminense

** Mestre em Psicologia Social e membro do Núcleo de Dissertações do PPGP/CAEd/UFJF.

alfabetizando auxiliares de pedreiros, sejam empresas de Petróleo e Gás em Macaé/RJ tendo que educar moralmente as pessoas sobre o que é “assédio moral” ou “respeito pela diversidade”.

Com a leitura dos artigos que são apresentados nesta seção intitulada de “Gestão de pessoas no contexto educacional” é possível conhecer um pouco da vivência e das experiências dos setores responsáveis pela gestão de pessoas e administração de pessoal da SEE/MG e, assim, estar mais próximo a essa realidade. Além disso, transpô-la para pensar desafios semelhantes que ocorrem em contextos diversos, o que pode despertar o interesse dos pesquisadores e profissionais dessa área de atuação. Nesse sentido, pretende-se abordar neste texto de abertura da seção, de forma sucinta, o que será descrito, discutido, analisado e proposto nos oito artigos produzidos para esta seção do Livro **Diálogos e Proposições**.

O artigo de Amorin, Cunha e Santos trata de uma investigação sobre a comunicação interna da SEE/MG que contemplou o órgão central, algumas Superintendências Regionais (SREs) e gestores escolares. Mostrou as dificuldades das lideranças públicas para lidarem com essa temática e as consequências contraproducentes para os resultados organizacionais. A partir da discussão teórica e da análise produzida sobre os dados obtidos, foi proposto um modelo de comunicação interna que visava diminuir as lacunas encontradas. Para que o plano de ação (PAE) proposto pudesse alcançar os objetivos desejados, foi pensado um momento inicial de sensibilização e de formação dos atores envolvidos, o que é fundamental quando se requer mudanças de comportamentos dentro da organização. Essa formação proposta prevê a parceria com universidades e outras instâncias formadoras de profissionais, para possibilitar um melhor entendimento dos conceitos relacionados à comunicação interna, além do manejo necessário das ferramentas na gestão. Outro ponto forte da proposta é a ideia do Comitê Gestor que pretende integrar profissionais de diversas instituições para fortalecer a implementação e o acompanhamento das ações sugeridas no plano. No que se refere ao modelo de comunicação propriamente dito, os autores mencionam os aspectos elementares relacionados ao processo comunicativo visando contemplar cada etapa desse: a *mensagem*, que tem como enfoque o conteúdo a ser informado; o *significado*, que se refere à reação e à resposta dos receptores; a *compreensão*, que envolve o alinhamento da mensagem com o canal de comunicação para que não haja interferências e para que haja maior precisão; e a *distribuição*, que exige que o canal no qual as informações serão repassadas seja

adequado a cada público. Os autores previram ainda no PAE o acompanhamento do Comitê Gestor pensando as etapas relativas à demanda, ao planejamento, à divulgação, ao desenvolvimento, e ao monitoramento e à avaliação. A realização de tais etapas podem determinar o sucesso da implementação desse modelo de comunicação interna, que é tão caro às organizações, especialmente ao contexto investigado, o âmbito da gestão educacional da SEE/MG.

Lopes, Vilardi e Ferreira buscaram analisar os programas de capacitação e treinamentos ofertados para os setores de pagamento no âmbito da SEE/MG visando compreender como que eles influenciam o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço prestado, visando identificar as possibilidades de melhorias. A análise dos dados permitiu comparar o funcionamento do sistema com as melhores práticas presentes nos livros e estudos realizados sobre capacitação e desenvolvimento de pessoas; analisar as incorreções detectadas nos processos de cálculo enviados ao Órgão Central pelos servidores taxadores das SREs e a percepção dos participantes a respeito dos modelos de formação em serviço oferecidos pela SEE/MG. Verificou-se que as capacitações não estavam sendo suficientes, pois as dúvidas continuavam frequentes e constataram-se erros nos processos referentes a pagamentos e direitos do servidor encaminhados ao Órgão Central para análise e deliberação. Conforme os autores apresentaram no artigo, as inadequações em relação às capacitações e treinamentos podem ocorrer pela falta de tempo para os cursos, pelo fato de que muitos assuntos eram tratados num mesmo treinamento, não sendo possível o aprofundamento, e devido à ausência de periodicidade entre os cursos oferecidos e a inexistência de programas contínuos. Portanto, no PAE propôs-se um modelo de formação contínua com a utilização de diversos recursos em que são consideradas as seguintes etapas: levantamento de necessidades, planejamento das atividades, execução das ações e avaliação do processo. Pretende-se também integrar nas capacitações outros setores que estão relacionados às atividades do serviço de pagamento mas não têm relação direta com ele. Esse é um ponto que pode contribuir para esclarecer dúvidas que impactam no serviço prestado e que, dificilmente, são abordadas. Está prevista ainda, no PAE, uma troca de experiências de sucesso entre os servidores das SREs, o que pode auxiliar a partir de ideias e práticas que são determinantes na resolução de problemas no setor.

O texto de Stroppa, Figueiredo e Machado, dentro também da temática de capacitação, treinamento e desenvolvimento, aborda a falta de preparação gerencial dos diretores escolares no momento em que assumem suas funções de direção, o que deu origem à criação de um núcleo de aprendizagem para apoio e formação de diretores escolares no âmbito da SRE/Ubá. Até o momento em que a pesquisa foi realizada não havia nenhuma diretoria da SEE/MG responsável por orientar e formar os gestores, conforme assinalam os autores, como não existia uma preparação prévia e um trabalho regular voltado para a formação dos diretores de escolas. Por essa razão, o Núcleo de Aprendizagem, Desenvolvimento e Acompanhamento dos Gestores Escolares/NUGER foi pensado, para centralizar as ações direcionadas para a qualificação e formação dos gestores de escolas da SRE/Ubá. Juntamente ao NUGER, foi proposto um programa de aprendizagem contínua para atender às suas demandas de maiores dificuldades gerenciais. Os autores destacam que com essa proposta visam ao desenvolvimento de competências e não apenas treinar os profissionais que estão à frente das instituições de ensino, o que demanda, de fato, um trabalho de longo prazo.

Já no artigo de Sampaio, Vilardi e Ferreira o enfoque dado na investigação é o funcionamento da ferramenta de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) implantada na regional de Teófilo Otoni. O texto discute a adoção de novos princípios na administração pública que prevê a mensuração do desempenho, não apenas no período de estágio probatório, mas visa averiguar o desempenho funcional durante toda a carreira dos servidores públicos. Nesse sentido, foram realizados investimentos em métodos e técnicas na gestão de pessoas na expectativa de que os *feedbacks* realizados por meio das avaliações pudessem se traduzir em melhorias do serviço prestado e não somente em mais um procedimento burocrático adotado. Para realização dessas novas práticas em gestão, destaca-se a criação da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) no estado de Minas Gerais, uma das primeiras ações oriundas do Choque de Gestão, conforme destacam os autores. O artigo apresentou os dados da dissertação de Sampaio (2015) que mostra a incongruência dos resultados excelentes das avaliações de desempenho dos servidores da SRE em relação às reclamações direcionadas à Ouvidoria Educacional, o que sugeriu para pesquisadora que o processo avaliativo não estava sendo conduzido com rigor. Em seguida da constatação desse e de outros entraves, foi sugerido o PAE que consiste em curso sobre gestão de pessoas no serviço público,

o qual busca proporcionar reflexões sobre a avaliação de desempenho. Os autores esperam que essa contribuição seja válida para que a avaliação de desempenho não se torne apenas um encargo burocrático, mas que faça valer o objetivo a que ela se destina.

Nesse mesmo escopo de pesquisa, Abate, Cunha e Ferreira retratam o estudo realizado sobre as resistências experimentadas na implementação dos processos de avaliação de desempenho na SEE/MG. Ao final, são propostas medidas para favorecer a efetivação da avaliação de desempenho por competências. Os autores contextualizam o surgimento da ferramenta de gestão – ADI – relacionada às políticas de responsabilização e à política pública de administração “Choque de Gestão”, conforme já mencionado. Ao estabelecer esse paralelo, os autores contam um pouco da história dessas ações no âmbito da SEE/MG e também demarcam as alterações sofridas nas políticas públicas gerenciais e nas ferramentas de gestão. Uma dessas ferramentas na qual houve mudanças, ao longo dos anos, é justamente a Avaliação de Desempenho. Por essa razão, acredita-se ser pertinente estudar as resistências vividas nesse processo para compreender os seus efeitos para a vida funcional dos servidores. Ao ouvir os responsáveis pela implementação da ferramenta de avaliação, notou-se que para eles o processo está sendo consolidado, embora ainda haja dificuldades, sobretudo, acerca da credibilidade dada ao processo e ao comprometimento dos avaliadores. Os outros servidores das SREs e da SEE sinalizaram que ainda há resistências no que se refere à atuação das chefias, das comissões de avaliação e aos tipos de formulários que são usados. A respeito da ferramenta de avaliação de desempenho por competências, os dados dessa pesquisa revelaram que os treinamentos realizados não foram suficientes para o entendimento da nova metodologia, leia-se, por competências. Com base nesse dado, o PAE proposto consiste em uma capacitação na modalidade à distância para atingir todos os envolvidos no processo, que visa promover o conhecimento da ferramenta. Os autores fazem, por fim, várias considerações importantes sobre a avaliação de desempenho que está atrelada a outros fatores, como por exemplo, a dinamicidade do serviço público, a complexidade que é realizar uma avaliação e a cultura meritocrática que se busca consolidar na gestão de pessoas.

Os três capítulos seguintes apresentados nesta seção abordam especificamente a problemática dos procedimentos administrativos no setor de gestão de pessoas, pensando o aprimoramento do desempenho organizacional em diferentes esferas

de gestão. O artigo de Correa, Ferreira e David, e também o de Vitt, Magaldi e Sanábio têm um enfoque semelhante, dado que buscam analisar o processo de implementação da Diretoria de Pessoal (DIPE) nas Superintendências Regionais de Ensino - SRE de Ubá e SRE de Governador Valadares, respectivamente.

Em 2011 a Secretaria Estadual de Educação passou por uma modificação em sua estrutura organizacional que resultou na criação, ainda em 2011, do setor de Diretoria de Pessoal (DIPE) em todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino do estado. As pesquisas apresentadas nesses capítulos se assemelham justamente por recortar o momento de implantação dessa diretoria para analisar seus desafios e possibilidades na melhoria da qualidade dos serviços ofertados. Vitt, Magaldi e Sanábio apresentam, em seu artigo, uma proposta de melhoria da gestão da DIPE estruturada em quatro fases: (i) Diagnóstico Estratégico; (ii) gestão de Pessoas; (iii) instrumentos Prescritivos e Quantitativos; (iv) controle e Avaliação. Já Correa, Ferreira e David apresentam um PAE que tem como base um programa de desenvolvimento organizacional intitulado de “Rumos para o futuro através da G@HIPE (Gestão Humana Integrada de Pessoal)”. A proposta é que a G@HIPE ofereça capacitações e treinamentos, via web, aos gestores das escolas estaduais e funcionários da SRE, com a finalidade de subsidiar os trabalhos específicos dos setores que compõem a DIPE. O artigo ainda indica que esse programa poderia se consolidar como uma espécie de programa “piloto” na DIPE de Ubá e, futuramente, ser implantado, nas demais 47 (quarenta e sete) SREs do estado.

O artigo de Silva, Alves e Neubert aborda a temática de gestão de pessoas por outra perspectiva, mais ligada à gestão macro da execução de processos administrativos da Superintendência de Pessoal (SPS) da Secretaria de Educação do estado. Com foco específico na interação do SPS com as SRE de Minas, a pesquisa evidenciou problemas como acúmulo processual, a concentração de procedimentos no setor devido à postura centralizadora da chefia e a sobrecarga de atividades que dificultavam o desempenho da SPS com qualidade. O PAE proposto para superar essas dificuldades apresentam medidas de reorganização dos procedimentos administrativos da SPS visando a atender as demandas recebidas no setor em uma concepção de administração pública eficiente, buscando alcançar padrões de excelência com relação dos serviços prestados à comunidade.

Os temas estudados revelam-se interdependentes ao mostrar a urgência de lideranças competentes no âmbito público que possam fazer a diferença dentro de cada contexto local. Do mesmo modo, chamam a atenção para a necessidade de pessoas qualificadas e atualizadas para atuarem na área de gestão de pessoas. Infelizmente, ainda não se vê na administração pública, processos sucessórios ou processos seletivos internos adequados. Não são exigidas qualificações mínimas em processos eleitorais para diretorias. Tal realidade, associada à interrupção de projetos a cada nova gestão, mostra como as questões políticas relacionadas ao desejo desqualificado pelo poder prejudicam demasiadamente a gestão da educação pública brasileira.

Podemos destacar sobremaneira a imprescindível necessidade de capacitação, formação continuada e desenvolvimento de pessoas no âmbito da gestão, tanto no contexto educacional quanto no serviço público e privado em geral. Essa carência de capacitação em serviço foi retratada em todos os textos nesta seção e, na maioria deles, os planos propostos buscam soluções para os problemas e para o aperfeiçoamento profissional e institucional ancorados na produção de saber e na gestão do conhecimento tanto técnico quanto gerencial. Neste ponto, podemos refletir sobre como melhor atender essa demanda cada vez mais presente nas organizações e direcionada aos setores de gestão de pessoas.

Vemos alguns profissionais da área de gestão de pessoas que não fazem parte do mundo acadêmico, desacreditados em relação à relevância da ciência. Tais profissionais desejam adquirir novos conhecimentos em gestão de pessoas que realmente transformem e mudem a realidade da educação no Brasil. Várias publicações surgem trazendo para a realidade brasileira aquilo que está sendo produzido e praticado em outros países, mas não explicam como aplicar e adaptar os conhecimentos à nossa realidade. Surgem novos modelos que para tais profissionais, mais parecem modismos passageiros como a gestão por competências, do conhecimento e do capital intelectual.

Muito tem sido produzido, mas poucas propostas de intervenções práticas têm sido apresentadas como fruto de pesquisas. Muitos estudos científicos sérios não têm sido absorvidos pelo senso comum, parecendo ser produzidos apenas para pontuarem currículos na Plataforma Lattes. Inúmeros artigos estão armazenados

nas bases de dados de revistas científicas. Do mesmo modo, as teses e dissertações depositadas em bancos de dados.

Dessa forma, podemos considerar que os desafios aqui colocados nos instigam a elaborar e trabalhar focados nas possibilidades de invenções a partir do que a teoria e a prática nos ensinam. Nessa direção, os textos desta seção buscaram investigar a prática, construir conhecimento com base em teorias sólidas na área de gestão, demonstrar resultados de pesquisas relativos aos temas comunicação interna, treinamento, capacitação e desenvolvimento, avaliação de desempenho e administração de pessoal e, especialmente, propor planos de ação para superar os limites e entraves que cotidianamente são vividos no ambiente de trabalho e, por meio desses, obter êxito no aperfeiçoamento profissional.

Por fim, esta seção provoca o leitor em vários sentidos ao mostrar a necessidade de uma análise crítica permanente sobre as políticas de gestão de pessoas no âmbito da educação pública brasileira. A obra pode ser considerada única devido à costura existente entre os diferentes saberes e fazeres dos autores. Alguns são pesquisadores e professores universitários; outros são profissionais da educação que estão na ponta, ou seja, no campo, vivenciando a prática e os desafios reais. A multi, inter e transdisciplinaridade nas formações dos autores traz a solidez necessária para diferenciar a obra de outros livros parecidos sobre Gestão Educacional. Mais do que retratar a realidade, tais autores tentam propor soluções contribuindo de fato para a prática social.

REFERÊNCIAS

Lucena, M..D. da S. **Planejamento de recursos humanos**. Editora Atlas. 2009.

SAMPAIO, F. P. **Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos Servidores Públicos na Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni**. 2015. 137 p. Dissertação. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015.

A COMUNICAÇÃO INTERNA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DAS LACUNAS EXISTENTES

Ailza Gabriela Almeida Amarin*
Priscila Campos Cunha**
Gilmar José dos Santos***

A pesquisa que originou este artigo definiu como objetivo analisar as lacunas existentes no processo de comunicação interna da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) e propor um modelo de comunicação interna visando a reduzir tais lacunas. A metodologia, de caráter qualitativo, contou com a pesquisa bibliográfica e a empírica, por meio do desenvolvimento das técnicas: em uma primeira etapa, entrevistas em profundidade e grupos focais e entrevistas em profundidade e grupos focais *on-line* com outros atores educacionais dos mais variados níveis e cargos; em um segundo momento, utilizou-se a técnica de triangulação dos dados. Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram importantes lacunas na comunicação inter e intra níveis hierárquicos da SEE/MG. Os *gaps* identificados estão relacionados à falta de sistematização das informações, à interpretação diferente das várias diretorias sobre o mesmo assunto, ao atraso no repasse das informações dificultando a execução das ações planejadas, entre outros. Assim, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto na pesquisa buscou, inicialmente, sensibilizar os servidores para relevância de um processo de comunicação simétrico, além de capacitar os gestores para aprimorar a comunicação na organização. Posteriormente, foi sugerida a implementação de um modelo que visa a superar as lacunas constatadas observando as seguintes etapas: demanda, planejamento, divulgação, desenvolvimento, monitoramento e avaliação.

Palavras-chave: Comunicação Interna. Gestão de Pessoas. Gestão Educacional.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação pelo PPGP/CAEd/UFJF; analista educacional na SEE/MG.

** Membro do Núcleo de Dissertação PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Psicologia Social (UERJ)

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFRGS)

Este artigo foi desenvolvido com base na dissertação da primeira autora, Ailza Gabriela Almeida Amorin, cujo título é “Comunica(r)ação com compreensão: mola propulsora da gestão na educação”. A dissertação foi defendida em 2012, no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGP/CAEd/UFJF). Este texto foi escrito em parceria com Priscila Campos Cunha, suporte de orientação institucional no PPGP/CAEd/UFJF e com professor orientador do trabalho, Gilmar José dos Santos. O que motivou o estudo foi a percepção de que os processos de comunicação na SEEMG apresentavam-se de maneira desarticulada, o que prejudica o processo de trabalho, a execução das tarefas e, conseqüentemente, geravam insatisfação por parte dos servidores.

Para compreender o processo de comunicação interna na SEE/MG é necessário conhecer a sua estrutura para poder perceber as lacunas existentes e, assim, propor um modelo de comunicação que possa minimizar os seus ruídos, ou seja, reduzir a distância entre os atores educacionais e as distorções que porventura possam existir. Dessa forma, pode-se avançar na gestão da educação desse sistema de ensino.

A SEE/MG se estrutura de acordo com Lei Delegada nº 180, de 20/01/2011 que, em seu capítulo XIII, artigo 177, trata da finalidade do Órgão Central – SEE/MG:

Planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural.

A estrutura da SEE/MG é complexa, constitui-se de diversas Superintendências e Diretorias no Órgão Central. Diretamente ligada à Secretária de Educação, existe a Secretaria Adjunta. No Órgão Central há ainda a Assessoria de Comunicação, de Apoio Administrativo, Jurídica, de Gestão Estratégica e Inovação, de Auditoria Setorial e Relações Internacionais. A SEE/MG também é composta por seis subsecretarias, a saber: Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica; Informações e Tecnologias Educacionais; Gestão de Recursos Humanos; Administração do Sistema Educacional; além da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional que ocupa a posição de subsecretaria e apresenta, no seu nível subsequente: Coordenadoria de Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional; Coordenadoria de

Certificação Ocupacional; Coordenadoria de Ensino e a Subsecretaria Geral. Estas se encontram no mesmo nível das Diretorias do Órgão Central.

Além disso, a SEE/MG é composta por 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), distribuídas pelo Estado, e cada uma das SREs conta com um número de diretorias. Essas com finalidades específicas para o desenvolvimento das ações das respectivas Superintendências e atendem, ao todo, 3.818 escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2008).

Compreende-se que essa estrutura exige uma gestão da comunicação eficiente e eficaz, em que as informações contidas nas mensagens transmitidas devem ser divulgadas e discutidas para que haja compreensão das mesmas. Deve-se também estabelecer dispositivos que permitam a opinião e o fluxo das mensagens de forma bidirecional, tanto no sentido horizontal (entre pessoas e órgãos do mesmo nível hierárquico) quanto vertical (entre pessoas e órgãos de níveis hierárquicos diferentes). Dessa forma, o processo de comunicação se tornará menos assimétrico. Isso justifica o trabalho aqui apresentado, pois a SEE/MG necessita de uma sistematização no seu processo de comunicação interna, que favoreça a melhoria das ações educacionais, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo.

Diante das mudanças na gestão educacional e em atendimento às exigências do mundo atual, a comunicação interna na SEE/MG acontece, principalmente, por meio das ferramentas da comunicação digital, por meio das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs). A comunicação também pode ser realizada via telefone, face a face, em documentos impressos com a utilização de correios ou malote para que cheguem ao destinatário. Porém, percebe-se que o processo de comunicação na SEE/MG ainda apresenta uma dimensão hierárquica, linear e sequencial. Não se dispõe de diagnóstico e planejamento de um processo que permita o fluxo das ideias e informações necessárias a um ambiente de gestão democrática e participativa.

A falta de diálogo e de visibilidade entre as unidades impedem que as informações cheguem ao destinatário ou, quando chegam, são distorcidas. Essa situação reforça a ideia de que não há uma gestão formal da comunicação interna e que ela não tem sido efetiva, gerando vários problemas.. Dentre eles, pode-se mencionar a constatação de que ações são realizadas de formas diferentes diante de uma mesma mensagem. Ocorrem também conflitos que comprometem as relações interpessoais entre as

diversas unidades que compõem a SEE/MG; e, conseqüentemente, se percebe a interferência desses problemas nos processos administrativos pedagógicos das políticas públicas educacionais.

Essas situações vivenciadas no cotidiano de trabalho motivaram o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, considera-se necessária uma reformulação do modelo de comunicação interna na SEE/MG. Assim, realizou-se um diagnóstico do processo de comunicação interna com atores das diversas unidades e níveis que compõem a referida Secretaria, buscando identificar as lacunas existentes no atual modelo de comunicação adotado, bem como a sistematização, com base nos resultados da pesquisa, de um novo modelo de comunicação interna. A nova proposta enfoca políticas e ações para minimizar as lacunas entre um modelo ideal e os processos reais de comunicação na SEE/MG.

No que se refere à metodologia do trabalho, tomou-se como campo de estudo o Órgão Central da SEE/MG e as seguintes Superintendências: SRE Metropolitana B, localizada em Belo Horizonte; a SRE/Divinópolis e a SRE/Pirapora. Embora o campo de pesquisa se limite ao recorte de três SREs em um universo de 47, as especificidades dessas regionais retratam a realidade mineira. Isso porque, buscou-se uma variedade de sujeitos que desempenham cargos e funções, cuja representatividade favoreceu a elaboração de uma proposta de intervenção no processo de comunicação interna na SEE/MG de âmbito estadual.

O parâmetro para a escolha das SREs foi o Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal (IDH-M) dos municípios sede de cada uma das regionais, adotando como referência os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010. A SRE Metropolitana B, localizada na capital do estado, foi selecionada considerando a sua proximidade à sede do Órgão Central, ou seja, de onde os gestores elaboram as estratégias. A hipótese que impulsionou tal escolha foi a de que o processo de comunicação é mais eficiente e eficaz quando da proximidade dos interlocutores. A SRE Divinópolis foi eleita por ser cidade polo da Região Centro-Oeste, um dos 10 principais municípios do Estado, e por apresentar IDH acima da média estadual (IBGE, 2010). Além disso, é considerada uma SRE bem estruturada, em área bem servida de infraestrutura de comunicação, transportes e serviços. Por fim, a SRE/Pirapora, localizada na região Norte de Minas, foi escolhida por apresentar o IDH inferior à média do Brasil e de Minas Gerais e também por estar localizada em uma região mais ruralizada e carente em infraestrutura (IBGE, 2010).

Os procedimentos de coleta de dados foram: observação participante, análise documental, entrevista em profundidade e grupos focais no formato presencial e *on-line* em duas etapas de coleta de dados. Tais procedimentos permitiram abordar os temas com maior riqueza de detalhes e com maior flexibilidade. No estudo foram desenvolvidos três procedimentos de levantamento de dados divididos em duas etapas. Na primeira, realizou-se nove entrevistas em profundidade com gestores das três SREs investigadas e seis grupos focais desenvolvidos nas SREs e no Órgão Central. Em uma segunda etapa, desenvolveu-se um procedimento de triangulação de dados composto por três entrevistas em profundidade com gestores da SEE e escolas, além de um grupo focal *on-line* que contou com a participação de seis sujeitos da SEE, SREs e escolas. Tais procedimentos favoreceram uma maior riqueza de detalhes na investigação do problema de pesquisa.

No estudo empírico, um dos primeiros pontos investigados trata dos canais de comunicação. Ao questionar como se dava a comunicação da SEE com a SRE, da SRE com as escolas, dessas com a SRE, da SRE com a SEE e, por fim, das escolas com a SEE, constatou-se que há vários canais, como: escritórios, telefonemas, reuniões, site da SEE/MG, publicações de legislações, o Jornal "Minas Gerais" (Diário Oficial do Estado). No entanto, o mais utilizado, segundo os três diretores das SREs, é o *e-mail*. Verificou-se que essa multiplicidade de canais de comunicação não vem acompanhada de uma sistematização, ou seja, de que tipo de informação circula em cada tipo de recurso comunicacional. Assim, os informes podem estar espalhados por vários desses canais e sem que haja um ordenamento claro para os servidores sobre em que canal buscar determinada informação, ou ainda, em qual desses se recebe uma mensagem específica.

Portanto, embora se faça uso desses canais, não ficou evidente que todos estejam em plena atividade, nem mesmo que todos os sujeitos tenham acesso a eles e/ou os domine. Assim, na informalidade, ou em um processo de comunicação mal ajustado, não há a segurança de que as informações foram recebidas, compreendidas e as atividades foram realizadas a contento. O que pode favorecer o que Torquato (1991) define como boatos e esses não garantem a efetividade das ações pelo nível operacional, conforme proposto e esperado pelo nível estratégico.

Outro ponto que deve ser discutido, já que o *e-mail* foi mencionado como um dos principais meios de comunicação, é o funcionamento das tecnologias e

o conhecimento dos servidores para o seu uso. Pode-se constatar, por meio da pesquisa, que nem todos têm domínio das tecnologias e há falhas nos equipamentos e na internet o que, certamente, inviabiliza o acesso às informações. Assim, entende-se que é preciso propor capacitações envolvendo servidores e gestores para que esses conheçam as ferramentas e as utilizem de forma construtiva.

Sobre o que dificulta o processo de comunicação interna na SEE, em todos os seus níveis, destaca-se a fala de um participante que revela o desconhecimento da realidade das SREs e das escolas pelo Órgão Central.

Percebo que existe a falta de hábito em ler orientações passadas, assim como um distanciamento de propósitos entre SEE/SRE/ESCOLA. Percebo técnicos da SEE que não conhecem o cotidiano das escolas e mesmo com boa intenção, acabam propondo projetos inviáveis, e principalmente percebo a dificuldade em compreender a diversidade e singularidade da realidade de nossas escolas.

Nesse trecho foram mencionadas lacunas importantes. O desconhecimento do qual fala esse participante pode favorecer a inação ou o desenvolvimento de ações não condizentes com o esperado por não ler as orientações, ou por não compreendê-las. A questão de propostas de projetos inviáveis, além de não atender às necessidades da população para a qual são destinadas, acarreta gastos indevidos dos recursos públicos.

A falta de comunicação entre as SREs e as diretorias do Órgão Central é sinalizada por alguns dos atores educacionais, o que desenvolve ações estanques, gerando consequências pedagógicas, administrativas e, também, financeiras. Tal como se pode constatar na fala de um dos participantes: “tem vez que a própria Secretaria marca reuniões para o mesmo dia. A diretoria (A) marca reunião para o mesmo dia que a diretoria (B). Aí você não sabe o que fazer. [...]. Choca muito trabalho. Dia “D”¹ marcado junto com a capacitação de diretores”.

Embora, cada subsecretaria tenha as suas competências, todas fazem parte do processo educacional, portanto, são interdependentes. Cabe à SEE/MG investir na qualidade do processo de comunicação interna, pois a falta de comunicação eficiente entre as subsecretarias, bem como entre elas e suas Superintendências e diretorias,

1 Dia D – Dia agendado pela SEEMG para que toda a escola se reúna para discutir sobre um tema específico, neste caso, Programa de Capacitação de Gestores (Progestão).

pode acarretar na coincidência de eventos, além de demonstrar uma desarticulação de propósitos, o que será sentido, mais uma vez, pelas SREs e escolas. Essa situação abre caminhos para os boatos, “fofocas” e rumores na comunicação.

Justifica-se, assim, a importância da consolidação de um processo de comunicação interna coerente com o seu significado, com uma formação planejada, monitorada e avaliada para que os atores se sintam parte integrante do todo da organização. Sobre a comunicação interna, reporta-se à Kunsch:

A qualidade da comunicação interna passa pela disposição da direção em abrir as informações; pela autenticidade, usando a verdade como princípio; pela rapidez e competência; pelo respeito às diferenças individuais; pela implantação de uma gestão participativa, capaz de propiciar oportunidade para mudanças culturais necessárias, pela utilização das novas tecnologias; pelo gerenciamento de pessoal técnico especializado, que realize efetivamente a comunicação de ir e vir, numa simetria entre chefias e subordinados (2003, p. 160).

Outra lacuna verificada é a falta de envolvimento das pessoas responsáveis por determinados processos, o que demonstra uma desintegração e ausência de um processo de comunicação planejado e estruturado. Em dois relatos dos entrevistados isso foi percebido. Um deles revelou que, às vezes, se esquecem de envolver, em alguma atividade, alguém que deveria participar de determinada ação, o que propicia o sentimento de desvalorização. O outro sinalizou que em algumas situações são procurados pelas SREs, ou pelas escolas, para esclarecer alguma informação que o servidor do Órgão Central ainda não foi informado, ou seja, não houve uma comunicação no mesmo nível hierárquico, o que gera constrangimento. Sobre isso Kunsch ressalta a importância de uma comunicação integrada:

Entendemos por comunicação integrada aquela em que as diversas subáreas atuam de forma sinérgica. Ela pressupõe uma junção da comunicação institucional, da comunicação mercadológica e da comunicação interna, que formam o composto da comunicação organizacional. Este deve formar um conjunto harmonioso, apesar das diferenças e das especificidades de cada setor e dos respectivos subsetores. A soma de todas as atividades redundará na eficácia da comunicação organizacional (1997, p. 115).

Essas lacunas demonstram, conforme a fala de um participante do grupo focal, que “As informações são variadas e fracionadas, de acordo com o assunto e o setor”, o que merece atenção. É preciso buscar uma comunicação integrada que direcione melhor os propósitos de todas as instâncias do Órgão Central.

Além disso, constatou-se que informações contraditórias são repassadas, exigindo que os sujeitos estejam bem informados para que suas ações sejam coerentes e não, inconsequentes. De acordo com um dos participantes, ele não coloca em prática orientações que contrariam a legislação vigente e busca esclarecer as informações divergentes com o órgão competente.

Os resultados da pesquisa em questão revelaram ainda *gaps* na elaboração e na compreensão das mensagens, pois foram mencionadas dificuldades no entendimento das orientações da SEE. Alguns disseram que compreendem claramente; outros, que a interpretação, às vezes, gera dúvida, o que leva a uma consulta aos colegas ou ligações para quem enviou a ordem. Em alguns casos, essas ordens não são bem pensadas e as consequências são visualizadas por outras pessoas que recebem aquela informação. O que, em algumas ocasiões, demanda uma contraordem, posteriormente. Isso gera perda de tempo, retrabalho desgaste desnecessário e perda de qualidade do serviço ofertado.

Sobre como foram recebidos na unidade de trabalho, os envolvidos foram unânimes na afirmação de que houve receptividade; contudo, não foram informados sobre o funcionamento da organização. A maioria disse que foi aprendendo no dia a dia e que faltavam orientações para o desempenho das funções. Muitos disseram que tinham que buscar as informações, já que não receberam as devidas orientações de seus superiores; o que indica, mais uma vez, que é preciso rever o processo de comunicação organizacional com os novos servidores.

As lacunas apontadas revelam a necessidade de um novo modelo de comunicação interna na SEE/MG, um modelo que seja capaz de superar essas falhas no conteúdo da mensagem e em sua divulgação, que podem ser provenientes de um desconhecimento da realidade dos outros setores, da falta de sistematização da comunicação e da dificuldade em trabalhar a interdependência inter e intra níveis. Se esses problemas de comunicação não forem resolvidos, é bastante provável que a organização continuará obtendo resultados indesejáveis. Nesse sentido, ressalta-se a relevância da proposta que será explicitada a seguir.

Depois de compreender o processo de comunicação interna na SEE/MG, considerado assimétrico, e identificadas as suas lacunas, a pesquisa aqui abordada apresentou uma proposta de intervenção, que possibilite o desenvolvimento de ações com a finalidade de organizar e dinamizar a comunicação interna da SEE/MG. Para tanto, deve-se considerar os objetivos desse processo e as forças externas que podem vir a atuar sobre ele.

O plano de ação elaborado apresenta duas dimensões: uma de sensibilização e formação dos gestores do Órgão Central, SRE e escolas; e uma de planejamento da comunicação.

Propõe-se que, primeiramente, no momento de sensibilização, os atores tomem conhecimento dos resultados da pesquisa realizada. Entende-se que a exposição da proposta de intervenção a partir de dados reais, além de sensibilizar os atores pela necessidade do investimento em um processo de comunicação interna, poderia, também, despertar o sentimento de compartes.

Depois que os gestores estiverem cientes do modelo de comunicação atual com os seus *gaps*, acredita-se que estarão mais motivados para participar da formação, que conta com dois momentos presenciais intercalados por um momento à distância. Essa formação, com abrangência estadual, deve ser desenvolvida em três etapas, a saber: a primeira envolve 180 gestores do Órgão Central; a segunda, 470 gestores das 47 SRE; e a terceira etapa é destinada à formação dos 3.818 diretores das escolas estaduais. Sugere-se, ainda, que a formação se estenda, gradativamente, a todos os funcionários da SEE/MG, em todos os níveis hierárquicos. É necessário ampliar a abrangência da formação e garantir a continuidade do processo por meio de multiplicadores.

A elaboração inicial para diagnóstico dos recursos humanos e materiais disponíveis, bem como a necessidade de captar parcerias e financiamento, cabe, inicialmente, ao Órgão Central, que conta, como ponto de partida, com a Escola de Formação Magistra. Parte-se do princípio que o tema comunicação nas organizações deve ser desenvolvido por profissionais específicos da área. Assim, para garantir a qualidade do processo, torna-se necessário o envolvimento com instituições que apresentem o perfil necessário à qualidade desse tipo de ação. Inicia-se, portanto, a captação dos recursos necessários, dentre esses, a parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), as quais podem ser envolvidas na proposta por meio da consolidação de

parcerias e convênios. Vale ressaltar que os recursos humanos necessários, ou seja, os professores de Comunicação para ministrar cursos sobre comunicação interna aos gestores, estarão a cargo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Fundação João Pinheiro (FJP), assim como das IES conveniadas. Uma vez que essas instituições são mantidas pelo Estado de Minas Gerais, percebe-se a possibilidade de agregá-las ao desenvolvimento de ações interinstitucionais.

A partir dos *gaps* evidenciados na pesquisa, parte-se, portanto, para a dimensão do planejamento da comunicação, pois se entende que os desafios são muito complexos para serem ignorados ou enfrentados por autoridades organizacionais sem a devida preparação para tal.

Sendo assim, visando à melhoria do processo de comunicação interna na SEEMG por meio de ações consistentes e pontuais, a referida proposta conta com a formação de comitês compostos por gestores das instituições parceiras, sendo elas: a Escola de Formação Magistra vinculada à SEEMG, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SECTES) e a Fundação João Pinheiro (FJP) ligada à Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG). Para tanto, é basilar que os componentes dos comitês tenham poder de decisão e de deliberação para que a proposta flua, garantindo a continuidade e efetividade das ações planejadas e, conseqüentemente, alcance os resultados esperados dentro do tempo e das ações planejadas.

Sugere-se, ainda, a criação de um comitê gestor como ponto de referência dessa proposta para que, durante o desenvolvimento do plano de intervenção, essa comissão mantenha um diálogo constante, debata temas que possam fortalecer a proposta e, com o objetivo de minimizar os desafios por virem, tome decisões para garantir a continuidade e efetividade do plano de ação. O comitê gestor será composto por nove membros, sendo três de cada uma das instituições parceiras, e será subdividido em Subcomitê de Planejamento, Subcomitê de Monitoramento e Subcomitê de Avaliação.

Acredita-se que, para o desenvolvimento de um processo de comunicação eficiente e eficaz, é necessária, primeiramente, a vontade política e, conseqüentemente, a mobilização dos atores de todos os níveis da SEE/MG pela melhoria do processo de comunicação interna. O modelo de comunicação pensado e desenhado para SEE/MG contém, assim, os seguintes aspectos relevantes no processo:

1) Mensagem: o nível estratégico da SEE/MG estabelece o que se pretende informar, ou seja, define o conteúdo que direcionará as ações dos atores. É necessário que se tenha clareza e objetividade para que o receptor a compreenda sem margens de dúvidas. De acordo com os relatos dos sujeitos da pesquisa, a elaboração da mensagem merece maior atenção.

2) Significado: a reação, a resposta que o receptor emite à informação recebida de acordo com as suas percepções, crenças e valores. É a interpretação altamente subjetiva e independe do emissor. Porém, cabe a esse conhecer os seus pares para, então, elaborar a mensagem adequando-a aos receptores, para que a compreensão seja conforme o esperado. Vale lembrar que uma comunicação ineficaz poderá ter como consequência o retrabalho ou, até mesmo, a inação.

3) Compreensão: tanto a mensagem quanto o canal precisam ser muito bem planejados para que haja compreensão e o *feedback* seja coerente com o planejamento dos estrategistas. O ideal é que a informação não sofra, ou sofra o mínimo possível, de interferências da subjetividade humana. A partir da compreensão da mensagem, do significado que o receptor agrega à informação, é que esse desenvolverá as suas ações. Se estas estiverem de acordo com as expectativas, isso indica que a comunicação foi bem sucedida; caso contrário, há de se repensar o processo de comunicação.

4) Distribuição: como os ruídos na comunicação se encontram nos mais diversos meios, a escolha do melhor canal para distribuição da mensagem deve ser, cautelosamente, analisada para o alcance dos resultados esperados; assim como o conteúdo da mensagem é de competência do emissor, a seleção do veículo adequado a cada público também o é. De nada adianta uma mensagem adequada distribuída por um canal ao qual o receptor não tenha acesso ou a habilidade necessária para decodificá-la. Como há grande diversidade de veículos, é imprescindível o conhecimento sobre as habilidades e competências dos receptores para realizarem a escolha acertada.

Todos esses elementos são essenciais para a promoção de um processo de comunicação interna eficiente e eficaz. Uma vez fundamentados e esclarecidos esses aspectos, inicia-se a mobilização dos estrategistas para a implementação da proposta. Como toda proposta é elaborada a partir de problemas detectados no dia a dia, a implementação da referida proposta encerra como ponto de partida, a demanda.

a) Demanda: confirmou-se, por meio da pesquisa realizada, a necessidade de formação de todos os gestores, dos variados níveis da SEE/MG, quanto ao processo de comunicação interna eficiente. Consolidada a demanda para a elaboração e desenvolvimento de uma proposta de intervenção no processo de comunicação interna na SEE/MG, parte-se para o planejamento.

b) Planejamento: consiste na elaboração do documento que indicará as ações que serão desenvolvidas, com previsão de tempo, espaço, recursos materiais e humanos de forma bem delimitada. Para o planejamento de uma proposta de intervenção no processo de comunicação interna da SEE/MG; portanto, de abrangência estadual, são imprescindíveis a formação de parcerias e a celebração de convênios com Instituições de Ensino Superior (IES), conforme já mencionado. Essa ação tem o caráter de construção coletiva e participativa; portanto, estará sob a responsabilidade das instituições parceiras. Nesta etapa serão elaborados também, os termos de compromisso entre as instituições parceiras; bem como a elaboração de instrumentos de monitoramento presencial e a distância, impresso e em mídia, para todas as etapas do processo.

c) Divulgação ou *endomarketing*: partindo do pressuposto de que o conhecimento sobre a proposta apresentada aprimora a credibilidade, além de despertar o interesse em participar das atividades e acompanhar as ações desenvolvidas, a divulgação é fundamental. Sugere-se, então, que sejam utilizados os mais variados meios de comunicação como, por exemplo, sites da SEE/MG, da Escola Magistra, do Centro de Referência Virtual do Professor, a TV Rede Minas, a Rádio Inconfidência, o Diário Oficial de Minas Gerais, dentre outros. Cabe ressaltar que os veículos referenciados são de propriedade do Estado; portanto, há a isenção de pagamento de recursos para a veiculação de mensagens. Caberá à FJP, à UEMG e às IES a elaboração das mensagens, bem como a definição dos canais a serem utilizados para tal. Considerando a necessidade de investir na mudança da cultura organizacional, a rotatividade de funcionários e ainda a continuidade dessa proposta, a divulgação deve ser constante.

d) Desenvolvimento: é a etapa em que será colocado em prática todas as ações elaboradas no planejamento, como desenvolvimento de cursos à distância, elaborados pelas IES conveniadas, sob a responsabilidade da Escola de Formação Magistra. Nesta etapa, tem-se como público-alvo os Gestores da SEE/MG e das

SREs. Para tanto, torna-se necessário o apoio da Superintendência de Tecnologias Educacionais (STE) para, por meio de suas Diretorias, dar apoio para que as SREs e escolas estejam com o laboratório de informática em funcionamento. Outro apoio necessário é da STE: orientar sobre a formação dos funcionários por meio do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE). A elaboração, o desenvolvimento e o monitoramento da proposta de formação dos servidores estarão sob a responsabilidade das IES e Superintendência de Tecnologias Educacionais: gestores da SEE/MG e das SREs.

e) Monitoramento: é a análise do desenvolvimento da proposta de acordo com os objetivos estabelecidos, ou seja, o acompanhamento das ações. É o monitoramento que permitirá saber se as ações correspondem ao planejado para, então, ser validado e/ou reajustado. A etapa da implementação pode e deve contar com a participação de todos, ou seja, do nível estratégico e do operacional. Ao primeiro cabe acompanhar as ações das instituições parceiras e conveniadas, as quais acompanham o desempenho dos atores em formação. Ao nível operacional cabe monitorar o desenvolvimento da proposta, o cumprimento de todas as etapas, bem como a qualidade dos serviços prestados pelos implementadores. Esta ação engloba, também, o acompanhamento, a participação e o desempenho dos cursistas nos encontros presenciais e a distância. Todas essas ações serão registradas nos instrumentos, que também serão elaborados na fase do planejamento. O monitoramento, que acontecerá durante todo o processo, realizar-se-á pelos representantes das instituições envolvidas nesta proposta, além dos gestores da SEE e das SREs.

f) Avaliação: acontecerá durante o desenvolvimento da proposta e uma vez por ano, através de grupo de controle. Os participantes serão selecionados por sorteio, porém, com representatividade dos variados níveis da SEEMG e de todo o Estado, serão submetidos a questionários *on-line* sobre o processo de comunicação interna na SEEMG em todos os seus níveis. Os responsáveis pela avaliação serão: i) representantes das instituições que estiverem envolvidas na formação; ii) a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação e Serviço da Fundação João Pinheiro. Outra forma de avaliação será por meio de reuniões anuais por setores da SEE e SRE, bem como reuniões gerais. Esta ação estará sob a responsabilidade dos implementadores da proposta e sob a coordenação dos comitês. Espera-se que tais

instrumentos de avaliação, devidamente aplicados, retratem o desempenho das IES, portanto, os avaliadores também serão avaliados.

Após a efetivação da proposta e do replanejamento dessa, conforme as necessidades de adequação, sugere-se a criação de uma cartilha “Orientações para o desenvolvimento de um processo de comunicação eficiente e eficaz”, elaborada a partir dos resultados das avaliações desenvolvidas durante o processo de implementação da proposta, acrescida de sugestões dos servidores de toda a SEE/MG e cuja produção fica sob a responsabilidade de todos os estrategistas parceiros e conveniados. A distribuição para todos os gestores e servidores da SEE/MG, em todos os níveis, deve ser monitorada com orientação para estudo individual e coletivo.

A implementação da intervenção aqui explicitada depende do gerenciamento estratégico, ou seja, da postura dos gerentes após o conhecimento dos resultados da pesquisa, bem como da proposta para a melhoria do processo de comunicação interna da SEE/MG. Entende-se que pesquisa realizada pode ser a oportunidade dos dirigentes da SEE/MG analisarem a percepção do público interno quanto à interação e interrelação dos gestores com os servidores nos diferentes níveis hierárquicos da organização.

Nesse sentido, a proposta, ora apresentada, possibilitará que a comunicação seja planejada, tornando o processo eficiente e eficaz, além de promover integração inter e intraníveis, o que agrega valores à imagem da organização perante os públicos interno e externo. Caberá à SEE implementar esse novo modelo de comunicação e manter um diálogo entre as instituições que desenvolverão a formação dos servidores para garantir a mesma linha de trabalho. A SEE/MG também será responsável por acompanhar o planejamento, o desenvolvimento para monitorar e avaliar todo o processo visando ao replanejamento das ações e, conseqüentemente, do processo de comunicação interna.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Cidades. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/divinopolis/panorama>>. Acesso em: 25 set. 2017.

KUNSCH, M. M. K. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada**. 4ª ed. São Paulo: Summus. 2003.

_____. **Relações Públicas e modernidade: novos paradigmas na comunicação organizacional**. São Paulo: Summus. 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Superintendências Regionais de Ensino – SREs** [on-line] 23 jun. 2008. Belo Horizonte, MG, 2008. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em 25 set. 2017.

_____. **Leinº180, de 20 de janeiro de 2011**. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011>>. Acesso em: 25 set. 2017.

TORQUATO, Gaudêncio. **Cultura, Poder, Comunicação e Imagem: fundamentos da nova empresa**, São Paulo: Pioneira, 1991.

AMORIN, A. G. A. **Comunica(r)ação com compreensão: mola propulsora da gestão na educação**. Juiz de Fora, 2012. 124f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd-Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA A QUALIFICAÇÃO DOS SERVIDORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Lilian Firmino Lacerda Lopes*
Luísa Gomes de Almeida Vilardi **
Victor Cláudio Paradela Ferreira ***

O artigo aqui apresentado baseia-se na dissertação da primeira autora intitulada “Análise da formação em serviço como fator de qualificação profissional dos servidores do quadro administrativo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais”. Na pesquisa empreendida, a autora buscou investigar influência dos programas de formação em serviço na qualidade do trabalho realizado pelos servidores vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como na qualidade do serviço público prestado à sociedade. Assim, para a execução desse trabalho, foi realizado um estudo que teve como base a pesquisa bibliográfica, a documental e a observação participante da pesquisadora, que esteve envolvida profissionalmente com o tema focado durante todo o período. A esses aspectos foi somada a pesquisa de campo realizada pela autora, com a análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas junto aos técnicos dos setores de pagamento, e a análise quantitativa dos processos de cálculos enviados pelas SREs à Superintendência de Pessoal, entre os anos de 2009 e 2013.

Palavras-chave: Gestão de Pessoas. Treinamento e Desenvolvimento. Formação em Serviço.

*Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAED/UFJF

** Membro do Núcleo de Dissertação PPGP/CAEd/UFJF; mestre em Educação Ciências e Saúde (UFRJ).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (FGV).

Introdução

O artigo aqui apresentado baseia-se na dissertação da primeira autora intitulada “Análise da formação em serviço como fator de qualificação profissional dos servidores do quadro administrativo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais”. Na pesquisa empreendida, a autora buscou investigar influência dos programas de formação em serviço na qualidade do trabalho realizado pelos servidores vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), bem como na qualidade do serviço público prestado à sociedade. Assim, para a execução desse trabalho, foi realizado um estudo que teve com base a pesquisa bibliográfica, a documental e a observação participante da pesquisadora, que esteve envolvida profissionalmente com o tema enfocado durante todo o período. A esses aspectos foi somada a pesquisa de campo realizada pela autora, com a análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas juntos aos técnicos dos setores de pagamento, e a análise quantitativa dos processos de cálculos enviados pelas SREs à Superintendência de Pessoal, entre os anos de 2009 e 2013.

Para analisar a correlação entre as práticas e os resultados da escola, foram utilizados os seguintes referenciais teóricos: Dusi (2013), Dutra (2002), Ferreira (2006), Pacheco *et al.* (2009) e textos publicados por participantes da implantação do chamado “Choque de Gestão”, implantado no âmbito da administração mineira, no período de 2002 a 2013, como Anastasia (2006), Vilhena (2006) e Noronha (2006).

Seguindo a estrutura do desenvolvimento da dissertação mencionada, apresenta-se inicialmente a contextualização do caso de gestão estudado para, depois, serem destacados os achados de pesquisa seguido da apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE).

Contextualização

A Emenda Constitucional n.º. 20, de 16 de dezembro de 1998, inovou no cenário do Direito Administrativo brasileiro ao incluir, no rol dos princípios constitucionais dispostos no artigo 37, *caput*, da Magna Carta, o princípio da eficiência. Assim, a partir dessa nova norma, a Administração Pública, direta ou indireta, pertencente a qualquer dos poderes da União, dos Estados ou dos Municípios, além de observar os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, passou a ter que responder eficientemente pelos serviços prestados à sociedade.

A adoção do princípio da eficiência pretendeu alterar não só o modelo de organização e estruturação da Administração Pública, mas também modificar a forma de atuação de seus agentes. Com a inserção desse princípio, buscou-se exigir do agente público o desempenho satisfatório de sua função, devendo esse realizar suas atividades com presteza, visando a alcançar resultados positivos no exercício de suas atribuições e atendimento satisfatório das necessidades apresentadas pela sociedade.

A partir, então, desse cenário político-administrativo, alguns órgãos públicos passaram a buscar formas de gestão que, além de serem pautadas na legalidade e na moralidade, fossem também eficientes, atendendo, assim, às exigências da nova norma constitucional.

Essa tarefa não costuma ser fácil, pois, muitas vezes, as formas de gestão utilizadas pela Administração Pública, ao invés de convergirem para a eficiência na prestação dos serviços, acabam por gerar morosidade, desperdícios e baixa produtividade, acarretando grande ineficiência por parte dos agentes públicos no desempenho de suas funções.

Na busca por essas novas práticas de gestão, e considerando as alterações ocorridas nas relações e no sentido do trabalho, bem como a reorganização da ordem político-econômica mundial, o conhecimento e a informação passaram a ser vistos, pelas organizações, como fatores críticos de sucesso, uma vez que possuem capacidade de agregar valor ao trabalho e melhorar o desempenho.

Dessa forma, assim como os outros entes da federação, o Estado de Minas Gerais também se preocupou em buscar meios mais eficazes para gerir seus serviços. Para tanto, a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), órgão pertencente à Administração Pública Estadual, responsável por coordenar, formular, executar e avaliar políticas públicas que tenham como finalidade o desenvolvimento econômico, social e institucional do Estado, implementou, no ano de 2012, a Política de Gestão do Conhecimento, que tem como objetivo institucional “[...] disseminar e compartilhar a informação e o conhecimento entre os servidores” (MINAS GERAIS, 2012, p. 6).

Entre as diretrizes dessa política estadual, encontra-se a “[...] promoção de uma cultura de aprendizado organizacional contínuo, ancorada na valorização e no aprimoramento permanente do capital intelectual”, e, entre os objetivos específicos,

está o de “[...] incrementar a produtividade do trabalho dos servidores públicos estaduais, mediante a eliminação de esforços em duplicidade, maior rapidez na recuperação de informações e maior confiabilidade das informações disponibilizadas” (MINAS GERAIS, 2012, p. 13-14).

Verifica-se, dessa forma, que o Estado de Minas Gerais busca aperfeiçoar a prestação de seus serviços, visando a aprimorar o atendimento das necessidades apresentadas pela sociedade por meio da utilização eficiente do conhecimento produzido e utilizado pelas organizações estatais.

A SEE, como órgão pertencente à Administração Pública Estadual, tem sua atuação pautada nos princípios que regem a política do Estado. Destarte, as ações realizadas pela SEE/MG, devem estar sempre em consonância com o que o Estado preconiza, atendendo às orientações e diretrizes formuladas.

Dessa forma, num momento em que a política estadual passou a destacar a importância de se gerir de forma eficaz o conhecimento como forma de aperfeiçoamento da prestação do serviço público, tornou-se relevante analisar de que forma a SEE/MG buscou criar, organizar e disseminar o conhecimento entre seus servidores. Assim, buscando refletir sobre o processo de desenvolvimento dos servidores, dentro da SEE/MG, o estudo empreendido foi motivado pela seguinte questão: qual a influência dos programas de formação em serviço na qualidade do trabalho realizado pelos servidores vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como na qualidade do serviço público prestado à sociedade?

Com o intuito de responder a esse questionamento, a dissertação de mestrado foi realizada tendo como objetivo conhecer os programas de capacitação e treinamento ofertados pela SEE/MG aos servidores dos setores de pagamento das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), analisando a importância desses programas para o desenvolvimento profissional, e propondo ações para o seu aperfeiçoamento.

Buscou-se alcançar o objetivo proposto por meio da análise quantitativa de processos de cálculos de benefícios enviados pelas SREs à sede da SEE para serem verificados e também por meio de entrevistas realizadas junto a técnicos dos setores de pagamento das SREs a fim de conhecer as opiniões dos servidores acerca de processos de capacitação dos quais participaram.

Assim, para a realização do referido estudo, foi feita uma análise com base em três aspectos: comparação do funcionamento do sistema com as melhores práticas encontradas nos livros e estudos realizados sobre capacitação e desenvolvimento de pessoas; análise das incorreções detectadas nos processos de cálculo enviados ao Órgão Central, no período de 2009 a 2013; a percepção dos participantes da última capacitação realizada em 2013 quanto aos modelos de formação em serviço oferecidos pela SEE.

Na Superintendência de Pessoal (setor pertencente à Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) há uma equipe que é responsável por orientar e dar suporte aos setores de pagamento das Superintendências Regionais de Ensino. Entre as atribuições dessa equipe estão as de responder as dúvidas dos supervisores e coordenadores de taxaço, enviadas por *e-mail* ou ofícios, e analisar processos de cálculos de benefícios enviados pelas SREs à SPS, para conferência.

Assim, por meio do trabalho dessa equipe, é possível observar, quotidianamente, dificuldades enfrentadas pelos servidores dos órgãos regionais de ensino para interpretar as orientações repassadas pela SEE (tais como dificuldades na interpretação de normas e na execução de procedimentos determinados pelo Órgão Central). É possível também verificar o percentual de incorreções encontradas nos processos referentes a pagamentos e direitos do servidor, encaminhados ao Órgão Central para análise e deliberação.

Em obediência à legislação estadual, esses processos de cálculos devem ter seu pagamento autorizado, em formulário próprio, pelo Subsecretário de Gestão de Recursos Humanos (o que ocorre após a análise dos documentos pela equipe de servidores da Superintendência de Pessoal). É importante que esses processos obtenham o maior número de acertos possível, pois as incorreções nos cálculos ou nas análises dos dados efetuados pelos servidores das SREs comprometem a eficiência do serviço, gerando morosidade no pagamento dos benefícios e insatisfação dos servidores titulares dos benefícios a serem pagos.

Achados da pesquisa

Como explicado anteriormente, os objetivos que motivaram a realização do trabalho foram verificar a adequação do processo de capacitação, adotado pela SEE, às

demandas profissionais dos supervisores e coordenadores de taxação, bem como a de propor medidas para o seu aprimoramento.

As pesquisas bibliográficas, documentais e as análises de dados realizadas indicam que os processos de formação adotados pela SEE podem estar sendo insuficientes para suprir as necessidades apresentadas pelos técnicos dos setores de pagamento.

As teorias estudadas demonstram a importância do desenvolvimento contínuo das pessoas nas organizações e os documentos legais analisados se alinham ao pensamento teórico, determinando medidas e ações que priorizem e possibilitem o desenvolvimento dos servidores.

No entanto, na opinião de Anastasia:

[...] entre a intenção e a realidade existe um grande espaço, onde se inserem frustrações e fracassos. Assim, qualquer iniciativa orquestrada de reforma da Administração Pública deve sopesar, de forma muito objetiva, todos os elementos que se vinculam ao que se propõe. (2006, p. 13)

Nesse mesmo sentido, Dutra afirma que “[...] as organizações estão percebendo a necessidade de estimular e apoiar o contínuo desenvolvimento das pessoas [...]. O grande desafio está em orientar esse desenvolvimento” (2002, p. 101).

É possível verificar que os gestores da SEE se preocupam com a eficiência dos serviços prestados por seus servidores. Em Nota Técnica da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos no ano de 2011, a SEE enfatizou, junto aos servidores das SREs, os seguintes objetivos:

- melhoria no desempenho profissional e ético;
- melhoria na qualidade das informações prestadas;
- agilidade na inclusão de dados no SISAP;
- correção do pagamento dos servidores;
- agilidade na divulgação das normas vigentes;
- socialização dos conhecimentos;
- eficiência no trabalho, para cumprimento das demandas nos prazos estipulados. (MINAS GERAIS, 2011, s/p).

Contudo, os objetivos propostos nem sempre são plenamente alcançados, em decorrência da distância existente, muitas vezes, entre as medidas indicadas e as ações realmente efetivadas.

Relativamente ao processo de capacitação ofertado pela SEE junto aos servidores dos setores de pagamento, verifica-se que o modelo existente não consegue auxiliar de modo pleno o cumprimento das determinações emitidas pelo Órgão Mineiro de Educação.

Analisando os objetivos constantes da já citada Nota Técnica da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, observa-se que pelo menos dois deles podem estar tendo seu alcance comprometido, considerando as pesquisas feitas durante estudo aqui apresentado: correção do pagamento dos servidores (dado o grande número de processos de cálculos devolvidos às SREs, para retificação) e cumprimento das demandas nos prazos estipulados, pois, em razão da alta taxa de devolução de processos, os pagamentos dos benefícios (que já se encontram atrasados) demoram ainda mais para serem liberados.

Os indícios de inadequação do processo de formação ofertado pela SEE podem ser apresentados como:

- inexistência de programas contínuos de aperfeiçoamento profissional dentro do Órgão;
- ausência de periodicidade definida para os cursos de capacitação;
- longo intervalo de tempo entre uma capacitação e outra;
- curta carga horária dispensada para os cursos;
- abordagem de muitos temas ao mesmo tempo, dificultando o aprofundamento em assuntos específicos.

Evidências (ou pelo menos conjecturas) da insuficiência do modelo de formação em serviço ofertado pela SEE estão presentes na alta taxa de incorreções referente aos processos de cálculos analisados pela SPS, bem como na fala de Noronha (2006), que destaca a importância de se capacitar os servidores em virtude do alto grau de complexidade existente nos procedimentos de pagamentos relativos à Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Nabusca por recordar a relevância dada por estudiosos ao processo de desenvolvimento profissional, destaca-se a fala de Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006, p. 220): “[...] investir no desenvolvimento das pessoas que trabalham nas organizações significa investir na qualidade dos produtos e serviços e, conseqüentemente, atender melhor os clientes [...]”. Os mesmos autores afirmam, ainda, que: “[...] Nenhuma organização consegue manter um bom nível de produtividade sem uma equipe de profissionais bem preparados. O fator humano influi de maneira decisiva no nível de desenvolvimento ou deterioração da organização” (TACHIZAWA; FERREIRA; FORTUNA, 2006, p. 219).

Assim, o PAE proposto na dissertação em questão busca ampliar a eficiência dos processos de desenvolvimento e capacitação ofertados pela SEE aos técnicos dos setores de pagamento por meio de ações contínuas de aprendizagem e treinamento desses servidores, que devem ocorrer tanto no cotidiano profissional quanto em momentos exclusivos para esse fim. Tais momentos específicos devem acontecer presencialmente (com a ida dos servidores das SREs à sede da Secretaria de Educação e com a visita dos analistas da SEE aos órgãos regionais) e virtualmente, por meio de videoconferências, transmissão de informações e instruções escritas, por meio eletrônico e pela elaboração de cursos à distância.

O importante é que essas ações sejam planejadas antecipadamente, observem as necessidades apresentadas pelos supervisores e coordenadores de taxaço e tenham continuidade.

Nesse sentido, Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006) ensinam:

O desenvolvimento de pessoal representa um conjunto de atividades e processos cujo objetivo é explorar o potencial de aprendizagem e a capacidade produtiva do ser humano nas organizações. Visa à aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos e à modificação de comportamentos e atitudes. Procura definir métodos e procedimentos que possibilitem maximizar o desempenho profissional e elevar os níveis de motivaço para o trabalho. (2006, p. 219)

É necessário frisar que essas ações ligadas à capacitaço e desenvolvimento dos servidores devem ser efetivadas pela Subsecretaria de Gestáo de Recursos Humanos, por meio da Superintendência de Pessoal que, no âmbito da SEE, é o setor responsável pela administraço e aperfeiçoamento do quadro de pessoal,

tanto do Órgão Central quanto das SREs e das unidades escolares (MINAS GERAIS, 2011). Assim, a próxima seção descreve os passos propostos para a efetivação das ações que constituem o presente PAE.

O Plano de Ação Educacional

O Plano de Ação Educacional elaborado buscou apresentar um modelo de formação contínuo, com a utilização de diferentes recursos, visando à capacitação constante dos servidores dos setores de pagamento das SREs. Segundo Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006), o programa de treinamento de uma organização, para alcançar a eficácia, precisa:

- a) considerar o seu plano estratégico;
- b) observar o seu plano de desenvolvimento;
- c) limitar-se aos recursos financeiros disponíveis para o exercício;
- d) eleger os projetos prioritários;
- e) evitar a discriminação de pessoas. (2006, p. 222).

Assim, o plano estratégico e o plano de desenvolvimento para os servidores da SEE deve se desencadear a partir da busca por uma visão mais ampla, que considere os horizontes futuros e preste atenção nas mudanças que podem ocorrer durante o processo. A equipe de analistas e gestores da SEE deve estar atenta aos sinais dados no decorrer da implementação do programa, planejando as ações a serem executadas e redesenhando essas ações, sempre que necessário.

O programa de capacitação deverá contar com quatro etapas distintas: levantamento das necessidades, planejamento das atividades, execução das ações e avaliação do processo. Em todas essas etapas, conforme ensinam Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006), o programa deverá basear-se em três critérios:

- a) critério da relevância - cumpre desenvolver prioritariamente os conhecimentos e as habilidades mais importantes para o bom desempenho das tarefas;
- b) critério de transferibilidade-os conhecimentos adquiridos nos programas de treinamento devem ser passíveis de aplicação no trabalho cotidiano;
- c) critério do alinhamento sistêmico - os comportamentos difundidos pelo treinamento num setor da organização devem estender-se também ao sistema organizacional como um todo, visando a obter maior eficácia. (2006, p. 227).

Acredita-se que, para efetivar o programa de treinamento proposto, inicialmente, os analistas da Superintendência de Pessoal, responsáveis pela orientação e pelo suporte às SREs, devem fazer um diagnóstico das necessidades dos servidores dos setores de pagamento. Esse diagnóstico deve ser realizado efetuando-se um levantamento dos erros mais comuns detectados nos processos de cálculos, verificando as dúvidas encaminhadas à SPS, por meio de ofícios e *e-mails*, e solicitando aos próprios taxadores que informem os assuntos que gostariam que fossem abordados em um treinamento.

Após a realização do diagnóstico, a equipe da SPS deverá se reunir para a elaboração de um treinamento presencial, para todas as SREs, no qual serão abordados, em um primeiro momento, temas gerais referentes aos procedimentos de pagamento. Essa abordagem geral é importante, considerando-se que nem todas as SREs possuem o mesmo desempenho e que nem todos os servidores possuem o mesmo grau de conhecimento.

Em um segundo momento, será interessante haver a presença de analistas de outras diretorias do Órgão Central, como a Diretoria de Gestão de Pessoal (DGEP), que é responsável por gerir o quadro de pessoal das escolas, elaborando-se a Resolução anual do quadro de pessoal, emitindo orientações sobre designações, atribuição de aulas e turmas, cumprimento de carga horária, entre outros. A presença de analistas de outras diretorias enriquecerá o curso e auxiliará na compreensão dos taxadores acerca de temas também ligados à sua prática profissional, mas que não, necessariamente, se constituam em procedimentos de pagamento. A escolha dos convidados será baseada nas demandas verificadas no momento do diagnóstico.

Por fim, deverá acontecer um momento de troca de experiências, no qual algumas SREs exibirão o para os colegas práticas de sucesso realizadas em sua regional. Esse encontro deverá acontecer na sede da SEE, no início de cada ano, a partir do mês de março (considerando a abertura do ano financeiro), com a duração de três dias consecutivos. As SREs deverão ser divididas em turmas de aproximadamente 25 alunos para que a didática não seja prejudicada em razão de um grande número de alunos por turma. Sugere-se que participem do curso quatro servidores de cada SRE, sendo eles o coordenador de taxaço, dois supervisores de taxaço e o Diretor da Diretoria de Pessoal do Órgão Regional.

É importante que sejam alcançados, a partir desse treinamento, tanto o nível estratégico quanto os níveis tático e operacional da SRE, considerando-se que, de acordo com os novos paradigmas da gestão, não deve mais existir separação rígida entre trabalho mental e manual e que os novos tempos necessitam de profissionais que sejam capazes de realizar as atividades integralmente.

Considerando as mudanças constantes do mundo moderno, que afetam sobremaneira a vida das pessoas e das organizações, e tendo em vista a necessidade de os trabalhadores estarem sempre atualizados e preparados para essas mudanças, propõe-se também a continuidade do processo de capacitação dos supervisores e coordenadores de taxação por meio de um curso na modalidade a distância.

Na elaboração do programa do curso, sugere-se que sejam criados quatro módulos, com duração de uma semana cada. Para participar dessa capacitação, cada servidor deve destinar quatro horas semanais à realização das atividades inerentes ao curso, o que deve ocorrer dentro do local de trabalho, uma vez que essa capacitação faz parte do processo de formação em serviço. O curso poderá ser realizado através da plataforma *Moodle* (recurso já disponível na SEE).

Já entre os métodos de aprendizagem a serem utilizados durante a capacitação, sugere-se que sejam priorizados: a reflexão das normas constantes da legislação de pessoal e dos processos de pagamento; o estudo de questões práticas; a participação em grupos de discussão e a elaboração de sínteses dos conteúdos desenvolvidos.

Todas essas atividades deverão fazer parte de todos os módulos do curso e ser realizadas sob a tutoria dos analistas da SPS.

Os temas referentes ao curso serão determinados quando do planejamento da capacitação, considerando as prioridades da organização, e os servidores das SREs devem ser informados sobre a realização do curso com, pelo menos, um mês de antecedência para que possam se articular e organizar o tempo de trabalho durante a realização do treinamento. Tanto a abertura quanto o encerramento da capacitação devem ser feitos por meio de videoconferência, com a participação de todos os envolvidos.

A avaliação do curso deverá ocorrer durante todo o processo, por meio do acompanhamento da participação dos alunos nas atividades constantes da plataforma, e após a realização da capacitação, por meio de questionários a serem

respondidos pelos participantes e de entrevistas a serem realizadas junto à chefia imediata dos servidores.

Depois da realização de um treinamento presencial com a participação de técnicos dos setores de pagamento de todas as SREs e da intensificação da comunicação entre o Órgão Central e os órgãos regionais, por meio do uso de diferentes mídias e tecnologias, a próxima ação proposta tem como objetivo o conhecimento da realidade de trabalho dos supervisores e coordenadores de taxaço por meio de visitas dos analistas da SPS às sedes das SRE.

Para que sejam otimizados os recursos a serem utilizados na implementação desses encontros, tais como o tempo gasto com o deslocamento dos analistas de Belo Horizonte para as SREs, o tempo destinado à realização das visitas e os recursos financeiros disponíveis, sugere-se que eles aconteçam em polos regionais.

Propõe-se que a visita tenha duração de dois dias em cada polo e que esse momento específico de capacitação tenha como principais objetivos refletir sobre as ações de desenvolvimento profissional instauradas durante o ano, reforçar pontos que possam ter sido abordados de forma insuficiente e favorecer a integração dos servidores das várias SREs participantes dos encontros.

Como são seis os polos a serem visitados, podendo haver a visita a até dois polos por semana, estima-se que o tempo total a ser utilizado para a realização dos encontros seja de três semanas.

Visando à redução dos custos e considerando a infraestrutura existente nos órgãos regionais (que nem sempre contam com espaços físicos adequados e maquinário suficiente), recomenda-se que participem dos encontros três servidores de cada SRE.

A estimativa de gastos deverá considerar o pagamento de duas diárias para cada servidor participante, bem como o pagamento do transporte utilizado para o deslocamento até as cidades onde acontecerão os encontros.

Após a pesquisa realizada sobre a importância do processo de desenvolvimento e capacitação de pessoas dentro de uma organização e considerando as ações propostas, espera-se que o estabelecimento de um novo modelo de formação em serviço possa se constituir em instrumento de valorização e progresso dos servidores. Espera-se, também, que ela auxilie supervisores e coordenadores de taxaço no aumento da qualidade do trabalho realizado e, conseqüentemente, auxilie a SEE a alcançar a excelência na prestação do serviço público.

REFERÊNCIAS

ANASTASIA, A. A.J. Antecedentes e Origem do Choque de Gestão. In VILHENA, Renata *et al.* **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o Desenvolvimento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, 363p.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas: Modelo, Processos, Tendências e Perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, L. F. L. **Análise da formação em serviço como fator de qualificação profissional dos servidores do quadro administrativo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.** Juiz de Fora, 2015. 119 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd -Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Nota técnica da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos,** 2011.

MINAS GERAIS. **Manual de Capacitação para as unidades de recursos humanos: Levantamento de necessidades de desenvolvimento.** 2012. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/images/documentos/gestao_pessoas_politicas_desenvolvimento/inf_pades.pdf>.

MINAS GERAIS. **Portal do Governo de Minas Gerais.** Política Estadual de Gestão do Conhecimento. Disponível em: <www.mg.gov.br/governomg/portal/>. Acesso em: 28 out. 2013.

NORONHA, A. L. M.de. Gestão de Pagamentos e Benefícios. In VILHENA, R. *et al.* **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o Desenvolvimento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A.M.. **Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

NÚCLEO DE APRENDIZAGEM, TREINAMENTO E APOIO AOS GESTORES ESCOLARES DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ – MG

Elder Stroppa*
Márcia Cristina da Silva Carvalho**
Camila Gonçalves Silva Figueiredo***

Este capítulo apresenta os resultados da dissertação de mestrado intitulada “Núcleo de aprendizagem, treinamento e apoio aos gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino/SRE de Ubá”. Nesse estudo, além de identificarmos as dificuldades, propusemos melhorias no processo de apoio, formação e qualificação dos gestores escolares da SRE da cidade de Ubá, a partir da criação de um núcleo de aprendizagem para apoio e formação de diretores escolares no âmbito sob sua responsabilidade. Os resultados obtidos revelaram que os diretores das escolas estaduais dessa regional de ensino não possuem preparação gerencial no momento em que assumem suas funções de direção. Além disso, a formação gerencial que detêm é apenas obtida por cursos esporádicos, oferecidos pela SRE/Ubá, e desenvolvidos juntamente com a prática cotidiana do trabalho. Detectou-se ainda, que existe fragmentação no atendimento técnico oferecido aos gestores escolares, pois não há um setor responsável pela coordenação e atendimento das demandas dos administradores escolares. Diante desse panorama, apresentaremos uma proposta de plano de ação que contém indicações de possibilidades estratégicas a fim de suprimir os problemas identificados. O plano visa contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho e com a formação dos gestores da SRE da cidade de Ubá.

Palavras- chave: Gestão educacional. Aprendizado. Núcleo de Formação.

*Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional Administrador na SRE/Ubá.

**Doutora em Ciências, em Planejamento Energético - Área de Concentração: Planejamento Ambiental, pelo Programa de Pós-graduação de Engenharia - PPE/COPPE/UFRJ. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora desta pesquisa.

***Doutora em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

O presente capítulo apresenta a proposta de criação de um núcleo de aprendizagem, desenvolvimento e acompanhamento dos gestores escolares, voltado ao apoio e formação desses atores vinculados à Superintendência Regional de Ensino (SRE) da cidade de Ubá, Minas Gerais. As análises foram desenvolvidas a partir da dissertação de mestrado de Elder Stroppa, aluno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2012. O capítulo foi elaborado em parceria com Camila Gonçalves Silva Figueiredo, colaboradora do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com Márcia Cristina da Silva Machado, professora e orientadora da pesquisa.

Para propor a criação de um núcleo de formação para gestores dentro da SRE/Ubá, é necessário, primeiramente, descrever, mesmo que de forma sucinta, como se encontra dividida a estrutura administrativa da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), à qual integra a regional da cidade de Ubá. Atualmente, a SEE/MG possui, além do chamado órgão central, localizado na cidade administrativa Tancredo Neves, em Belo Horizonte, quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino (SREs), sendo três delas metropolitanas, atendendo Belo Horizonte e região, e outras 44 distribuídas pelo interior do estado de Minas Gerais.

Cada uma dessas 47 SREs é responsável pelo atendimento às escolas estaduais e particulares, bem como às redes de ensino municipais, de um determinado grupo de municípios que compõem sua jurisdição. No caso das redes de ensino municipal e particular, os técnicos da SRE oferecem suporte apenas em aspectos legais, como a verificação das condições de funcionamento das escolas, o número de alunos por turmas, a adequação do corpo docente aos níveis de ensino oferecidos, progressão/retenção de alunos e conformidade/inconformidade das regras de concursos para preenchimento de vagas. Essas responsabilidades estão dispostas na legislação que regulamenta o funcionamento das redes municipais de ensino.

A SRE de Ubá corresponde a 38ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, que abrange escolas estaduais que atendem a determinados níveis escolares específicos: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O número de alunos varia de escola para escola, bem como o número de professores e as metas a serem alcançadas por cada uma delas. No que concerne

ao apoio aos gestores escolares das escolas estaduais, além dos aspectos legais, a SRE se responsabiliza pelo suporte pedagógico aos professores, orientadores e supervisores educacionais; pelo suporte administrativo e organizacional, rede física, setor financeiro, prestação de contas, suporte de informática, gestão de pessoas e do patrimônio. A divisão da SRE está organizada em 4 diretorias, sendo elas: Diretoria Educacional, responsável pelo apoio pedagógico de forma mais abrangente; Diretoria de Intervenção Pedagógica, responsável pelo Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP – que auxilia, pedagogicamente, de forma direta, aos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; Diretoria de Pessoal, responsável pela concessão de benefícios, avaliação de desempenho, pagamento dos servidores e gestão de pessoas; e Diretoria Administrativa e Financeira, responsável pela rede física, patrimônio, prestação de contas e compras governamentais.

Ressalta-se, porém, que em nenhuma dessas diretorias existe atribuição relativa ao apoio e à orientação aos gestores escolares; nem à sua formação, aprendizagem e aperfeiçoamento profissional para o exercício da direção das escolas. Isso se explica porque não havia, até o período em que foi desenvolvido o estudo em questão, na estrutura da SEE/MG- órgão que “desenha” o formato dessas superintendências em sua distribuição de profissionais e funções - qualquer setor destinado a auxiliar e treinar, de forma contínua, os gestores escolares.

Nesse sentido, será apresentado um plano de ação com indicações viáveis para a melhoria do processo de apoio, qualificação e formação gerenciais dos gestores das escolas estaduais da SRE/Ubá. A ideia central é tornar tanto o apoio como a oferta de formação para esses profissionais, responsabilidade de um único setor, que centralize e racionalize as ações que, atualmente, são fragmentadas e dispersas. Também se pretende adotar o modelo de aprimoramento profissional, conhecido como formação continuada, ou formação em serviço, com um programa perene e cada vez mais próximo das necessidades práticas encontradas pelos gestores em seu cotidiano de trabalho. No processo de apoio, se pretende uma parceria entre o setor criado e os gestores escolares de modo que possibilite ações como as que Lück (2008) denomina de “consultoria”. A proposta deve ser realizada a partir da formação de um núcleo de trabalho voltado para o apoio e formação dos gestores de escolas estaduais vinculadas à SRE/Ubá, foco da pesquisa.

Promover a melhoria da formação do gestor é fundamental, haja vista que a sociedade brasileira, nas últimas décadas, cobra da escola pública uma maior qualidade em sua

atuação. No entanto, sem uma gestão profissionalizada que dê conta de explorar o universo das múltiplas possibilidades gerenciais que se lhe apresentam, torna-se difícil cumprir com esse objetivo. Lück (2010) argumenta que as deficiências em gestão podem ser causa de consideráveis problemas na educação nacional. Assim, a autora afirma que:

Entende-se que o ainda substancial desperdício de talentos nas escolas brasileiras, identificados por seu elevado índice de evasão e repetência e baixos níveis de rendimento, conforme demonstrado pelo SAEB, são devidos, em grande parte, a deficiências de gestão que ocorrem por falta de referencial, organização e orientações adequados para nortear a atuação educacional com a devida competência. (LÜCK, 2010, p. 29)

Dessa forma, a gestão escolar assume um papel de suma importância junto à *práxis* dos profissionais de educação, pois é por meio dela que os órgãos superiores implementam e procuram desenvolver suas políticas. Por isso, o gestor escolar se configura, atualmente, como elo entre os usuários do sistema de educação e os planejadores das políticas da área. Lück(2010) percebe essa dinâmica como ação e articulação em nível micro e macro da gestão educacional, como se pode perceber na reflexão a seguir:

A gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto no âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos os âmbitos. (LÜCK, 2010, p. 111).

Na estrutura da SEE/MG, as SREs são os órgãos responsáveis por acompanhar o trabalho das escolas estaduais e auxiliar os gestores na construção do planejamento de suas ações e processos pedagógicos e administrativos. As superintendências possuem um corpo técnico de profissionais formados em áreas distintas como pedagogia, contabilidade, administração, cursos técnicos, informática, entre outros. A razão dessa diversidade de profissionais é o intuito, ao menos na teoria, de proporcionar às escolas e à comunidade escolar tratamento técnico específico e adequado a cada demanda observada nas instituições de ensino sob sua responsabilidade.

Entretanto, no campo do apoio gerencial e desenvolvimento profissional do gestor de escola estadual, bem como de sua formação, o trabalho parece carecer de maior regularidade, pois o que se proporciona hoje são apenas cursos temporários e de comparecimento facultativo por parte dos gestores. Dentre esses cursos, o principal é o Progestão. Assim, na rede estudada, atualmente, não existe uma preparação prévia para o exercício da gestão escolar, sendo o processo de formação dos gestores da rede estadual mineira resumido na aplicação do Progestão, que é um curso destinado à formação do gestor já em atividade. Apesar da inegável importância dos cursos de formação já oferecidos pelas redes de ensino, não basta à rede, seja essa qual for apenas oferecê-los aos gestores sem a manutenção de um sistema de acompanhamento contínuo, sob pena de não haver como garantir que o aprendizado adquirido seja colocado em prática e multiplicado. Alia-se a isso, o fato de que os aludidos cursos, na maioria das vezes, são oferecidos no formato de treinamento, método considerado mais adequado para a “instrução e transmissão de informações técnicas, de natureza imediatista” (PACHECO, *et al.*, 2005, p. 21).

Acredita-se que a adoção da visão de gestão estratégica seja um modo de propor aos gestores de escolas públicas estaduais uma alternativa eficaz de modelo gerencial. Dessa forma, é fundamental a construção de uma visão sistêmica da escola e do sistema público de ensino. Tal construção fica facilitada, caso os gestores possuam em seu horizonte, processos de capacitação que sejam permeados pela mesma. Então, um sistema de treinamento, como o existente atualmente na SRE/Ubá, fragmentado e sem coordenação - em que cada um dos setores da regional aplica seu treinamento desvinculado de qualquer outro - não contribui para o desenvolvimento de uma visão sistêmica da gestão educacional na regional. A mudança para a adoção de um sistema contínuo e unificado, que promova a visão sistêmica e a coordenação dos trabalhos no campo do apoio e aprendizado dos gestores, parece estar em consonância com as necessidades e a realidade gerencial de múltiplos afazeres desses gestores.

Assim, os gestores são profissionais que necessitam desenvolver competências e habilidades, que lhes permitam gerir instituições nas variadas áreas da administração escolar. Isto é, desde a gestão educacional, a financeira, a administrativa organizacional até a pedagógica. Portanto, a intervenção em matéria de aprendizagem precisa ser prestada a esse público levando em consideração a particularidade de buscar

imprimir uma visão, tanto quanto possível, de integração entre os vários assuntos e seus reflexos na escola (âmbito micro) e no sistema de educação (âmbito macro)¹.

No cotidiano de cada gestor escolar há constantes desafios, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica. Os desafios da educação contemporânea são variados, por isso é necessário não apenas a criação de um núcleo/setor que possa fornecer apoio; mas, sobretudo, possa ofertar qualificação profissional. Ademais, esta pesquisa resultou na identificação de que os gestores carecem de maior atenção quando se trata do fornecimento de qualificação na área gerencial, tendo em vista a constatação de que a principal fonte de obtenção desse tipo de formação é a própria SRE/Ubá. Se, então, não existe um sistema, ou um programa contínuo, por parte dessa regional para que os gestores possam se qualificar, fica evidenciado que o sistema não está conseguindo prover a esse público a instrumentalização adequada ao gerenciamento otimizado das instituições de ensino.

Com base nesse panorama, a pesquisa base deste artigo propôs um Plano de Ação Educacional (PAE) pautado na criação do Núcleo de Aprendizagem, Desenvolvimento e Acompanhamento dos Gestores Escolares (NUGER) como forma da SRE/Ubá oferecer a possibilidade de desenvolvimento profissional, qualificação em serviço e apoio contínuos aos gestores escolares de sua regional. Aliado à criação do NUGER, e sob sua responsabilidade, será criado um programa ininterrupto de aprendizagem gerencial, formatado com base no perfil dos gestores e suas experiências em gestão. Esse programa será voltado aos assuntos que os gestores manifestaram ser de interesse para estudo e voltado às áreas que mais lhes ocupam o tempo de trabalho no cotidiano. Dentre as atividades do NUGER serão realizadas palestras, cursos e ações de planejamento e execução de ações na área gerencial que visem à diminuição dos entraves administrativos e organizacionais.

Dentro dessa dinâmica, o Progestão será utilizado como instrumento de aprimoramento dos gestores recém-empossados, mas aliado e paralelo a ele, haverá também cursos de ações gerenciais e trabalho de campo junto aos gestores, por parte da equipe que comporá o NUGER. Inicialmente, os cursos de ações gerenciais serão destinados aos gestores que já participaram do Progestão, tendo em vista a possibilidade de esses já manifestarem interesse em aperfeiçoar seus conhecimentos

1 Importante ressaltar que até a elaboração desta proposta, não havia um sistema ou programa, que pudesse ofertar condições adequadas de desenvolvimento e qualificação continuada aos gestores escolares da SRE/Ubá. Tal situação tendia a limitar as possibilidades de obtenção de melhores resultados pelas escolas dessa regional.

relativos à formação administrativa. Dentro dessa perspectiva, o plano prevê a mudança do conceito de treinamento para o de desenvolvimento de competências na formação dos gestores, como avaliam Pacheco *et al.*, “Muitas mudanças ocorreram no âmbito da capacitação organizacional. O foco de treinamento foi transferido para o desenvolvimento de competências. ” (PACHECO, *et al.*, 2005, p. 33, *Apud*, CARBONE, *et al.*, 2005). Assim, a proposta do NUGER buscará inserir o processo de capacitação como uma atividade contínua na cultura organizacional da SRE/Ubá.

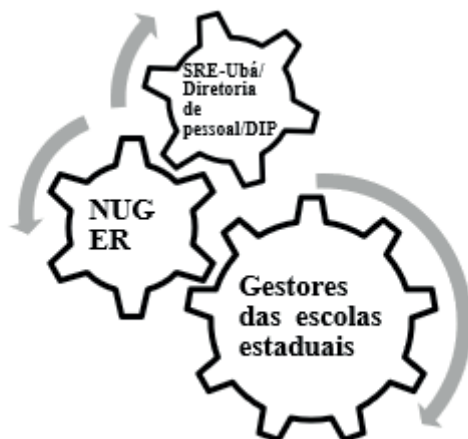
Para cumprir com essa tarefa, o NUGER pretende mapear a realidade e os problemas enfrentados pela equipe de gestão de cada uma das escolas atendidas, para poder apoiá-las na busca de orientações que possam auxiliar a resolvê-los a contento. Outra ação empreendida será auxiliar cada gestão na montagem e concretização do planejamento estratégico de sua instituição de ensino. Assim, o NUGER objetiva tornar a gestão das escolas estaduais profissionalizada e condizente com as exigências atuais das escolas e de suas comunidades.

O plano elaborado de criação do núcleo contém orientações que devem ser realizadas a partir de uma intensa troca de experiências e impressões entre gestores escolares e a equipe de técnicos da SRE/Ubá. Dessa forma, formarão o setor responsável pelo trabalho de apoio aos diretores, para que sejam avaliadas as demandas dos gestores e de suas equipes. Os técnicos responsáveis pela condução das atividades do NUGER deverão construir o mapa com as principais demandas de cada escola com o intuito de elaborar um programa de capacitação versátil, que busque desenvolver cada gestor na área que ele mais necessita. O plano possui caráter permanente, pois pretende atuar na área de gestão escolar, que possui constante necessidade de aprimoramento e atualização dos envolvidos. Assim, o núcleo deverá seguir a evolução da área e atuar como ponto de apoio estratégico dos gestores escolares no processo de capacitação e aprimoramento profissional.

O núcleo de Aprendizagem, Desenvolvimento e Acompanhamento dos Gestores Escolares da SRE/Ubá deve estar diretamente ligado à Diretoria de Pessoal (DIPE): área que, atualmente, se responsabiliza pelas ações voltadas para o aprimoramento profissional dos servidores vinculados a essa Regional de Ensino. Além disso, a partir do ano de 2012, houve uma modificação quanto ao setor responsável pela aplicação do Progestão, de modo que esse curso não mais se configura como uma responsabilidade da Diretoria Pedagógica da Superintendência, tendo

sua responsabilidade transferida para a DIPE. A figura 1 ilustra a dinâmica de funcionamento do NUGER e sua inserção entre a Diretoria de Pessoal e os gestores.

Figura 1. Integração do NUGER à estrutura da SRE/Ubá



Fonte: Elaborada pelo primeiro autor.

A criação do NUGER, na SRE/Ubá, se encontra em consonância com as necessidades de aperfeiçoamento profissional dos agentes envolvidos na gestão das escolas, bem como dos demais atores que compõem o sistema educacional: “as autoridades maiores vão sendo acionadas apenas na medida em que os indivíduos e a organização mais próxima não são capazes de resolver, sozinhos, os problemas que enfrentam” (ERKENS, 2010, p.13). Dessa forma, caberá cada vez mais às Regionais de Ensino a responsabilidade por promover a capacitação dos servidores de suas escolas, em especial dos gestores, para que o alcance das metas educacionais estabelecidas pelos governos possa ser conquistado. Para o desenvolvimento desse projeto foi necessário a escolha de profissionais que possuam algum conhecimento em campos de atuação específicos.

A composição pretendida para o NUGER da SRE/Ubá comportará, inicialmente, a atuação de dois profissionais. O primeiro a atuar no núcleo será o próprio autor da proposta de sua criação, ocupante do cargo de Analista Educacional Administrador na SRE/Ubá desde 2006. O outro componente deverá ser uma profissional, também Analista Educacional Administradora, que atua há mais de 15 anos na SRE de Ubá.

Para a efetivação da proposta de criação do Núcleo de Aprendizagem, Treinamento e Apoio aos Gestores Escolares/NUGER da SRE/Ubá, além de não haver necessidade

de investimentos em recursos humanos, haja vista a utilização de profissionais que já atuam; também não haverá necessidade de investimentos adicionais em equipamentos que serão utilizados no setor, pois esses já existem em número suficiente nas dependências da Superintendência. Do mesmo modo, não haverá a necessidade de complementação orçamentária para cobrir eventuais diárias de viagens para o acompanhamento *in loco*, das escolas, pois essas viagens já estão previstas no ordenamento de despesas da regional em questão.

Reafirma-se, então, que haverá apenas uma readequação nos quadros profissionais da SRE/Ubá para a implementação da proposta contida no plano de ação educacional, pois os profissionais, o suporte patrimonial (equipamentos e salas), e as ferramentas de comunicação que inicialmente serão utilizadas, já existem e somente precisam ser remanejados ou readequados para a utilização pelo núcleo. Tal panorama tornou a proposta de criação do NUGER viável financeira e estrategicamente.

Considera-se a realização de duas etapas na implementação da proposta em questão. Na primeira etapa haverá a participação de profissionais da administração da SRE/Ubá na aplicação do Progestão, a fim de que esses promovam uma parceria pretendida entre os profissionais da regional e os gestores das escolas. Nessa etapa, deverá ser feita a difusão da imagem e função do NUGER como responsável pela formação continuada dos gestores. Para isso, será feita a vinculação do NUGER à DIPE, tendo em vista a determinação da Subsecretaria de Pessoal da SEE/MG, que coordena as ações do Progestão. Essa articulação deverá facilitar a implantação das atividades de aprendizagem e formação dos gestores, pois o processo de mudança não causará uma ruptura nas ações que já são desenvolvidas na SRE/Ubá.

A segunda etapa será a concentração das demais capacitações para o âmbito do núcleo. Porém, informalmente, na SRE/Ubá, convencionou-se que o ano de 2012 seria uma espécie de período de transição para que o processo possa ser concluído com segurança e tranquilidade, tanto no que se refere à adaptação dos servidores da Superintendência, quanto no que se refere aos gestores escolares.

A aplicação do Progestão e a concentração das capacitações no NUGER podem potencializar os objetivos de aprendizado propostos pelos idealizadores dos cursos. Ao participarem ativamente de seu desenvolvimento e aplicação na realidade da SRE/Ubá os integrantes do núcleo terão condições de incentivar os gestores a participarem e a identificarem as necessidades reais de capacitação. Nesse ínterim, a

atuação do núcleo prevê ainda ações de auxílio ao gestor em suas demandas dentro do que Lück (2008) denomina como consultoria. Dessa forma, a proposta objetiva a criação de um ambiente de cooperação e trabalho conjunto entre NUGER e direção de escolas, com vistas a facilitar “o estabelecimento da articulação e harmonização dos profissionais envolvidos.” (LÜCK, 2008, p.8).

Ao atuar na construção, na aplicação e no acompanhamento dos cursos oferecidos aos gestores, o NUGER poderá avaliar os resultados obtidos pelos gestores em seu aprendizado. Ademais, como recurso para efetuar contato e interação entre os gestores e a equipe do NUGER, será estimulado o uso do sítio eletrônico da SRE/Ubá, conforme ilustramos na Imagem 1 exposta adiante. Essa ferramenta foi desenvolvida entre o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012 e conta com ampla participação dos profissionais da SRE/Ubá. Na página inicial do sítio existe um ícone denominado “área do gestor”, local onde pode ser feita a inclusão do material e de informações sobre os cursos e ações oferecidas. Esse recurso foi pensado para permitir um contato mais restrito entre os gestores e os profissionais do núcleo, além de oportunizar a construção de diálogos efetivos.

Além disso, no sítio eletrônico da SRE/Ubá será criado um fórum de discussão, espaço voltado para a troca de experiências e impressões a respeito dos cursos e da prática profissional. Ademais, nesse espaço, haverá a inserção de material em variados formatos e mídias, de modo que tanto os servidores que atuam no NUGER quanto os diretores de escola poderão disponibilizar e acessar material em áudio, vídeo e outros formatos para os demais participantes.

A “área do gestor” foi pensada também para auxiliar na manutenção de um sistema contínuo de aprendizagem aos gestores, pois se pretende que as capacitações a cargo do NUGER não se limitem apenas à fase presencial. A intenção, com a implementação do núcleo, é que todo o material disponibilizado em fases presenciais seja também disponibilizado nessa área da página eletrônica, para que, dessa forma, a capacitação possa atingir a todos os gestores de maneira assíncrona. Assim, serão utilizadas técnicas e recursos da educação à distância para oferta de formação e aprendizagem gerencial aos gestores escolares.

Portanto, o sítio eletrônico, em especial a “área do gestor”, servirá à aproximação entre os próprios gestores escolares da rede estadual de escolas da SRE/Ubá, assim como com os integrantes do núcleo. É possível também, a partir do uso

da ferramenta eletrônica, promover unicidade e formalização das informações repassadas aos gestores, pois serão todas disponibilizadas no mesmo ambiente e no mesmo formato. De igual maneira, serão socializadas as dúvidas e respostas aos questionamentos.

Outra opção é que cada qual possa buscar a partir da ferramenta, por si mesmo, o tipo de treinamento / aprendizado mais adequado à sua realidade, conforme os horários de maior viabilidade. Haverá ainda a busca do envolvimento dos demais profissionais e setores da SRE/Ubá, no intuito de apresentar-lhes uma faceta, ainda pouco explorada do núcleo, que é a de oferecer um canal a mais de comunicação e diálogo com os gestores escolares. Por último, pode ser utilizado para que os profissionais do núcleo auxiliem os gestores em tomadas de decisão mais adequadas às situações que se lhes apresentem cotidianamente no âmbito da gestão de suas escolas.

A ação de implementação do núcleo na SRE/Ubá, configurar-se-á como uma espécie de "Projeto-Piloto", que pode ser estendida para outras Superintendências mineiras, caso haja êxito no plano desenvolvido. As SREs se assemelham em termos de oferta de apoio e formação dos seus gestores escolares, o que tende a auxiliar no processo de expansão da proposta.

Da forma como atualmente se apresenta a educação pública em Minas Gerais, as possibilidades de ganhos de qualidade na gestão escolar parecem ser limitadas pelas dificuldades em se adotar processos mais profissionalizados de formação, apoio e atuação dos gestores no âmbito das escolas estaduais. Contudo, dada a demanda e interesse dos gestores em realizar uma formação continuada que promova o aperfeiçoamento da qualificação gerencial, a institucionalização do NUGER torna-se um fator importante. Espera-se, assim, que a atuação de profissionais com experiência gerencial exercida em parceria com os gestores escolares sirva como um movimento propulsor da elevação da qualidade da gestão nas escolas.

A proposta de aproximação entre os níveis gerenciais da gestão educacional se evidencia pelo objetivo de buscar uma integração real entre aquilo que é a necessidade gerencial do gestor escolar e a capacidade que a rede de ensino possui de provê-lo das ferramentas, habilidades e conhecimentos necessários para que aquela seja suprida, buscando sempre melhorar a condição de atuação, formação e apoio de que os gestores escolares necessitam.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M.L. S. **A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola Municipal**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n.72, p. 71-87, fev./jun.2000.

COELHO, Salete B. R.; LINHARES, Clarice. **Gestão Participativa no Ambiente Escolar**. Revista Eletrônica *Latu Sensu* – Ano 3, nº1, março de 2008.

CONSED, Guia do Tutor. **Progestão, Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares**, 2001.

CAED. **Pesquisa Nacional Sobre Liderança e Gestão Educacional**, 2009. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

Erkens, R.. **Nova Gestão Pública** - São Paulo: Instituto Friedrich Naumann, abril 2010, 46 p.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev./jun.2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>>. Acesso em: 23 mai. 2011.

_____. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**, 26. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**, 7 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2010. Série Cadernos de Gestão.

MACHADO, M. C. da S. **A Gestão Estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional**. Juiz de Fora, jul/dez.2010. Disponível em:<<http://www.ppgp.caedufff.net/mod/resource/view.php?id=604>> Acesso em: 26 nov.2011.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social, **RAE**, v. 45, n.1, 2005.

STROPPIA, E. **Núcleo de aprendizagem, treinamento e apoio aos gestores escolares da Superintendência Regional de Ensino/SRE de Ubá**. Juiz de Fora, 2015. 125 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd -Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

GESTÃO DE PESSOAS NO SETOR PÚBLICO: UTILIZANDO A CAPACITAÇÃO E A SENSIBILIZAÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE TEÓFILO OTONI

Fabiane Pimenta Sampaio*
Leonardo Ostwald Vilardi**
Victor Cláudio Paradela Ferreira***

Este trabalho apresenta a proposta de intervenção elaborada pela primeira autora do artigo em sua dissertação de mestrado, que teve como foco a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) adotada na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A pesquisa buscou analisar a condução do processo de ADI na SEE, enfocando, mais especificamente, a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Teófilo Otoni. Por meio do diagnóstico realizado, tem-se que diversas medidas precisam ser adotadas para o aprimoramento da ADI. Destaca-se, dentre essas, como importante, a promoção de um treinamento direcionado para a capacitação e a sensibilização de todos os envolvidos no processo avaliativo. Diante disso, foi pensado um curso sobre “Gestão de Pessoas no Setor Público” elaborado para atender os servidores da SEE/MG. O objetivo do curso é oferecer aos servidores públicos a oportunidade de conhecer e exercitar a aplicação das teorias descritas na pesquisa que afetam a gestão de pessoas no setor público. O curso deverá também proporcionar aos participantes oportunidades para que reflitam sobre os principais desafios da avaliação de desempenho. Assim, o conteúdo programático do curso aponta para o desenvolvimento do servidor público que está inserido num contexto de forte demanda por políticas eficazes e serviços de qualidade.

Palavras-chave: Administração pública. Gestão de pessoas. Avaliação de desempenho.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Servidora da SEE/MG.

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais (UFF); doutorando em Ciências Sociais (PUC-Rio).

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (FGV).

Este artigo foi escrito com base na dissertação intitulada “Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos Servidores Públicos na Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni”, desenvolvida por Fabiane Pimenta de Sampaio, no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O texto foi escrito em parceria com Leonardo Ostwald Vilardi, suporte de orientação do Núcleo de Dissertação do referido programa, e com o professor Victor Cláudio Paradela Ferreira, orientador da mestranda.

A pesquisa analisou a condução do processo de Avaliação de Desempenho Individual(ADI) na Secretaria Estadual de Educação (SEE), enfocando, mais especificamente, a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Teófilo Otoni. A ADI foi instituída em 2003, pela Lei Complementar nº 71 (MINAS GERAIS, 2003), que disciplinou a perda do cargo e da função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na administração pública.

A aprovação dessa norma fez parte de uma série de esforços do governo estadual para ‘modernizar’ a administração pública, tendo implantado o chamado “Choque de Gestão”, como forma de se adequar aos preceitos da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, que atribuiu a regulamentação dos procedimentos de avaliação periódica de desempenho à Lei Complementar. Conforme Pires (2009), o “Choque de Gestão” adota o alinhamento nas políticas de gestão de pessoas, de desempenho e de desenvolvimento; além de privilegiar a implantação da avaliação de desempenho como instrumento propulsor para a mudança de comportamento dos servidores.

A condução da administração pública pauta-se pelos princípios constitucionais que visam estipular uma estabilização entre os direitos dos administrados e os privilégios da administração pública. Destaca-se, que os princípios “[...] constituem, por assim dizer, os fundamentos da ação administrativa [...]”, ou, por outras palavras, “[...] os sustentáculos da atividade administrativa [...]”, conforme ensina Meirelles (2008, p.80).

O art. 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988) determina que a administração pública de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedeça aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e

publicidade. Sendo inserido, posteriormente, pela Emenda Constitucional nº 19, de 05 de junho de 1998, o princípio da eficiência que, conforme ensina Di Pietro (2014), impõe ao gestor público uma atuação com foco em resultados adequados à consecução dos objetivos traçados para o funcionamento do aparelho estatal.

Dessa forma, o objetivo do administrador público deve ser a realização de uma gestão pública eficiente, com alcance das metas e de resultados positivos, gerando o reconhecimento das políticas públicas no seio da comunidade. Portanto, a inserção do princípio da eficiência na Constituição Federal (Brasil, 1988) vem suprir ou corrigir as falhas detectadas no desempenho dos servidores públicos; inclusive, dos gestores. Entretanto, existe um hiato entre a realidade e o intento: a iniciativa de reforma da administração pública mineira ponderou objetivamente os elementos vinculados para a proposta reformista.

Anterior à promulgação da Emenda Constitucional nº 19, a perda do cargo público estava condicionada à prática de falta grave, determinada em lei, e verificada mediante o devido Processo Administrativo (PA). Após essa emenda, foram introduzidas duas novas situações que podem ensejar a perda do cargo público. A inovação legislativa refere-se à insuficiência de desempenho no serviço público (art. 41, § 4º) e ao excesso de despesas (art. 169, II, §§ 4º a 7º), da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Cabe ressaltar, que a perda de cargo público em decorrência da avaliação de desempenho, tem o escopo de apartar da administração pública os servidores com reiteradas avaliações insuficientes, caracterizando desídia no exercício de suas funções laborais. Desse modo, o objetivo básico da modificação não é avaliar somente o servidor em estágio probatório; mas também admitir a importância da avaliação funcional durante todo o desenvolvimento da carreira. No entanto, incumbe esclarecer que o afastamento do servidor com desempenho precário ocorrerá somente por meio de um processo específico a ser regulamentado em lei complementar, diferentemente dos casos em que o servidor estiver em estágio probatório.

No cenário nacional, o Estado de Minas Gerais foi um dos que mais investiu na adoção dos princípios e práticas da chamada Nova Gestão Pública. Inseriu-se, assim, a mensuração do desempenho, medida que atingiu a SEE/MG e, conseqüentemente, às SREs.

Dessa forma, fizeram-se necessários investimentos em métodos e técnicas administrativas, incluindo a gestão de pessoas. Essa, assim como diversas outras funções gerenciais, é impactada pela orientação para resultados e a busca de aprimoramento constante, o que caracteriza o modelo de administração pública atualmente em evidência. Assim, ferramentas da gestão de pessoas, antes restritas às organizações privadas, estão agora sendo adotadas por instituições públicas. Dentre elas, destaca-se, no estudo aqui apresentado, a avaliação do desempenho dos funcionários públicos.

Os processos avaliativos podem se constituir em eficazes mecanismos de *feedback*, contribuindo para a melhoria do desempenho profissional. Entretanto, nem sempre os esforços nesse sentido são coroados com êxito. Na área pública, tais medidas podem acabar se limitando a um ritual burocrático, descompromissado da verificação rigorosa da contribuição que cada servidor tem dado para a organização na qual trabalha.

Nesse cenário, adquire proeminência a criação do órgão que seria responsável pela direção da espinha dorsal de todo o projeto: a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG). Conforme argumenta Soares (2012), esse foi o primeiro passo na implementação das ações do projeto “Choque de Gestão”, bem como pelo seu acompanhamento contínuo.

Na formatação dessa nova Secretaria de Estado, havia o compromisso de agrupar, totalmente, sob um único comando, as atuações atinentes ao projeto, ou seja, os mecanismos vinculados ao planejamento orçamentário, dos prazos, das ações governamentais; bem como a gestão dos recursos humanos, logística e governança eletrônica. De maneira clara, as atribuições dadas a essa nova pasta transformaram-na numa espécie de secretaria de destaque no governo, ou seja, uma coordenação geral do governo.

Diante do exposto, um dos desafios primordiais de qualquer gestor é lidar com pessoas de modo eficiente. Organizações eficientes têm uma sólida estrutura de suporte para isso. Por meio da gestão de pessoas pode-se ter o recrutamento, o treinamento, o sistema de remuneração e benefícios e os mecanismos de avaliação de desempenho, dentre outros instrumentos. Mas, segundo Fischer (2002), o desafio maior está nas mãos daquele que exerce influência direta sobre o colaborador. Tudo o que a organização oferece pode ser em vão, se o gestor não fizer o seu papel

eficientemente, se não compreender que seu trabalho é, primordialmente, lidar com gente.

Na administração pública mineira, a SEE é o maior órgão público em números de unidades e servidores. Na esfera do Poder Executivo Estadual, a Secretaria é a responsável pelo planejamento, formulação, institucionalização e avaliação das políticas públicas relacionadas à educação básica, com qualidade e equidade. Referente aos servidores da educação, cabe à SEE a implementação da política de pessoal emanada pelo governo, conforme o sistema operacional de educação.

Conforme dados preliminares do Censo Escolar de 2014, a SEE/MG possuía, aproximadamente, 150 mil servidores lotados em 47 SREs e em 3.818 escolas estaduais distribuídas pelos 853 municípios mineiros. Esse contingente era para o atendimento de 3.992.908 alunos da rede pública (Federal, Estadual e Municipal) e da rede privada.

Vale destacar que a avaliação de desempenho é uma política *top down*, com imperativo legal, sendo conceituada como um “processo sistemático e contínuo de acompanhamento, aferição da aptidão e da capacidade do servidor para o desempenho das atribuições do cargo por ele ocupado” (MINAS GERAIS, 2013, p. 4). Em Minas Gerais, especialmente, na SEE, a ADI contava, em 2015, com mais de 10 processos avaliativos realizados e milhares de servidores avaliados.

Diante disso, a pesquisa aqui abordada, analisou períodos avaliatórios de 2004-2013 que utilizaram a metodologia denominada padrão, ou seja, não era utilizada na SEE/MG a avaliação de desempenho por competências. Essa delimitação se deveu à existência de um diversificado espectro de legislações e procedimentos que regulam a avaliação de desempenho no governo mineiro. A limitação temporal abrange o período denominado de modelo padrão, pois esse sistema foi implantado em 2004 e alterado a partir de 2014, quando a SEE/MG e as 47 SREs adotaram a ADI “por competências”.

Não estão, assim, contemplados nos resultados que serão apresentados, sistemas correlatos ao investigado também adotados pelo governo mineiro, como a Avaliação Especial de Desempenho (AED) e a Avaliação de Desempenho dos Gestores Públicos (ADGP). Os critérios da avaliação de desempenho utilizados no recorte temporal da pesquisa em questão são: qualidade do trabalho, produtividade do trabalho, iniciativa, presteza, aproveitamento em programas de capacitação, assiduidade, pontualidade,

administração do tempo e tempestividade, uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço, aproveitamento dos recursos e racionalização de processos e capacidade de trabalho em equipe.

Não obstante, ser primordial à ADI, a identificação das necessidades de desenvolvimento dos servidores, a aplicação dos instrumentos de avaliação não obtém êxito nesse quesito. Para suprir essa deficiência, foi criado um instrumento à parte do formulário da ADI para o levantamento dessas informações. Esse instrumento contém uma relação de temas gerais, tais como: Informática, Ética, Técnicas de Ensino, Redação Oficial, Atendimento ao Público, Gestão de Projetos Escolares, Relacionamento Interpessoal, Planejamento, Avaliação da Aprendizagem, Problemas de Saúde, Alcoolismo e outros que são apontados como possíveis limitadores da ação profissional do servidor. Seriam esses temas, portanto, os responsáveis pelo mau desempenho verificado.

O gestor responsável pelo preenchimento desse instrumento pode assinalar um ou mais temas para um mesmo servidor. Essas informações são colhidas e registradas pelas unidades no Sistema Informatizado de Avaliação de Desempenho (SISAD). De posse das informações coletadas, a Diretoria de Avaliação de Desempenho (DIAD) envia à Diretoria de Desenvolvimento e Apoio à Capacitação de Recursos Humanos (DCRH) a relação nominal dos servidores, com os respectivos temas em que precisam ser capacitados para que o atendimento desses servidores seja priorizado no Plano Anual de Desenvolvimento do Servidor (PADES) da SEE/MG.

Esse procedimento não é adotado em relação aos servidores com desempenho satisfatório, entretanto, o resultado satisfatório na ADI não significa que o servidor não tenha necessidades de desenvolvimento.

No processo de avaliação de desempenho, tanto o servidor quanto o gestor público, possuem funções ativas. Assim, ambos participam da avaliação desde a pactuação do desempenho expresso no Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) até a identificação de seu potencial e suas falhas.

O papel do gestor seria, assim, o de auxiliar o servidor a relacionar o seu desempenho, o seu potencial e objetivos às necessidades e à realidade do órgão em que se encontra lotado. Portanto, cabe ao gestor recorrer ao Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) para acompanhar e orientar o servidor durante o procedimento avaliatório, fornecendo *feedback* oportuno para trilhar

o desenvolvimento proposto. Servidor e o gestor devem analisar em conjunto o cumprimento das metas e quais aspectos que afetaram positiva ou negativamente a realização dos objetivos pactuados no PGDI, ensejando o resultado da análise em uma nova definição de metas e, se necessário, um novo PGDI para o servidor.

Ressalta Pires (2009) destaca que é necessário elevar o grau de comprometimento do gestor no procedimento avaliatório, pois são os gestores que demandam as ações de desenvolvimento à área de recursos humanos na SEE. A demanda deve ser embasada na rotina e no desempenho dos servidores, e compete ao gestor definir o objetivo do programa de desenvolvimento e quais servidores deverão ser atendidos. Portanto, quanto mais sensibilizados e comprometidos com a avaliação de desempenho, menores serão as chances de os gestores incidirem no erro de sub ou superestimar as necessidades de desenvolvimento do avaliado, em consonância com Bergamini e Beraldo (2007).

A partir da análise dos dados no que se refere ao conceito considerado insatisfatório, tem-se que no período 2004-2007 e 2009-2011 nenhum servidor obteve tal desempenho. Há registro de desempenho insatisfatório apenas nos períodos avaliatórios de 2008, 2012 e 2013 contabilizando não mais do que 5(cinco) servidores. Carecem de investigação as medidas adotadas pela SEE/MG e se houve, em última análise, a aplicação do preceito legal exposto na EC nº 19/1998, que possibilita a exoneração do servidor estável com desempenho insuficiente.

Os dados da SEE/MG indicam que, quanto ao conceito regular, as incidências oscilam entre igual ou menor que 5(cinco) servidores por período avaliatório, exceto no ano de 2010 que registra a maior incidência, tendo 16 servidores com desempenho regular. Ademais, somente 46 servidores avaliados pela (ADI) nos períodos avaliatórios de 2004-2013 obtiveram nota inferior a 70,00 pontos, tida nos conceitos de insuficiente ou regular.

Quanto à análise do conceito bom, que compreende as notas entre 70,00 e 89,99 pontos, os dados indicam que, coincidentemente, no ano de 2010 tem-se o menor número de servidores que alcançaram esse desempenho. O ápice desse conceito está registrado no ano de 2011, que conta com 411 servidores com resultado bom na avaliação de desempenho. Os dados indicam que somente 10% dos servidores avaliados alcançaram conceito bom no processo avaliatório no período de 2004-2013.

Os dados que mais chamam a atenção se referem às informações do conceito excelente. No período 2004-2011 houve uma linha crescente do desempenho de excelência dos servidores avaliados, tendo o apogeu em 2010, quando 94,6% dos servidores avaliados alcançaram esse conceito. Esses números permitem supor que o processo avaliativo não vinha sendo conduzido com o devido rigor.

Em contrapartida, por meio da análise das denúncias e reclamações na Ouvidoria Educacional, no período 2007-2013, a pesquisa em questão verificou que a prestação dos serviços não se encontra nesse mesmo patamar. Corroboram esse raciocínio os dados publicados pela Ouvidoria Educacional (OE), no período 2007-2013.

Os dados indicam uma escala crescente de registros na Ouvidoria Educacional (OE), visto que tal situação reflete a maior visibilidade da instituição em diferentes contextos e ambientes virtuais. No período 2007-2013, tem-se o registro de 5.468 denúncias e 5.706 reclamações. Esses dados podem indicar que o cidadão tornou-se mais participante, tendo ciência de determinados aspectos inerentes ao serviço público. Isso leva a apontar irregularidades junto à administração pública que prejudicam o atendimento das políticas públicas que lhes são necessárias. Reforçam, também, a suposição de que o sistema avaliativo não se revelava adequado.

Nesse sentido, o principal desafio é aprimorar o processo de avaliação de desempenho, que ainda não atingiu o ponto satisfatório quanto ao objetivo proposto, pois ainda são poucas as relações existentes entre a política de desenvolvimento e o atendimento das demandas dos servidores com baixo desempenho, conforme Pires (2009).

A pesquisa base deste artigo, Sampaio (2015), identificou que entre os servidores da SRE de Teófilo Otoni: 45% participam da avaliação de desempenho desde o primeiro período avaliatório; 55% preenchem sozinhos o Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI); 52% consideram a avaliação de desempenho como uma atividade meramente formal, só preenchimento de formulário; 40% consideram que os servidores possuem notas acima de 90 pontos porque prestam um excelente serviço à sociedade; e 61% consideram que ao servidor com desempenho insuficiente deve ser oferecido cursos, capacitação e acompanhamento.

Quanto às disfunções que ocorrem na avaliação de desempenho da SEE/MG, os respondentes têm as seguintes percepções: 69% não percebem a existência de uma

política bem definida sobre a gestão de pessoas na SRE de Teófil Otoni; 69% não conhecem o Plano de Ação Estratégica (PAR) da SRE; e 61% afirmam que a chefia não é imparcial.

Cumprido destacar ainda que os resultados obtidos confirmaram estudos anteriores de Pires (2009) e Abate (2015) sobre os problemas observados quanto à avaliação de desempenho na SEE/MG. As dificuldades ratificadas são, por exemplo, pouco empenho do gestor no procedimento avaliatório, divergências entre ações de avaliação e de desenvolvimento do servidor e elevada atribuição de notas.

A avaliação de desempenho tem implicações na promoção de merecimento, para determinar o tempo necessário para ascensão de grau. Mas, ainda é subutilizada pelos gestores da SEE/MG, seja pela desvalorização da mesma ou pelo desconhecimento do procedimento. A pesquisa indicou que os gestores não praticam o *feedback*, também não utilizam dos resultados da avaliação de desempenho como subsídios para a tomada de decisões organizacionais, no âmbito regional. Concomitantemente, os avaliadores devem determinar os pontos positivos do avaliado e reforçá-los para que o profissional chegue ao nível de eficiência desejado.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, tem-se que diversas medidas precisam ser adotadas para o aprimoramento da ADI. Uma delas destaca-se como especialmente importante, a promoção de um treinamento direcionado para a capacitação e a sensibilização de todos os envolvidos no processo avaliativo.

Tendo em vista o cenário descrito, foi pensado um curso sobre “Gestão de Pessoas no Setor Público” elaborado para atender aos servidores da SEE/MG. O objetivo do curso é oferecer aos servidores públicos a oportunidade de conhecer e exercitar a aplicação das teorias descritas na pesquisa e afetar a gestão de pessoas no setor público. O evento deverá proporcionar aos participantes oportunidades para que reflitam sobre os principais desafios da avaliação de desempenho. Assim, o conteúdo programático do curso aponta para o desenvolvimento do servidor público, que está inserido num contexto de forte demanda por políticas eficazes e serviços de qualidade.

O curso “Gestão de pessoas no setor público” objetiva fornecer aos gestores da SEE-MG suportes teóricos para reforçar a gestão participativa, através da adoção de boas práticas administrativas e pedagógicas. Quanto aos objetivos específicos, elencam-se: contextualizar a avaliação de desempenho da SEE/MG com o modelo

de gestão adotado pelo governo mineiro; identificar a percepção dos servidores da Secretaria sobre os principais aspectos da ADI; diagnosticar os principais problemas e deficiências observados na ADI; verificar as prováveis causas e as possíveis soluções para as deficiências levantadas.

Essa capacitação deverá adotar à modalidade semipresencial, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação do sítio eletrônico da instituição. Neste ambiente virtual, com a ajuda dos técnicos do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da SEE/MG, será criada uma área restrita, vinculada à Diretoria de Avaliação de Desempenho (DIAD). Nela serão disponibilizados os seguintes conteúdos: tipos de modelos gerenciais na administração pública; os pilares da Gestão de Pessoas na SEE/MG; o círculo virtuoso da avaliação de desempenho e o papel do gestor; a identificação dos fatores críticos de sucesso nas lideranças; as relações interpessoais; a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, diagnóstica e multicultural; motivação e *feedback*. O curso contará com fóruns específicos para cada conteúdo, os quais devem possibilitar a troca de experiências e impressões entre os cursistas. O ambiente virtual poderá possibilitar também maior aproximação entre todos os colegas, dirimindo dúvidas entre eles e descobrindo meios eficazes de realizar os seus trabalhos, de forma coletiva, humana e melhor integrada.

A organização do curso “Gestão de Pessoas no Setor Público” deverá seguir a estrutura de módulos. Serão nove módulos presenciais de 4 h/a por módulo, totalizando 36 h/a nas quais estarão distribuídos os conteúdos. As atividades a distância contarão com nove módulos *on-line* para a realização das atividades individuais e fóruns, totalizando as 36 horas.

Para viabilizar as ações desse curso, propõe-se a utilização de instrutores da própria SEE/MG que conheçam bem o processo avaliativo em questão. Nessa perspectiva, a SEE/MG disporá do apoio técnico e científico, bem como da utilização do auditório para as reuniões presenciais, que serão promovidas dentro do contexto de um curso semipresencial, suportado pela metodologia de educação à distância (EAD).

Para o desenvolvimento de tal ação, será necessário o envolvimento de um grupo de profissionais, da própria Secretaria, com formação em diferentes áreas do conhecimento. Com vistas a alcançar os objetivos esperados, será preciso a interação entre a direção da SEE/MG e os servidores interessados em se matricular no curso.

Espera-se que a implantação desse curso contribua para a resolução ou, pelo menos, para a redução dos problemas levantados na ADI, proporcionando melhores condições com maior alcance dos objetivos a que esse sistema se destina.

O sistema avaliativo aqui considerado possui um potencial de contribuição para o desenvolvimento dos servidores da Secretaria que ainda não foi alcançado em um nível satisfatório. A simples manutenção de procedimentos de avaliação, se forem restritos ao cumprimento de imposições legais, assumindo um caráter estritamente burocrático, não gera benefícios significativos e acaba sendo percebida como um mero encargo burocrático.

REFERÊNCIAS

ABATE, P. B. N. B. **A Implantação da Avaliação de desempenho por Competências na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Juiz de Fora, 2015, 195 f.** (Dissertação) Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de pós Graduação Profissional (PPGP). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2015.

ARAUJO, L. C. G. de; GARCIA, A.A. **Gestão de Pessoas Estratégia e Integração Organizacional.** São Paulo: Atlas, 2009.

BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. **Avaliação de desempenho humano na empresa.** São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, M., (org.). **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 71, 30 de julho de 2003.** Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências.

_____. **Do Choque de Gestão à Gestão para a Cidadania - 10 Anos de Desenvolvimento em Minas Gerais.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2008.

MOREIRA, B. L. **Dicas de feedback: a ferramenta essencial da liderança**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

PIRES, D. C. **Política de Desenvolvimento dos Servidores Públicos: uma análise da estratégia do governo mineiro no âmbito da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte, 2009. 128 p. (Dissertação) Mestrado em Administração Pública - Fundação João Pinheiro_ Belo Horizonte, 2009.

SAMPAIO, F. P. **Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos Servidores Públicos na Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni**. Juiz de Fora, 2015. 137 p. Dissertação. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015.

SOARES, J.B. **Choque de Gestão e o Estado de Exceção em Minas Gerais**. Monografia _Pós-graduação da Diretoria de Ensino da Universidade Cândido Mendes. Belo Horizonte, 2012.

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO POR COMPETÊNCIAS IMPLEMENTADA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS

Patrícia Beatriz Natálio Borges Abate*
Priscila Campos Cunha**
Victor Cláudio Paradela Ferreira***

A presente pesquisa pretendeu identificar as resistências verificadas na implementação dos processos de avaliação de desempenho na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a fim de propor medidas para favorecer a efetivação da avaliação de desempenho por competências para os servidores administrativos em exercício nas unidades central e regionais da SEE/MG. Foram entrevistados gestores responsáveis pela implantação da avaliação por competências nas Secretarias de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG/MG), Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SEAPA/MG) e Fazenda (SEF/MG) e aplicados questionários buscando conhecer a percepção de servidores envolvidos na implantação do processo na SEE/MG. Os resultados do estudo empírico demonstraram que a consolidação da política de avaliação de desempenho no serviço público estadual vai além do desenvolvimento de técnicas avaliativas ou observância dos procedimentos legais. Algumas resistências foram evidenciadas, principalmente, pela incompreensão da metodologia, falta de credibilidade no processo e descomprometimento dos avaliadores. Foi, então, proposto um estudo sobre a avaliação por competências, com o desenvolvimento de um instrumento para avaliar as competências técnicas exigidas para o exercício dos diversos cargos das carreiras da Secretaria de Educação. Foi também proposto um curso a distância para os gestores e responsáveis pela implantação do processo nessa mesma Secretaria.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho. Gestão por Competências. Gestão de Pessoas.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

**Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF.

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF. Doutor em Administração (FGV).

Este artigo foi produzido em parceria pelos autores utilizando como base a dissertação “A implantação da avaliação de desempenho por competências na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no ano de 2014”, da primeira autora, Patrícia Beatriz Natálio Abate, defendida no ano de 2015, no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). A segunda autora, Priscila Campos Cunha, trabalha no Núcleo de Dissertações do referido programa como suporte de orientação institucional; o terceiro autor, Victor Cláudio Paradela Ferreira, é o orientador do trabalho e professor desse programa de pós-graduação. O que motivou a realização da pesquisa foram as dificuldades observadas na fase de implantação da avaliação de desempenho por competências na SEE/MG, inerente às políticas públicas, e às adaptações necessárias para sua efetivação enquanto instrumento de gestão de pessoas. Para tanto, cabe destacar que o plano de ação apresentado na dissertação visa trazer uma nova perspectiva para a avaliação de desempenho por competências no contexto investigado.

No âmbito educacional, avaliar os resultados e reconhecer o desempenho eficiente dos servidores públicos são dois aspectos da política de responsabilização. Ao se falar em políticas de responsabilização, fala-se, ao mesmo tempo, em metas, resultados e desempenhos. Portanto, é preciso definir quais são os indicadores esperados, assim como metas institucionais, as quais devem ser desdobradas em metas individuais estabelecidas para os envolvidos no processo.

Para atender à demanda emergente por políticas de responsabilização, o Estado de Minas Gerais implantou no serviço público estadual, em 2003, o processo de avaliação de desempenho. Essa iniciativa visou, de acordo com os responsáveis por sua implantação, à valorização dos servidores públicos, proporcionando-lhes o desenvolvimento profissional e a promoção na carreira. Também teve por objetivo o alinhamento das metas individuais com as institucionais (MINAS GERAIS, 2007). A avaliação periódica de desempenho é uma das principais ações previstas para a política de recursos humanos no conjunto de medidas proposto pelo modelo de gestão pública adotado no Estado conhecido como “Choque de Gestão”, nome dado ao plano de reforma do Estado de Minas Gerais adotado a partir de 2003 na administração pública estadual.

Esse plano compreende três etapas (gerações): “Choque de Gestão” propriamente dito, o “Estado para Resultados” e a “Gestão para Cidadania”. Assim, embora o

processo como um todo seja conhecido como Choque de Gestão, esse é o nome específico da primeira geração desse modelo de gestão, que vigorou no período de 2003 a 2006. Em um momento inicial, essa reforma surgiu de um contexto que apresentava grande déficit financeiro no Estado. Para responder a esse déficit, implantou-se em todos os órgãos da administração pública estadual um conjunto de políticas que visaram à otimização de processos, à modernização de sistemas e à reestruturação do aparelho do Estado (MINAS GERAIS, 2010).

Uma das políticas elaboradas no âmbito individual tratou do processo de avaliação de desempenho, ao qual foram submetidos todos os servidores públicos do Poder Executivo Estadual. A Avaliação de Desempenho Individual e a Avaliação Institucional passaram a ser institutos prioritários dentro do quadro de gestão adotado no Estado e constituem, juntamente com outras medidas de macrogestão, um modelo de gestão de pessoas baseado no sistema meritocrático (SEE/MG, 2004, p. 04).

Desde 2003, publicações de leis complementares, decretos e resoluções instituíram e regulamentaram, inicialmente, dois tipos de avaliação periódica de desempenho: a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) e a Avaliação Especial de Desempenho (AED) sob a coordenação da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG/MG). A ADI consiste na avaliação periódica de todos os servidores públicos civis em exercício; enquanto que a AED avalia, periodicamente, os servidores efetivos do Estado que estão em estágio probatório.

A Avaliação de Desempenho do Gestor Público (ADGP) foi introduzida em 2008, sendo baseada no modelo de competências. Da experiência com os gestores, a SEPLAG/MG ampliou os estudos a fim de abranger todos os servidores públicos, mapeou as competências que se evidenciaram como essenciais para seus diversos cargos. Também desenvolveu, em 2009, uma nova metodologia de avaliação de desempenho por competências para os servidores do quadro administrativo (FARO, 2010).

Em 2013, os formulários e procedimentos da ADI e AED foram alterados em 62 órgãos da administração pública estadual, para que as competências essenciais dos servidores fossem contempladas. Em 2014, a metodologia estendeu-se se para outros quatro órgãos, totalizando 66, dentre as Secretarias de Estado, Autarquias e Fundações de Minas Gerais. Entre as Secretarias de Estado que adotaram o modelo de avaliação de desempenho por competências encontra-se a SEE. Em 2014, esse

modelo foi utilizado com 880 servidores administrativos em exercício na unidade central e a 4.504 servidores em exercício nas 47 regionais da SEE/MG.

As experiências dos dez anos de implantação da política de avaliação de desempenho em Minas Gerais (2004/2013) foram sistematizadas pela SEPLAG/MG em um documento contendo considerações importantes sobre as dificuldades encontradas e as lições aprendidas nesse processo. Dentre elas, quatro merecem destaque: resistência inicial ao processo; mudança de cultura do gestor; falta de credibilidade no processo; e falta de comprometimento por parte dos avaliadores, que alegaram falta de tempo ou mesmo demonstraram total descrédito com relação à Avaliação de Desempenho (SEPLAG/MG, 2013b, p. 20-22). Essas dificuldades observadas, se não sanadas, poderão ser transferidas para o novo modelo de avaliação de desempenho por competências e, assim, a implantação da nova metodologia na SEE/MG pode ficar comprometida.

Diante disso, surgiu a motivação para o desenvolvimento da pesquisa, sendo adotada a seguinte questão central: “Que medidas poderiam ser adotadas pela SEE/MG para minimizar as resistências dos servidores e gestores à implantação da nova metodologia de avaliação de desempenho por competências?”. Buscou-se, assim, identificar as resistências verificadas na implementação dos processos de ADI e AED na SEE/MG, a fim de serem propostas medidas para minimizá-las.

A evolução do conceito de competências parte de definições de diferentes autores que as entendem, de um lado, como o “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a pessoa exercer seu trabalho [...]”, e de outro, como “[...] a entrega da pessoa para a organização [...]” (DUTRA, 2004, p. 129).

Conforme destaca Ferreira (2012), alguns autores definem competências como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que credenciam um indivíduo a exercer uma determinada função”. Outros, ainda, consideram-na “não um conjunto de qualificações do indivíduo e sim as realizações por ele alcançadas em seu trabalho”. (FERREIRA, 2012, p. 52).

Na SEE/MG, utiliza-se a definição dada pelo artigo 2º da Resolução SEPLAG nº 01/2013, sendo entendida como a “[...] contribuição efetiva do servidor para o alcance de resultados institucionais cada vez melhores, utilizando seus conhecimentos, habilidades e atitudes em seu contexto de trabalho [...]” (MINAS GERAIS, 2013b, s/p).

O ciclo de Gestão do Desempenho por Competências se desenvolve em quatro etapas: “acordar o desempenho”; “acompanhar e orientar”; “avaliar e medir”; “desenvolver e reconhecer”. As três primeiras se relacionam diretamente com os formulários do Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI) e do Instrumento de Avaliação adaptados para os processos de AED e ADI.

O PGDI é o plano de trabalho do servidor, no qual constam as metas e ações elaboradas pelo servidor e chefia imediata no início do período avaliatório. O PGDI, além de ser o documento que orienta a atuação do servidor, possibilita que a comissão de avaliação conheça o trabalho desenvolvido pelo servidor ao longo do ano. Já o Termo de Avaliação é um conjunto de formulários no qual constam: a identificação do servidor e da comissão de avaliação; a notificação do resultado; a síntese da entrevista; a proposta de desenvolvimento do servidor; a manifestação do representante de sindicato ou entidade representativa de classe, quando houver; e o instrumento de avaliação propriamente dito.

Para avaliar o servidor quanto às competências manifestas, o formulário do instrumento utilizado elenca as cinco competências essenciais definidas para todos os servidores públicos: Foco em Resultados; Foco no Cliente; Inovação; Trabalho em Equipe; e Comprometimento Profissional. No instrumento de avaliação, há uma lista previamente definida de conhecimentos, habilidades e atitudes, relacionada a cada uma das cinco competências que servem de referência para a avaliação do servidor.

Depois de contextualizado o problema de pesquisa, descreve-se a metodologia utilizada para compreender os seus resultados. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a documental e o estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, fez-se uso de entrevistas e questionários.

Foram propostas cinco entrevistas para os gestores responsáveis pela implantação dos processos avaliativos em foco. Com o objetivo de complementar as informações fornecidas pelas entrevistas, foram aplicados questionários para dois grupos de servidores: i) aos 47 servidores das SREs responsáveis, diretamente, pela implantação regional do processo; ii) aos secretários de comissão de avaliação da Unidade Central (UC) da SEE/MG, que é constituído por uma amostra de 53 servidores dos 880 em exercício na UC.

Dos 47 questionários enviados para os gestores setoriais (SREs), houve retorno de 38 questionários, representando 80,8% do total de questionários válidos. Dos 53 servidores referentes à amostra da UC, 35 responderam, isto é, 66% do total de questionários enviados. Ao todo, houve retorno de 73 questionários respondidos.

Na análise das entrevistas, constatou-se que as duas unidades de RH consideram dificuldades no processo de avaliação de desempenho que envolve servidores e gestores. Para a Secretaria de Fazenda (SEF/MG), foi verificada falta de credibilidade no processo e falta de comprometimento por parte dos avaliadores. Já a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEAPA/MG) identificou dificuldades quanto à mudança de cultura dos servidores e gestores; dificuldade de utilização dos formulários por parte das chefias; avaliações realizadas pelos próprios servidores sem o comprometimento das chefias; e não cumprimento de prazos.

Quanto à presença de resistências ao processo de avaliação de desempenho, a SEF/MG menciona a resistência de gestores e servidores. Destaca-se a percepção do respondente da unidade de RH da SEF/MG: “Uma certa resistência sempre irá existir, porque o ser humano não gosta de avaliar ou ser avaliado formalmente. O que merece ser ressaltado, é que o gerente ainda não adotou a gestão do desempenho como uma de suas atribuições importantes e diárias”.

De acordo com as respostas, entende-se que a utilização dos processos de AED e ADI como ferramenta gerencial incorporada à gestão de pessoas da instituição, além de fortalecer o processo, é o primeiro passo para minimizar resistências entre os servidores avaliados. O principal desafio está na compreensão do gestor de que a avaliação de desempenho é uma ferramenta gerencial e de que ele deve estar apto para a gestão do desempenho por competências.

Quando perguntada se a implantação da nova metodologia minimizou as dificuldades encontradas no processo, ou ainda seus efeitos, a respondente da SEAPA/MG disse que sim: “[...]uma vez que há gestores e servidores que utilizam o processo de forma a obterem resultados positivos para as unidades, como promoção ou concessão de um benefício para os servidores[...].”

O respondente da SEF/MG afirmou que trabalhou muito na sensibilização e formação de gerentes e servidores com *workshops*, treinamentos e atendimento de orientação a chefias e servidores. Para a DCGD/SEPLAG, o foco das capacitações

tem sido o PGDI e a sensibilização dos gestores para que compreendam o objetivo da gestão do desempenho e façam o PGDI corretamente e nos prazos adequados.

No que se refere, especificamente, às competências definidas como essenciais para os servidores públicos – Foco em resultados, Foco no cliente, Inovação, Trabalho em equipe, Comprometimento profissional – foi perguntado se essas têm sido suficientes para aferir o desempenho. O entrevistado da SEF/MG manifestou que: “Em parte sim. O foco da política hoje é no desenvolvimento de habilidades e atitudes. Talvez fosse interessante atrelar a algum resultado efetivo relacionado às atividades do servidor ou da equipe”. Já a diretora da SEPLAG/MG respondeu que não tem um diagnóstico formal sobre se as competências essenciais contidas no instrumento de avaliação são suficientes para aferir o desempenho do servidor.

Para a pergunta “De que forma a unidade de Recursos Humanos desse órgão tem identificado *gaps* de competências entre os servidores avaliados? Existe algum levantamento nesse sentido?” SEF/MG e SEAPA/MG responderam de forma semelhante, que não foram identificados esses dados no processo de gestão do desempenho (SEF/MG); e que não foi realizado um levantamento/estudo que permitisse um resultado com precisão (SEAPA/MG).

A respeito da organização de treinamento (tempo/horas) destinado aos membros de comissão de avaliação de desempenho da SEPLAG/MG sobre a nova metodologia, a diretora da DCGD/SEPLAG informou que há uma Diretoria de Recursos Humanos da SEPLAG/MG especificamente responsável por isso.

Na análise dos dados obtidos pelos questionários, o que se verificou é que há um conhecimento consolidado entre os servidores da Secretaria quanto à existência da política, no que se refere à instituição do processo de avaliação de desempenho, dos formulários, procedimentos e prazos, bem como quanto à concessão de benefícios que impactam na carreira (Promoção por Escolaridade e Progressão na Carreira).

No que se refere diretamente à resistência à metodologia utilizada no período 2004-2013, metade dos respondentes considera que existem resistências ao processo na unidade administrativa à qual pertencem (UC/SRE), e que essas estão relacionadas à atuação das chefias (55%), à atuação das comissões de avaliação (55%) e aos tipos de formulários utilizados (49%).

Ressalta-se que 78% dos respondentes declararam concordância ou forte concordância com a seguinte proposição: “[...] independentemente da metodologia

utilizada nos processos de ADI e AED, os servidores sempre ficam insatisfeitos quando recebem uma pontuação que consideram abaixo do seu desempenho [...]”Considerando-se a complexidade que envolve avaliar o desempenho do outro, essa percepção dos servidores pode ser interpretada de duas formas: (1) a autoavaliação que os servidores fazem do seu trabalho é diferente da avaliação realizada pela comissão de avaliação; e (2) o incômodo de ser avaliado ainda é maior que os benefícios percebidos pelo servidor no dia a dia. Em todo o caso, conclui-se que, quando o servidor recebe uma pontuação em dissonância com a percepção que tem do seu desempenho (autoavaliação), faz-se necessário um *feedback* adequado para que as situações possam ser resolvidas no próximo ano.

Procurou-se também conhecer como os servidores percebem a utilização dos resultados da avaliação de desempenho e a vinculação desses com outros processos de gestão: tanto os aspectos punitivos quanto a valorização e o reconhecimento do desempenho eficiente do servidor, em uma perspectiva meritocrática. Primeiramente, quanto à percepção do processo com fins punitivos, a maioria dos respondentes, afirmou que “não percebem”. Em relação à valorização do servidor público, 7% percebem uma valorização do seu trabalho profissional no dia a dia, inclusive com atribuição de função gratificada. Os demais, ou atribuem a valorização do servidor restrita aos benefícios previstos por dispositivos legais (16,5%), ou não percebem que o processo tem sido utilizado como instrumento de valorização do servidor público (71,2%).

Cabe, assim, indagar que medidas, então, podem ser adotadas para favorecer a implantação da nova metodologia na SEE/MG, de forma a não reduzir o processo de avaliação de desempenho a preenchimento de formulários, necessários apenas para o cumprimento dos dispositivos legais.

Assim sendo, buscou-se conhecer como estes servidores compreenderam as informações iniciais da nova metodologia de avaliação, mediante o treinamento ofertado pela DIAD/SRH. A maioria dos respondentes declarou que “as orientações foram suficientes, porém somente a finalização do processo em dezembro de 2014 dirá se a metodologia foi compreendida plenamente”. No entanto, quando os dados são analisados por grupo, 59% dos gestores setoriais assinalaram que “as orientações não foram suficientes para implantar corretamente a nova metodologia de avaliação de desempenho por competências. Persistem muitas dúvidas”. Lembrando que este

grupo (SRE) possui maior conhecimento do processo e mais responsabilidades quanto à implementação da nova metodologia em âmbito regional.

Foi solicitado que os respondentes sugerissem ações que pudessem favorecer a implantação da nova metodologia em âmbito regional e estadual. A maioria sugeriu a promoção de capacitação direcionada aos envolvidos e fizeram observações quanto à necessidade de maior comprometimento dos gestores e das comissões de avaliação. Tais considerações foram levadas em conta na elaboração do plano de ação que foi proposto e será descrito a seguir.

Assim, o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado na pesquisa e apresentado à Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da SEE/MG, é composto por estratégias para minimizar as resistências identificadas nos resultados do estudo e implantar a nova metodologia da avaliação de desempenho por competências na SEE/MG.

Com a adesão à nova metodologia, a legislação alterou formulários e procedimentos dos processos de ADI e AED, sem, contudo, haver tempo hábil para estudo e adequada preparação da equipe responsável pela implementação da avaliação de desempenho na SEE/MG. Portanto, primeiramente, para a efetivação do processo em âmbito local, é importante que todos compreendam os pressupostos da gestão e da avaliação de desempenho por competências e da mesma forma que os procedimentos e formulários da nova metodologia.

Assim, o primeiro obstáculo a ser vencido é a falta de compreensão da metodologia e da forma como esta se vincula à gestão do desempenho na SEE/MG. Considerando que a mudança de perspectiva introduzida pela gestão de desempenho por competências é algo complexo e abrangente, a implantação da nova metodologia de avaliação de desempenho por competências na SEE/MG demandará maior tempo de estudo e amadurecimento do processo. Por se tratar não apenas de simples mudança de formulários na AED e ADI, mas de um modelo de gestão adotado para todo o Estado e integrado a outros processos de gestão de pessoas, entende-se que o tempo disponibilizado, no primeiro semestre de 2014, não foi suficiente. Com isso, acabou servindo apenas para informar sobre as mudanças no processo e nos formulários.

Faz-se necessário capacitar todos os servidores administrativos que são avaliados pelos processos de AED e ADI, iniciando-se por aqueles que atuam, de forma compartilhada, na implementação da avaliação de desempenho, em âmbito regional

e local. Para viabilizar a capacitação de um maior número de servidores, considera-se conveniente desenvolver um curso na modalidade à distância, a fim de contemplar, ao mesmo tempo, gestores e servidores das unidades central e regionais.

Importante destacar que a Educação a Distância (EAD) tem ganhado espaço na formação continuada pelas vantagens que sua metodologia oferece. Entre elas, podem ser citadas: acesso facilitado aos conteúdos disponibilizados *on-line*; flexibilização de horário; tutoria e acompanhamento individualizado; interatividade; e, principalmente, redução de custos, ao permitir atender, à distância, um grande número de pessoas num mesmo período.

Para atender a cada público específico, propõe-se formar turmas distintas, utilizando-se o ambiente virtual da plataforma *Moodle*, como ferramenta de gerenciamento dos conteúdos *on-line*. Essa ferramenta é um *software* livre, e a SEE/MG já conta com estrutura tecnológica disponível para alocar o ambiente virtual de aprendizagem. A possibilidade de atender a demanda de capacitação da Secretaria por meio da EAD é uma alternativa de baixo custo, tendo em vista a realidade geográfica do estado de Minas Gerais e as distâncias em que a capital, Belo Horizonte, encontra-se em relação a cada uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino.

Essa alternativa já foi utilizada pela DIAD/SRH em 2010, em outro curso sobre avaliação de desempenho. Valendo-se desta experiência positiva de 2010 e considerando a necessidade da DIAD/SRH de formar continuamente servidores que atuam na implementação da nova metodologia de avaliação de desempenho por competências, em âmbito regional e local, é proposto o curso “Avaliação de Desempenho na Gestão do Desempenho por Competências - SEE/MG”.

O curso pretende capacitar, na modalidade à distância, três públicos distintos: I - Gestores setoriais do SISAD (SREs); II - Gestores que atuam como presidentes de comissão de avaliação; III - Secretários de comissão de avaliação da Unidade Central e SREs, a fim de atuarem adequadamente nos processos de ADI e AED dos servidores administrativos em exercício nas unidades central e regionais da SEE/MG.

Dessa forma, aproveitando a capacidade técnica da equipe da DIAD/SRH e a estrutura tecnológica disponível na SEE/MG, esse curso a distância se apresenta como uma solução viável e estratégica neste momento de implantação da nova metodologia da avaliação de desempenho por competências nos processos de AED e ADI.

Além do estudo da legislação e dos procedimentos específicos do processo de avaliação de desempenho por competências, as atividades propostas pretendem contribuir para reflexões sobre a Gestão do Desempenho por Competências na unidade de exercício do gestor/servidor participante.

Para facilitar a participação, foram propostas duas opções de datas para início do curso. As inscrições serão realizadas por meio eletrônico, ocasião em que o participante informará sobre seus conhecimentos prévios e experiência com o processo de Avaliação de Desempenho ocorrido em 2014.

A duração do curso será de quatro meses, com carga horária de 60 horas, distribuídas em seis módulos. O conteúdo dos módulos será elaborado pela equipe técnica da DIAD/SRH e apresentado aos participantes quinzenalmente, conforme segue: Módulo I: Avaliação de Desempenho na SEE/MG: aspectos legais e procedimentos da ADI e AED Módulo II: Fundamentos da Gestão de Desempenho por Competências Módulo III: Planejar e acompanhar o desempenho: desvendando o PGDI Módulo IV: Instrumento de avaliação: o que é avaliar competências? Módulo V: A notificação do resultado e o *feedback* final Módulo VI: Gerenciamento de conflitos e as possibilidades de recursos.

O início e o fim do curso serão marcados por uma palestra inaugural e outra de encerramento que, para os participantes da Unidade Central, acontecerá de forma presencial, e para os participantes das 47 SREs, por teleconferência. Para a realização do curso a distância, o participante deverá se comprometer a dedicar parte do tempo de sua jornada semanal para as leituras e atividades do curso, que deverão ser realizadas no próprio local de trabalho e consideradas como formação continuada em serviço. Este tempo de estudo deverá ser pactuado com a chefia imediata e constar como “ação de desenvolvimento” no seu PGDI.

O material do curso será disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem, valendo-se das ferramentas possibilitadas pela plataforma *Moodle*: arquivos de texto, áudio, vídeo, manuais eletrônicos, glossários, fórum de discussão; atividades e exercícios reflexivos.

A avaliação do curso se dará mediante acompanhamento individual das atividades realizadas na plataforma e será feita pela equipe técnica da DIAD/SRH. Será emitido certificado de participação, sob a responsabilidade da Superintendência de Recursos Humanos e da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de

Educadores de Minas Gerais - Magistra, àqueles que cumprirem, satisfatoriamente, as atividades propostas e obtiverem 80% de frequência da carga horária prevista.

Para fins de divulgação e facilidade de acesso, o curso ficará disponível na página institucional da Diretoria de Avaliação de Desempenho, que disponibilizará senha de acesso individual para cada participante.

Como o curso se direciona a três públicos distintos, a abordagem dos conteúdos será adequada às características de cada turma, com *links* de acesso independente. A disposição direta dos módulos na plataforma, facilitada pelos recursos da ferramenta *Moodle*, pretende introduzir o participante inexperiente com cursos a distância no ambiente virtual de aprendizagem. Como suporte técnico, será disponibilizado um *e-mail* de contato específico para sanar as dúvidas dos participantes. Os participantes também receberão por *e-mail*, informações das principais atividades do curso.

A etapa de capacitação, embora muito relevante, não será suficiente, se não se debruçar para outros aspectos da gestão do desempenho. Em Minas Gerais, a gestão de pessoas por competências foi introduzida na administração pública estadual pela terceira geração do Choque de Gestão, em 2010. Como já exposto, esta forma de gerir pessoas está integrada a seis dimensões: provimento e mobilidade; desenvolvimento; processos operacionais de RH; desempenho; carreira e reconhecimento; estrutura e tecnologia de RH; e gestão por competências. Na dimensão desempenho, a avaliação por competências é vista como uma das etapas.

Nessa perspectiva, a pactuação das metas e, por conseguinte, a avaliação por resultados, foi substituída pela pactuação das competências diretamente com o servidor. O plano de desenvolvimento do servidor ganha destaque e o reconhecimento do desempenho eficiente do servidor se dá mediante a avaliação das competências essenciais.

Outras medidas complementares e alinhadas ao curso proposto precisam ser equacionadas para solucionar três problemas que estão interrelacionados: a) limitações no atual instrumento de avaliação; b) desafios na implantação da cultura de desenvolvimento e meritocracia; e c) deficiência na vinculação dos resultados às demais dimensões da política de gestão de pessoas.

A compreensão destes aspectos não é algo que possa ser realizado superficialmente. Para a consolidação da política de gestão por competências na SEE/MG, merecem

atenção, sobretudo da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da SEE/MG, as outras dimensões supracitadas, que estão relacionadas à gestão por competências. Por isso, primeiramente, no estágio em que se encontra a implantação da nova metodologia para os servidores administrativos, somente as competências essenciais foram mapeadas e estão sendo consideradas para avaliar o desempenho: I - Foco em Resultados; II - Foco no Cliente; III - Inovação; IV - Trabalho em Equipe; e V - Comprometimento Profissional.

Servidores administrativos ocupam as mais diferentes funções dentre as oito carreiras da SEE/MG. No entanto, o mesmo formulário de avaliação está sendo aplicado a todos, independentemente, do nível de escolaridade, cargo efetivo, ou vencimento básico que cada um recebe. Portanto, considerando que o grau de exigência para exercer a função de motorista, por exemplo, é bem diferente daquele aplicável a um analista educacional. Assim, é pouco provável que um único formulário dê conta de atender as especificidades de todas as carreiras da SEE/MG.

Nesse sentido, propõe-se a realização de um estudo amplo, no âmbito da SEE/MG, para reformular os instrumentos de avaliação, definindo também as competências técnicas diferenciadas por cargo e/ou por área de atuação. As competências técnicas são aquelas específicas, requeridas aos servidores e vinculadas às atividades do órgão ou diretamente relacionadas com a sua cadeia de valor, processos, unidades e carreiras. Compreende-se que será um grande desafio realizar esse mapeamento, mas ainda assim considera-se imprescindível fazê-lo.

São muitos os desafios de se implantar uma cultura de desenvolvimento e meritocracia no serviço público estadual. Ainda ocorre, por exemplo, a concessão de cargos comissionados por livre escolha do gestor, inclusive para pessoas alheias à carreira da SEE/MG. Essa prática não favorece a implantação da cultura de desenvolvimento na carreira, tampouco a meritocracia, por mais que se implantem técnicas modernas de aferição do desempenho. Outro efeito adverso dessa antiga prática é acentuar as resistências.

Como forma de minimizar o problema, propõe-se a ampliação da certificação para a ocupação dos cargos de gestão e assessorias, e ainda a implantação do plano de desenvolvimento de competências técnicas e gerenciais entre os servidores das carreiras da SEE/MG.

Ressalta-se também a necessidade de vinculação da avaliação de desempenho às demais dimensões da política de gestão de pessoas. Almejar que o critério básico de concessão de benefícios e desenvolvimento profissional do servidor seja o desempenho individual significa dizer que o conjunto de talentos, habilidades e esforços de cada um são determinantes para o reconhecimento profissional, o provimento em cargos comissionados ou funções gratificadas, a mobilidade entre os setores, bem como a conquista de projetos relevantes. Entretanto, não tem sido assim.

O Plano de Ação Educacional proposto visa, então, capacitar os servidores para suprir a ausência de informação sobre a metodologia de avaliação de desempenho por competências. Além disso, apresenta considerações sobre a gestão do desempenho na SEE/MG, tendo em vista a necessidade de vincular os resultados da avaliação individual à gestão do desempenho.

Considerando, por fim, a dinamicidade do serviço público e a complexidade que é implantar a avaliação de desempenho por competências para os servidores administrativos da SEE/MG, a implantação da avaliação de desempenho na SEE/MG requer um aperfeiçoamento contínuo, além de exigir consideráveis transformações na cultura meritocrática que se pretende consolidar com a política, o que, por sua vez, demanda tempo e disposição dos atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ABATE, P. B. N. B. **A implantação da avaliação de desempenho por competências na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no ano de 2014.** Juiz de Fora, 2015. 195f. Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- DUTRA, J. S. **Competências:** Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna. São Paulo: Atlas, 2004. v. 1. 208 p.
- FARO, E. S. da C. A Construção do novo modelo de gestão do desempenho por competências no governo do Estado de Minas Gerais: etapas, metodologia e fatores

críticos para o sucesso da implementação. **III Congresso Consad de Gestão Pública**, Brasília, 15 a 17 de março de 2010.

FERREIRA, V. C. P. Administração Pública Gerencial. In: SANABIO, M. T.; SANTOS, G. J. dos; DAVID, M. V. (orgs.) **Administração Pública Contemporânea: política, democracia e gestão**. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2013.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 44.559**, de 29 de junho de 2007. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual no Estado de Minas Gerais. Diário Oficial, Minas Gerais, 30 jun. 2007.

MINAS GERAIS. **Do Choque de Gestão à Gestão para a Cidadania: 10 Anos de Desenvolvimento em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em <http://www.choquedegestao.mg.gov.br/ckeditor_assets/attachments/523/choque-de-gestao-10-anos.pdf?1391185255>. Acesso em: 1º abr. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEE/MG). **Manual da avaliação de desempenho – ADI dos servidores da Secretaria de Estado de Educação**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004. Disponível em < http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos/%7B3301864E-78ED-41F3-A.33F-E048C6FF27DE%7D_Manual%20da%20ADI-13-08.pdf> Acesso em: 20 set. 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO (SEPLAG/MG). **Avaliação de Desempenho por Competências**, 2013b. Disponível em <<http://www.planejamento.mg.gov.br/gestao-governamental/gestao-de-pessoas/politica-de-gestao-do-desempenho/avaliacao-de-desempenho-por-competencias>> Acesso em: 20 dez. 2013.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA DIRETORIA DE PESSOAL NA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG

Arnaldo Fernandes Corrêa*
Vanessa Nolasco Ferreira**
Marcus Vinícius David***

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “O Processo de Implementação da Diretoria de Pessoal na Regional de Ensino de Ubá/MG”. A pesquisa, de cunho qualitativo, exploratório e descritivo, se propôs a explicar o processo de implementação da Diretoria de Pessoal (DIPE) na Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SEE/Ubá). A DIPE, conforme a nova estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SRE/MG) passou a vigorar a partir de 27 de janeiro de 2011, mediante o Decreto nº 45.536/2001 em todas as Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Buscou-se, assim, analisar se a nova estrutura promoveu trabalhos alinhados às demandas do público que procura a SRE/Ubá. Especificamente, investigou-se se tal mudança proporcionou cooperação estratégica governamental, por meio de melhor organização das funções e orientação aos setores na busca de soluções eficazes para o alcance das metas pactuadas. A relevância do estudo está na possibilidade de investigar uma estratégia para apoiar e qualificar os servidores que atuam na área de gestão de pessoas, tendo como foco a melhoria da qualidade dos serviços ofertados. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso cujos resultados apontam para a conclusão deque a DIPE proporcionou maior eficiência na execução dos trabalhos, bem como na assistência ao público, promovendo maior diálogo entre SRE-Escola e com consequente descentralização das tarefas e facilidade de comunicação. O serviço tornou-se, portanto, mais qualificado e ágil. Propôs-se, na pesquisa, um Plano de Ação Educacional (PAE) para o fortalecimento e a modernização da iniciativa.

Palavras-chave: Gestão de Pessoas. Diretoria de Pessoal (DIPE). Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE/Ubá).

*Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAED/UFJF.

**Doutora em Ciências da Saúde pela ENSP/FIOCRUZ; pesquisadora Visitante no Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva; pesquisadora no Observatório História e Saúde na Casa de Oswaldo Cruz; docente na Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca.

***Doutor em Administração pela UFLA; professor associado do Departamento de Finanças e Controladoria da UFJF e Professor permanente do PPGP/CAED/UFJF e do PROFIA/UFJF. Atualmente desempenha a função de Reitor da UFJF.

O presente artigo é fruto da dissertação intitulada “O Processo de Implementação da Diretoria de Pessoal na Regional de Ensino de Ubá/MG” de Arnaldo Fernandes Corrêa, Analista Educacional da SRE/Ubá. Ao longo do processo de construção da dissertação optou-se por investigar a nova estrutura organizacional implementada na SRE/Ubá. A organização proposta visava à melhoria da estrutura orgânica do órgão, bem como do espaço físico, com servidores atuando tecnicamente nos trabalhos, alinhando o perfil profissional de cada um à função a ser desempenhada. Procurou-se, também, verificar de que forma a nova estrutura afetou o rendimento profissional e organizacional dos envolvidos. Desse modo, foi possível analisar se a nova estrutura proposta promoveu alinhamento às demandas do público que procura a SRE/Ubá.

Segundo Chiavenato (1999) o setor de pessoal encontra-se em constantes transformações. O que torna necessário analisar o histórico de mudanças e transformações no processo de implementação da Diretoria de Pessoal (DIPE) na SRE/Ubá. O objetivo foi obter dados norteadores acerca da construção de uma administração pública eficaz, uma vez que o departamento de recursos humanos vem apoiando a excelência nas organizações e também o capital intelectual que simboliza a importância do fator humano em plena era da informação.

A partir do que dispõe o Decreto Estadual nº 45.914, de 16 de dezembro de 2012, bem como a Nota Técnica de junho de 2011 e o Ofício Circular DPOC/SPS nº 472/2011, a DIPE passou a exercer, em nível regional, as ações de gestão técnica, cooperação/articulação e integração com a rede pública de ensino, promovendo o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Do mesmo modo, se responsabilizou por aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo assim o seu cumprimento na jurisdição, cujas ações exigem eficácia, eficiência, comprometimento, integração, qualificação e motivação.

As revistas especializadas em Administração¹ trazem, regularmente, matérias cujo tema principal são as mudanças relacionadas à cultura interna das empresas e dos órgãos públicos, envolvendo suas crenças, seus valores e missão; bem como sua estrutura organizacional. Dentro desse cenário, concebeu-se um estudo de caso com o intuito de apresentar uma intervenção para a Regional de Ensino de Ubá;

1 A RAP (Revista de Administração Pública), da FGV - Fundação Getúlio Vargas; a RCA (Revista de Ciências da Administração) e a RAC (Revista de Administração Contemporânea).

em específico, para o responsável pela Diretoria de Pessoal, com o propósito de contribuir para o entendimento da seguinte questão: a nova estrutura organizacional implementada na SRE/Ubá proporciona qualidade na prestação de serviço ao público em geral? Assim, serão analisados os efeitos dessa mudança organizacional na Gestão de Pessoas da DIPE.

Para definir e padronizar as rotinas de Gestão de Recursos Humanos, a SRE/Ubá, visando facilitar o fluxo de informações relevantes entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE), a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e as escolas estaduais sob sua jurisdição, se organizou por intermédio do Decreto nº 45.536, de 27 de janeiro de 2011. A SRE/Ubá é composta por 73 (setenta e três) instituições situadas em 22 (vinte e duas) cidades, incluindo a de Ubá. As cidades em questão são: Astolfo Dutra, Brás Pires, Coimbra, Divinésia, Dona Euzébia, Dolores do Turvo, Ervália, Guarani, Guidoal, Guiricema, Paula Cândido, Piraúba, Presidente Bernardes, Rio Pomba, Rodeiro, São Geraldo, Senador Firmino, Silveirânia, Tabuleiro, Tocantins, Ubá e Visconde do Rio Branco.

Três anos após a implementação da mudança proposta na DIPE, acredita-se que é fundamental analisar todo o histórico de transformações. Assim, buscou-se dados que pudessem orientar a construção de uma administração pública efetiva, eficiente e eficaz, o que, conforme Filho (1997), pressupõe uma instituição alinhada às metas pactuadas no Acordo de Resultados junto ao governo de Minas e que tenha condições de alcançar seus objetivos e metas, produzindo bons resultados por meio de uma prestação de serviço de qualidade ao público em geral.

É fato que a área de pessoal vem crescendo gradativamente ao longo dos anos, existindo fortes indícios de que esse crescimento esteja ligado às transformações ocorridas no mundo globalizado, assim como à Reforma Gerencial implementada no decorrer do ano de 1995, no país. Portanto, análises como a aqui apresentada têm o intuito de prover subsídios para formatação das organizações institucionais com traços característicos da modernização defendidos por Chiavenato (1999; 2004) e Bresser Pereira (2000).

Apartir da análise dos efeitos da mudança organizacional geradas pela implementação da DIPE na SRE/Ubá, constatou-se a necessidade de se estudar essa modificação na estrutura do órgão, pois nele não existia uma Gestão de Pessoas coerente com o papel da área governamental de Recursos Humanos. Vale mencionar que

os recursos necessários às modificações não são somente financeiros, pois o fator decisivo está nas pessoas, conforme preconiza Chiavenato (1999; 2004). Desse modo, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), que foi submetido à DIPE da SRE/Ubá, com objetivo de apontar prováveis alternativas que fossem justáveis à sua realidade, visando à melhoria da qualidade do serviço público ubaense.

Importa dizer que com base em estudos, entendeu-se que em um plano de gestão que visa alcançar a um alinhamento estratégico entre metas, objetivos e ações, é fundamental a existência de um planejamento adequado, com o intuito de visionar o futuro e assim tornar bem-sucedida qualquer organização governamental (BRASÍLIA, 2010). Ainda nesse contexto, pensando a respeito de Gestão Governamental de Pessoas, vale mencionar a sua definição:

[...] esforço orientado para o suprimento, a manutenção e o desenvolvimento de pessoas nas organizações públicas em conformidade com os ditames constitucionais e legais, observadas as necessidades e condições do ambiente em que se inserem (BERGUE, 2007, p.18).

Na educação mineira, a área de pessoal não caminha isoladamente dos demais órgãos e departamentos que compõem a administração pública moderna. Essa importante área surgiu a partir da nova estrutura, utilizando-se não somente de planejamento para se trabalhar adequadamente com os mecanismos burocráticos, mas também promovendo projetos de desenvolvimento organizacional para os servidores do órgão, propiciando melhorias na qualidade do trabalho e no atendimento às pessoas que necessitam dos serviços que a instituição educacional oferece.

Como exemplo desse progresso, menciona-se o Prêmio Excelência em Gestão Pública do Estado de Minas Gerais, que foi instituído mediante o Decreto nº 44.077, de 21 de julho de 2005. Segundo o documento oficial, o projeto objetiva incentivar os funcionários a implementarem iniciativas exitosas, compartilhando novos conhecimentos em gestão pública, além de reconhecer, valorizar e premiar ideias e projetos que promovam melhorias na prestação do serviço público no âmbito do Poder Executivo mineiro.

Outros dois documentos relacionados à Gestão Governamental de Pessoas referem-se à Resolução da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG nº 53, de 24 de julho de 2012, que dispõe sobre a Política de Inovação na Gestão Pública

do Estado de Minas Gerais, com vistas a agregar valor na prestação de serviços públicos. E a Resolução SEPLAG nº 54, de 27 de julho de 2012, que se refere à criação de um Comitê Executivo da Política de Gestão para o Conhecimento, objetivando formular políticas, estabelecer diretrizes e articular as ações de implantação e processos da Gestão para o Conhecimento. A SEPLAG criou ainda o RH-RESPONDE, ferramenta de comunicação entre o servidor e a SEPLAG/SEE/SRE, que objetiva fornecer esclarecimentos sobre a vida funcional do servidor.

Para o atendimento específico da SEE, a Gestão Pública vem inovando por meio de cursos de capacitação à distância para seus servidores. Dentre esses, destacam-se dois cursos: i) o de capacitação a distância dos membros do Colegiado Escolar, com foco no conhecimento de suas atribuições e competências na promoção de uma gestão escolar mais democrática; ii) o de Treinamento Introdutório, curso específico para os funcionários recém-nomeados, já que objetiva o conhecimento da estrutura da SEE e as competências do cargo para o qual foram nomeados; fornecendo, assim, uma base sólida de informações que possam direcioná-los nos estágios iniciais das atividades desenvolvidas pelo Estado mineiro.

Outra capacitação oferecida pela SEE, específica para todos os colaboradores que atuam na área de pessoal das 47 (quarenta e sete) SREs e em todas as escolas estaduais jurisdicionadas às suas respectivas regionais, denomina-se SICAP (Sistema de Capacitação de Servidores da Área de Pessoal). Essa capacitação foi idealizada com o intuito de orientar os secretários e/ou assistentes técnicos das unidades escolares mineiras, a fim de facilitar o desempenho de suas funções na atualização dos dados funcionais dos servidores. Cabe ressaltar que esses dados são fundamentais para a correta concessão dos direitos e vantagens ao servidor, tais como benefícios, posicionamento, reposicionamento, progressão, promoção na carreira, etc. As atualizações e correções efetuadas constantemente na vida funcional do servidor facilitam na instrução e posterior análise do processo de aposentadoria, quando o servidor adquirir o interstício de tempo para esse benefício.

Atualmente, todas as SREs têm acompanhado atualizado e incluído as informações pertinentes à área de pessoal nos sistemas criados pela SEE/MG, a saber: SICOBET (Sistema Integrado para Cálculo de Concessão de Benefícios e Taxação) – utilizado pelo setor de Pagamento para controle de IA (Informativo de Alteração) e cálculo automático de acertos; SIGECOP (Sistema de Gestão de Concursos Públicos) –

também utilizado pelo setor de Pagamento para controle de nomeações; SIMPAP (Sistema de Monitoramento de Processos de Aposentadoria) – utilizado pelo setor de Aposentadoria para controle e situação de cada processo; SICOL (Sistema de Colegiado Escolar) – utilizado para o acompanhamento dos Colegiados Escolares; CONCURSO SEE – ferramenta utilizada para monitorar as nomeações; QUADRO DE PESSOAL – ferramenta utilizada para auxiliar no controle dos quadros de pessoal das escolas; SISAD – Sistema de controle e informações sobre a Avaliação de Desempenho; SYSADP (Sistema de Administração de Pessoal) – portal de controle de designações e o SYSAFP (Sistema de Cadastro de Solicitação de Férias-prêmio) – utilizado para o controle de solicitação de afastamento em férias-prêmio. Todos esses sistemas ajudam as Regionais a obterem informações mais precisas, identificam gargalos em tempo hábil e proporcionam maior transparência e organização. Almeja-se, assim, um serviço de qualidade para os usuários do sistema educacional mineiro.

Quanto à DIPE da SRE/Ubá, pode-se dizer que desde a sua implementação, verifica-se a busca por um alinhamento às políticas públicas da área de pessoal desenvolvidas pela administração mineira ao longo da criação da nova estrutura. Os colaboradores vêm trabalhando para cumprir as metas do Acordo de Resultados, alinhando estratégias para eliminar o passivo existente na divisão de Direitos e Vantagens (setor de Aposentadoria). O que inclui o processo de concessão indevida de vantagens e benefícios ao servidor, regido pela Lei Estadual nº 14.184, de 31/01/2002 e pela Resolução SEPLAG nº 37, de 12 de setembro de 2005.

ADIPE, portanto, atenta a esse cenário, visando suprir possíveis carências identificadas e garantir a qualidade dos trabalhos, passou a oferecer um acompanhamento *in loco* aos colaboradores envolvidos nessa área. Criou-se, portanto, o projeto “O Pessoal vai à Escola” com objetivo de atender as necessidades identificadas. A implementação do projeto ocorreu por meio de visitas às escolas estaduais e intervenções que consideravam os conhecimentos agregados e as experiências bem-sucedidas. A criação desse projeto contribuiu com a otimização do processo de Gestão de Recursos Humanos, dos procedimentos, da regularização e da atualização da vida funcional dos servidores com a eliminação de passivos na Regional de Ubá. Vale mencionar que a DIPE concorreu, por duas vezes consecutivas, por meio do referido projeto, ao Prêmio Excelência em Gestão Pública, cujo tema visou a Gestão de Pessoal.

Diante de todo o exposto, observou-se que: “Hoje, para uma organização sobreviver, é preciso saber atrair, aplicar, desenvolver, recompensar, reter e monitorar o talento, só que este é um desafio de toda a organização e não só da área de Administração de Pessoal” (BRASÍLIA, 2010, p. 21). Logo, a Gestão de Pessoas da SRE/Ubá torna-se de fundamental importância para todos os envolvidos com a administração pública educacional de Ubá e região, pois seu objetivo maior é auxiliá-los no desenvolvimento de competências diferenciadas para alcançar um bom desempenho. Além disso, a Gestão de Pessoas da SRE/Ubá busca o seu crescimento como organização pública, levando serviços de qualidade a todos, tendo em vista que em algumas instituições são visíveis os déficits de formação, bem como de especialização nessa área do conhecimento.

A pesquisa realizada identificou, por meio da análise dos dados, que é possível uma DIPE em condições de ter instrumentos coesos para serem utilizados em um ambiente de inovação da gestão pública educacional ubaense. Para tal, é preciso elemento humano adequado, uma estrutura orgânica contendo diretrizes horizontais de forma integrada com todos os departamentos do órgão. Soma-se a essas ponderações, a necessidade de se adotar procedimentos conjugados e baseados na eficiência, na parceria com entes privados, bem como nas metas e no enfoque de resultados.

A partir das constatações obtidas com a pesquisa, preocupando-se com os novos desafios a serem alcançados pela DIPE da SRE/Ubá, criou-se uma proposta inicial de intervenção em nível regional. Propôs-se, portanto, um programa de desenvolvimento organizacional intitulado de Rumos para o futuro através da G@HIPE (Gestão Humana Integrada de Pessoal) (CORRÊA, 2014). A proposta é planejar de forma estratégica, o que pressupõe definir metas alinhadas à SEE, enxugar gastos desnecessários com a administração pública, valorizar os colaboradores, melhorar a tramitação dos processos, bem como eliminar o passivo de trabalhos existentes; gerenciar com eficácia as ações programadas e permitir a participação do público que procura o órgão, dando transparência aos programas e gastos públicos praticados na instituição.

De forma geral, a proposta do programa de desenvolvimento organizacional Rumos para o futuro através da G@HIPE (Gestão Humana Integrada de Pessoal) tem o intuito de que a DIPE garanta a qualidade na prestação de serviço ao público que procura a SRE/Ubá. Especificamente, pretendeu-se demonstrar que a implantação

desse programa está alinhada às demandas advindas da Gestão Governamental de Pessoas e condizente com a realidade atual da DIPE – SRE/Ubá. O que prevê: ações governamentais melhor administradas, criação de um cronograma de implantação do programa, justificativa para a inexistência de custos além do orçamento já pré-estabelecido para a DIPE na implantação do programa, ou seja, a G@HIPE não depende de investimentos; ainda, explicação sobre a possibilidade de o programa ser uma espécie de “piloto” nessa Diretoria de Pessoal, podendo ser implantado, futuramente, nas demais 47 (quarenta e sete) SREs.

No contexto explicitado, a proposta do programa justifica-se pela necessidade de se estar sempre presente nas unidades escolares, a fim de atender ao princípio democrático e participativo. Almeja-se, assim, aproveitar de cada colaborador da educação o que ele tem de melhor, buscando produtivos rendimentos nas suas atividades profissionais. Logo, torna-se fundamental uma Gestão de Pessoas que trabalhe de forma coletiva, com foco no diálogo. Deve ser participativa e democrática, reunindo para grupos de estudos permanentes, visando à construção de uma administração pública técnica, racional e objetiva, esperando que o resultado se reflita numa prestação de serviço público de qualidade e coerente às exigências do mundo.

Além disso, as organizações da administração pública possuem uma natureza permanente, ao mesmo tempo em que se encontra submetida às constantes transformações devido às alternâncias de governo. Ciente disso, fica claro que o grande desafio é manter a estabilidade da instituição e conviver com as mudanças, o que implica em desenvolver estratégias de Gestão de Pessoas flexíveis, que possibilitem construir uma administração pública coerente e permanente.

Desse modo, justifica-se a tentativa de implementação de um programa com um olhar diferenciado para a Gestão de Pessoas da DIPE. O intuito é dar orientações e envolver todos os servidores jurisdicionados à SRE/Ubá na busca de ações eficazes e alinhadas para o alcance das metas acordadas, promovendo, assim, uma gestão arrojada e moderna. Destaca-se, que nesse contexto, o governo precisa tomar as decisões, enquanto que a administração pública deverá se pautar em implementar suas ações, almejando resultados concretos para a sociedade. Tal como dito anteriormente, o programa de desenvolvimento organizacional contínuo intitulado Rumos para o futuro através da G@HIPE pretende promover o desenvolvimento

profissional, a qualificação em serviço e o apoio permanente aos colaboradores que atuam na área de pessoal da SRE e nas unidades escolares a ela jurisdicionadas.

Por intermédio da implantação da G@HIPE, e sob sua responsabilidade, serão oferecidas capacitações e treinamentos, via web, utilizando-se da plataforma *Moodle*, no sítio eletrônico da SRE/Ubá². Os conteúdos serão apurados por meio de pesquisas realizadas diretamente com os gestores das escolas estaduais, bem como com os próprios funcionários que atuam na área de pessoal dessas unidades. A proposta é subsidiar os técnicos da DIPE na montagem dos cursos demandados por esse público.

Nesse mesmo íterim, os técnicos de cada setor da DIPE farão uma análise detalhada, diagnosticando e consolidando os resultados encontrados nas demandas requeridas pelos diretores e colaboradores, promovendo um programa de capacitação flexível e adaptável, que busque desenvolver as competências necessárias para que os servidores das unidades educacionais possam produzir um bom trabalho.

Cabe ressaltar que o programa não demandará mudanças no órgão, tendo em vista que utilizará as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), não necessitando, portanto, de ampliação na estrutura física da SRE/Ubá. Do mesmo modo, não prevê a disponibilização de recursos financeiros, uma vez que utilizará a plataforma *Moodle*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) gratuito, a ser disponibilizado por meio do sítio eletrônico da Superintendência.

Inicialmente, o programa será composto por cursos destinados aos trabalhos específicos dos setores que compõem a DIPE. Serão realizadas palestras de cunho motivacional visando à diminuição dos gargalos administrativos e organizacionais que hoje limitam as atividades dos profissionais inseridos na área de pessoal das instituições de ensino. O objetivo é permitir que os trabalhadores possam executar suas tarefas de forma integrada e com exatidão, dominando tecnicamente os assuntos do setor.

O projeto que contempla o programa prevê a participação inicial de 254 (duzentos e cinquenta e quatro) colaboradores, a saber: servidores da DIPE (35), dois servidores ligados à área de pessoal de cada escola estadual, sendo um total de 146 escolas, e os gestores escolares (73). As capacitações devem ser contínuas, ou seja, sempre

² <http://sreuba.educacao.mg.gov.br>

que a DIPE e as unidades escolares julgarem necessário. A duração, em média, de cada curso será de 40 horas, com tutoria na modalidade à distância.

As capacitações serão estruturadas em 5 (cinco) módulos, subdivididos em unidades. Cada módulo é composto de conteúdo básico da área de pessoal, de legislação e de atividades que serão postadas gradativamente. Além de Fóruns específicos, Chats, Enquetes e Avaliações pertinentes a cada conteúdo disponibilizado.

Os tipos de atividades a serem executadas pelos cursistas constam de: leitura do conteúdo, participação nos fóruns, interação em chats, testes, enquetes, questionários, exercícios avaliativos e atividades complementares. Cabe ressaltar que em todos os conteúdos, a metodologia utilizada pode variar entre debates nos fóruns, vivências e dinâmicas em grupos. Os objetivos que cada atividade pretende atingir são: valorizar o funcionário como pessoa e como integrante de uma equipe coesa e proativa; fortalecer a autoestima e desenvolver a plena expressão das potencialidades dos indivíduos; proporcionar relacionamentos interpessoais harmoniosos, facilitando a comunicação; estimular um ambiente organizacional por meio da construção do espírito de equipe e da confiança mútua; contribuir para a implementação do princípio da eficiência e da eficácia na administração pública; favorecer o crescimento profissional do servidor, propiciando-lhe o desenvolvimento de novas habilidades, bem como o seu crescimento pessoal com qualidade. Por fim, trabalhar em busca de melhores resultados, valendo-se dos princípios que norteiam a administração pública.

O horário para os estudos é flexível, ou seja, a G@HIPE estará on-line 24 horas, o que permitirá ao cursista definir seus horários, sendo facultado estar sozinho ou em grupo. Para cada setor da DIPE haverá um tutor para o esclarecimento de dúvidas pertinentes aos assuntos que lhes são específicos. Já a avaliação do programa G@HIPE poderá ser realizada por intermédio de enquetes, na própria plataforma, pelos cursistas, ou pelo processo anual de avaliação institucional de desempenho, instituída por comissões próprias de cada escola.

Importante destacar que uma implementação, tal como prevista, pode apresentar limitações e fragilidades. No campo das limitações, o programa pode não ser aprovado pelo (a) responsável da Diretoria de Pessoal da SRE/Ubá, ao menos nos moldes apresentados, do mesmo modo os colaboradores da área de pessoal das escolas podem não aceitar participar dos cursos. Em relação às fragilidades, é possível

considerar que alguns profissionais da DIPE não assumam suas responsabilidades no decorrer da realização das atividades propostas. Há que se pensar ainda que a Regional faz parte de uma estrutura maior, a SEE, a qual poderá intervir em algumas ações, com a justificativa de que a proposta contemple um padrão estabelecido para toda a rede de Superintendências de Ensino.

Entretanto, tanto as fragilidades quanto as limitações, poderão ser negociadas e trabalhadas ao longo do processo de implementação para que a G@HIPE tenha a possibilidade de servir de âncora entre a SRE e as escolas, visando a minimizar os gargalos ainda existentes na área de pessoal de Ubá.

Há, no entanto, de se considerar, ainda, a existência de algumas limitações no campo educacional, tais como a necessidade de melhorar o desempenho profissional e ético dos colaboradores, a qualidade das informações prestadas e a socialização de conhecimentos. Portanto, torna-se fundamental o desenvolvimento de novas pesquisas, como forma de estimular as pessoas na implementação de iniciativas de sucesso, bem como na disseminação de novos conhecimentos em gestão pública partilhados entre todos da área de pessoal.

Depreende-se, de todo esse cenário, que é papel principal do Estado prover a sociedade de bens e serviços públicos essenciais, respondendo às demandas do cidadão e cumprindo os dispositivos da Constituição. Entretanto, para oferecer produtos e serviços com qualidade e credibilidade, é imprescindível a valorização dos servidores que fazem parte do quadro de pessoal de uma organização. Assim, a iniciativa da criação de uma nova diretoria, em específico da DIPE, almejou tornar o servidor público um indivíduo pró-ativo, preparado para lidar com as várias demandas, habilitado a pensar estrategicamente, a trabalhar sempre em busca de resultados e a inovar constantemente.

Por fim, destaca-se que a pesquisa identificou que o processo de implementação da nova Diretoria de Pessoal na SRE/Ubá promoveu trabalhos mais alinhados às demandas do público que procura o órgão. Verificou-se, também, que a mudança proporcionou cooperação estratégica governamental, a partir de uma melhor organização das funções e orientação aos setores na busca de soluções eficazes para o alcance das metas pactuadas no Acordo de Resultados firmadas entre o governo e a instituição. Logo, a proposição de se criar um programa de desenvolvimento organizacional intitulado – Rumos para o futuro através da G@

HIFE (Gestão Humana Integrada de Pessoal), conforme proposto por Corrêa (2014) e aqui apresentado, para maior apoio e melhor qualificação dos servidores que atuam nessa área, possivelmente, contribuirá para garantir a qualidade dos serviços que vêm sendo prestados pela DIPE.

REFERÊNCIAS

BERGUE, S. T. **Gestão de Pessoas em Organizações Públicas**. Caxias do Sul: EducS, 2007.

BRASÍLIA. Curso de Pós-Graduação a Distância, na área de Administração Pública. **Gestão Estratégica de Pessoas no Setor Público**. Brasília-DF, 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do estado de 1995. In: SEMINÁRIO MODERNA GESTÃO PÚBLICA, 2000, Lisboa, Portugal. **Anais.... Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81refgerenc1995-ina.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2014.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

..... **Recursos Humanos: o capital humano das organizações**. 8ª edição. Atlas, 2004.

CORRÊA, A. F. **Estudo de Caso: O Processo de Implementação da Diretoria de Pessoal na Regional de Ensino de Ubá/MG**. Juiz de Fora, 2014. 167f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública– PPGP/CAEd-Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

FALCÃO J. L. **F.A qualidade na Escola**. Porto Alegre (RS), 1997. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v05n16/v05n16a04.pdf>>.

MINAS GERAIS . **Decreto nº 44.077, de 21 de julho de 2005**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 22 jul. 2005. Diário do Executivo e Legislativo, p. 2, col1.

. **Decreto nº 45.536, de 27 de janeiro de 2011**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 28 jan. 2011. Diário do Executivo e Legislativo, p.1.

. **Decreto nº 45.914, de 16 de fevereiro de 2012.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 17 fev. 2012. Diário do Executivo e Legislativo, p.2.

. **Lei nº 14.184, de 31 de janeiro de 2002.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 01 fev. 2002. Diário do Executivo e Legislativo, p.01-03.

. **Nota Técnica nº /2011.** Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, junho de 2011.

. **Ofício Circular DPOC/SPS nº 472/2011.** Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, 17 de jun. 2011.

. **Resolução SEPLAG nº 37, de 12 de setembro de 2005.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 14 set. 2005. Diário do Executivo e Legislativo, s/p.

. **Resolução SEPLAG nº 53, de 24 de julho de 2012.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 25 jul. 2012. Diário do Executivo e Legislativo, p. 07, cols. 1 e 2.

. **Resolução SEPLAG nº 54, de 27 de julho de 2012.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 28 jul. 2012. Diário do Executivo e Legislativo, p. 06, col.1.

. **Superintendência Regional de Ensino de Ubá:** Disponível em: <<http://sreuba.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 08 maio 2014.

A DIRETORIA DE PESSOAL DA REGIONAL DE ENSINO DE GOVERNADOR VALADARES – MG

Marília Romeiro Vitt*
Juliana Aves Magaldi**
Marcos Tanure Sanábio***

Este artigo é fruto de uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa apresenta o processo de implementação da Diretoria de Pessoal na Regional de Ensino de Governador Valadares, após a reorganização da estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo, que modificou a estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação criando a Subsecretaria de Recursos Humanos; e nas Superintendências Regionais de Ensino, a Diretoria de Pessoal (DIPE). Partindo da observação e valendo-se de questionários, entrevistas e análise documental, formulou-se como pergunta central: quais são os desafios da Diretoria de Pessoal da SRE de Governador Valadares na gestão de pessoas e atualização da vida funcional dos servidores? Os resultados da pesquisa demonstraram que o impacto da nova diretoria proporcionou maior eficiência na execução dos trabalhos, bem como melhoria no atendimento ao público. Foi visto que os gestores não utilizam adequadamente os instrumentos e ferramentas de gestão de pessoas colocadas à disposição, o que se aliou à falta de planejamento integrado. O desafio que influencia à atualização da vida funcional dos servidores é dar instrumentos às escolas para que tenham autonomia para gerenciar o processo funcional do servidor, para que seja atualizado corretamente, durante sua vida laboral até o momento da sua aposentadoria. Considerando essas observações, foi apresentada uma proposta de melhoria da gestão dessa Diretoria de Pessoal estruturada em 4 fases: I) Diagnóstico Estratégico. II) Gestão de Pessoas. III) Instrumentos Prescritivos e Quantitativos. E IV) Controle e Avaliação.

Palavras-chave: Gestão de Pessoas. Diretoria de Pessoal (DIPE). Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares.

* Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF); Analista Educacional na SRE Governador Valadares.

** Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; Doutora em Ciência da Religião (UFJF)

*** Orientador do PPGP/CAEd/UFJF; Doutor em Administração (UFLA)

O presente artigo baseia-se na dissertação intitulada “A diretoria de pessoal da Regional de Ensino de Governador Valadares – MG: desafios e perspectivas” desenvolvida por Marília Romeiro Vitt, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF), defendida em 2015. O texto foi produzido em parceria com Juliana Alves Magaldi, coordenadora do Núcleo de Dissertação (PPGP/CAEd/UFJF), e com Marcos Tanure Sanábio, professor e orientador da pesquisa. A motivação para a realização do estudo está associada à trajetória profissional da primeira autora, que vivenciou a implementação das Diretorias de Pessoal na Regional de Ensino de Governador Valadares, em Minas Gerais e se dedicou a diagnosticar os problemas a serem enfrentados nesse processo.

Em 2011, o chefe do Executivo do Estado de Minas Gerais, no uso das atribuições do art. 90, inciso VII da CE/89, da Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, por meio do Decreto nº 45.536, de 28 de janeiro de 2011, estabeleceu objetivos operacionais e competências legais, que dispôs uma nova estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo, modificando a estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e das Superintendências Regionais de Ensino (SREs), criando a Diretoria de Pessoal em todas as 47 regionais.

Em 2012, o referido decreto foi alterado pelo Decreto nº 45.914, de dezesseis de fevereiro de 2012, que acrescentou as finalidades e competências da Diretoria Educacional (DIRE) e da Diretoria de Pessoal (DIPE). O propósito é ter uma estrutura menos verticalizada, com ordenação e agrupamento das atividades meio e das atividades fins, que é elemento facilitador para as políticas públicas educacionais. Em concordância com Ferreira (2014):

A nova sociedade e o novo modelo de organização que surgem, exigem adequações comportamentais com ênfase em autogerenciamento, autocontrole, capacidade de inovação entre outras, que nos desafiam a seguir buscando o aprendizado contínuo e o aperfeiçoamento de nossas práticas gerenciais (FERREIRA, 2014, p. 20).

A partir do Decreto Estadual nº 45.914/2012, passou a ser da competência da DIPE, nas SREs, programar as ações de gestão de pessoas, administração técnica/pessoal, operacionais, articulando com todas as redes, em atendimento às diretrizes educacionais, à legislação vigente e às políticas públicas.

Direcionando o nosso olhar para o caso que foi pesquisado, é importante destacar a Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, que é de porte I, pois atende a mais de 20 municípios e é considerada grande. Foi criada em 1965, atualmente pertence ao polo do Vale do Aço e assiste 132 escolas em 40 municípios. Atende a escolas e a municípios geograficamente distantes, abrangendo uma extensa região do leste mineiro, que é denominada jurisdição.

Em 2011, com o referido Decreto nº 45.536/11, a SRE passou a ter duas Diretorias Educacionais: Diretoria de Administração e Finanças e Diretoria de Pessoal. As Diretorias Educacionais têm por finalidade coordenar, na jurisdição, o desenvolvimento das ações pedagógicas, de atendimento escolar e de recursos humanos.

A Diretoria “A”, responsável pela Divisão Pedagógica, tem como objetivo orientar e monitorar as escolas da Superintendência Regional de Ensino no planejamento, desenvolvimento e monitoramento de ações que visam à melhoria do ensino.

Já a Diretoria “B” é responsável pelo trabalho com a Inspeção Escolar, com a Divisão de Atendimento Escolar, e está diretamente ligada à parte administrativa da escola, em busca da melhoria das condições de atendimento à demanda, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, visando à universalização da oferta. A inspeção escolar, por sua vez, lida com o assessoramento das diversas atividades escolares, da SRE e do Órgão Central, buscando a melhoria do ensino.

Para além das diretorias educacionais têm-se a Diretoria de Administração e Finanças (DAFI) e a Diretoria de Pessoal (DIPE). A DAFI tem por finalidade programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas no âmbito regional, com orientação, supervisão técnica e acompanhamento da Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional. A DIPE tem por finalidade planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal de gestão de recursos humanos, no âmbito regional com a orientação, a supervisão técnica e o acompanhamento da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da SEE.

Na SRE de Governador Valadares, houve a mudança estrutural da DAFI e da DIPE, a Divisão Operacional Financeira tornou-se DAFI e a Divisão de Pessoal passou a ser DIPE. Alguns setores como o CAT, avaliação de desempenho, portal de designação, projetos como o Progestão, Prêmio Gestão e Colegiado, que eram da

Diretoria Educacional, passaram para a Divisão de Gestão de Pessoas, agregando todo assunto referente a pessoas, gestão e vida funcional nessa Diretoria.

Por meio do Ofício Circular DPOC/SPS nº 472, de 17 de junho de 2011 e da nota técnica de junho de 2011 da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos da SEE-MG, ocorreu um realinhamento estratégico das Diretorias de Pessoal de todas as SREs. Definindo e padronizando os processos com o objetivo de instrumentalizar as execuções das rotinas de gestão de Recursos Humanos, foram determinadas as atribuições da Diretoria, de seus setores como Pagamento, Divisão de Direitos e Vantagens e Divisão de Gestão de Pessoal, esperando que os servidores tenham comprometimento e segurança no desempenho das atribuições garantindo a qualidade dos trabalhos.

Os objetivos desse realinhamento foram: (i) melhoria no desempenho profissional e ético; (ii) melhoria na qualidade das informações prestadas; (iii) agilidade na inclusão de dados no SISAP (Sistema de Administração de pessoal); (iv) correção dos pagamentos dos servidores; (v) agilidade na divulgação das normas vigentes; (vi) socialização dos conhecimentos; (vii) eficiência no trabalho para cumprimento das demandas nos prazos estipulados (MINAS GERAIS, SUBSECRETARIA DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS, 2011c.)

As atribuições do gestor da Diretoria de Pessoal estão relacionadas ao planejamento, coordenação, acompanhamento, avaliação e execução de todas as ações de administração de pessoal no âmbito regional, as quais envolvem as duas divisões: Gestão de Pessoal e de Direitos e Vantagens, além do Setor de Pagamento.

Esse gestor passou a contar com apoio de supervisores de educação com atuação direta no atendimento às demandas da SEE e ao público externo; no início, era um para cada divisão, mas, em 2013, devido à diminuição dos cargos comissionados, a Divisão de Gestão de Pessoas perdeu a supervisora, passando a responsabilidade e o acúmulo de funções para a supervisora de Direitos e Vantagens.

Um dos grandes problemas da Diretoria de Pessoal é o acompanhamento, monitoramento, atualização da vida funcional do servidor, do seu ingresso até a aposentadoria. A questão dos prazos representa um aumento da pressão no ambiente de trabalho, uma vez que o volume de serviços é elevado, o número de servidores é reduzido e as demandas são muitas. Os servidores, dentro desse contexto, se veem na obrigação de responder às pressões da demanda, com

normas e procedimentos legais burocráticos, com prazos definidos, centralizado na regulamentação de normas e procedimentos.

A vida funcional do servidor da educação depende de ações necessárias de vários setores da Diretoria de Pessoal e da escola para oferecer ao servidor seus direitos, benefícios e vantagens em tempo hábil, proporcionando um ambiente propício para o exercício de suas funções, possibilitando uma formação continuada e Avaliação de Desempenho justa, são ações imprescindíveis na gestão de pessoas.

O papel do gestor é promover a gestão de pessoas, que é o conjunto de ações relativas ao desempenho e à motivação das pessoas no ambiente de trabalho, proporcionando oportunidades de realização profissional, com a finalidade de fomentar a cultura de responsabilidade pública e postura ética e de conduzir a instituição para atingir suas metas na busca permanente da melhoria da qualidade dos serviços.

Como foi dito, o planejamento, como atividade permanente, deve abranger todas as atividades consideradas importantes ou não, que é a hierarquização das decisões e informações no processo de gestão de pessoas. Para atingir metas e objetivos comuns, tem de haver articulação e gestão dos planejamentos entre os órgãos e as pessoas envolvidas.

Buscando compreender o processo de mudanças na gestão de pessoas e as perspectivas desses atores em relação à nova estrutura com a implantação da DIPE, desenvolveu-se a pesquisa utilizando questionários durante os meses de março e abril de 2015. Dos 175 questionários enviados, foram recebidas 100 respostas, isto é, 57,14% dos pesquisados responderam o questionário.

Foi entrevistada no dia 08/04/15 a Diretora I da SRE de Governador Valadares, pois ela acompanhou de perto a implantação da DIPE em 2011; primeiro como servidora da divisão de pessoal, cargo que exercia desde 2002, depois como supervisora educacional da Divisão de direitos e vantagens na DIPE, que tinha como função coordenar e acompanhar os trabalhos da Divisão. A partir de 2015, ela passou a ocupar o cargo de Diretora Educacional I da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares. Indicaremos com a letra D, seguida de um número, as respostas que forem de diretores da SRE (o número indicará qual foi o diretor pesquisado); e com S, também seguido de um número, quando forem servidores.

Em relação à mudança da estrutura, com a implantação da Diretoria de Pessoal, os Diretores da SRE foram unânimes em afirmar que houve melhorias de organização e operacionalização, com a separação dos trabalhos das áreas financeira, pessoal e de recursos humanos, verbalizados pelos seguintes sujeitos: “Houve uma melhora na distribuição dos trabalhos, com a organização dos setores, o que facilitou o atendimento ao público” (D6); “Facilitou o trabalho da Diretoria de Pessoal e Administrativa e Financeira, pois são duas diretorias com muitas atribuições” (D2).

Os diretores D1 e D4 reforçam as observações anteriores: “Trouxe uma possibilidade de melhor desenvolvimento das ações de Administração de Pessoal, com a desvinculação de áreas tão distintas Administrativas e de Finanças e Pessoal e de Recursos Humanos” (D1) e “Melhor operacionalização das ações da diretoria” (D4).

D3 salienta sobre a mudança do trabalho relacionado à vida funcional do servidor, “Com a nova estrutura, os serviços referentes aos direitos e deveres do servidor foram concentrados, oferecendo maiores condições de desenvolvimento do trabalho” (D3). Dos servidores da DIPE, 90,9% também concordam que a nova estrutura organizacional trouxe melhorias com a supervisão, organização e distribuição de trabalhos e atendimento ao público, evidenciado pelos depoimentos dos servidores.

A Diretora D7 ratifica as melhorias ocorridas e contextualiza, explicando as dificuldades com o quantitativo insuficiente de funcionários, estoque de serviço atrasado (passivo) ainda encontradas na DIPE:

Acho que houve melhora, sim; agora será que chegamos ao ideal? Ainda não, até porque nós pegamos uma Diretoria com muito acúmulo de trabalho, com um passivo muito grande, e com uma defasagem de funcionários, porque isso a gente ainda tem muito, não é um problema só da Diretoria de Pessoal, é um problema da SRE como um todo a falta de pessoal, que, às vezes, ela não é compatível com a demanda que a gente tem por isso esse passivo. (D7)

Pensando em pontos negativos, os Diretores da SRE, quando questionados se houve melhoria na Gestão de Pessoas com a nova estrutura, avaliam que não houve melhorias na Gestão de Pessoas, com a implantação da DIPE.

Os pontos negativos da estrutura não foram apontados por todos os servidores da DIPE. Aqueles que responderam destacam a falta de interação da DIPE com SPS/

SEE, a falta de liderança no gerenciamento e o acompanhamento dos trabalhos em alguns setores.

Também, servidores colocaram como ponto negativo que não perceberam nenhuma mudança, o que pode ser sintetizado pelos depoimentos: “Não percebi alteração no antes e depois que pudesse acrescentar no desenvolvimento da SRE/GV” (S9) e “Básica Separação da parte Financeira da parte de Pessoal e inclusão da avaliação de desempenho e do CAT para a Diretoria de Pessoal” (S10). Situação confirmada pelas Escolas “Não senti diferença” (E1) e “Sem muitas mudanças” (E58). Esses depoimentos demonstram que a mudança, ainda não atingiu todos os atores pesquisados.

As proposições de sugestões para melhoria do trabalho da DIPE foram bastante diversificadas como: capacitações; informatização de processos; melhoria na comunicação; aumento do quantitativo de pessoal na área; mais reuniões; profissionalização dos gestores; atuação mais direta do Diretor de Pessoal; melhor distribuição de trabalho entre os servidores; qualificação dos servidores para atender às pessoas e humanização.

Pensando no Plano de Ação Educacional (PAE), que objetiva traçar meios e planejar estratégias para superar os desafios da Diretoria de Pessoal da SRE de Governador Valadares, na Gestão de Pessoas e atualização da vida funcional dos servidores, foi proposto um Modelo de Gestão Participativa. Esse modelo visa o aprimoramento da Gestão de Pessoas e a simplificação dos processos de trabalho, com atuação orientada para resultados e para o gerenciamento de projetos, com o uso da tecnologia da informação e do conhecimento como ferramenta gerencial.

Esse plano realizar-se-á por meio da elaboração e implementação de Planejamento Estratégico Participativo, elaborado em cada Diretoria com todos os servidores, em quatro fases:

- Fase I: Diagnóstico Estratégico;
- Fase II: Gestão de Pessoas;
- Fase III: Instrumentos Prescritivos e Quantitativos;
- Fase IV: Controle e Avaliação.

A SRE de Governador Valadares possui processos de trabalhos dinâmicos e, em contrapartida, recursos orçamentários escassos. Sendo assim, para sobreviver nesse cenário, é necessário planejar ações no que tange à gestão dos recursos disponíveis. O planejamento das pessoas e do trabalho é uma ferramenta bastante útil para definir o quantitativo, o perfil e a composição desses recursos – ativo importante para atingir os objetivos da organização.

O processo de planejamento deve compreender um conjunto de procedimentos e ações para o alcance das necessidades futuras e definidas de acordo com as metas e os objetivos da organização. Para tanto, essa iniciativa deve estar alinhada ao planejamento estratégico da SEE-MG e apoiada pela gestão.

Os Diretores da SRE e, principalmente, o Diretor da DIPE, necessitam de desenvolver a capacidade de planejar suas ações de forma sistêmica e estratégica; além de resolverem os problemas do cotidiano, haja vista que representam papel preponderante na articulação entre as gestões central, regional e local.

O pensamento estratégico permite que o gestor saiba, de maneira geral e de antemão, quais são os fatores críticos para o sucesso da organização, elaboração e implementação do planejamento organizacional. Para que se possa garantir o sucesso de uma gestão estratégica e participativa, em qualquer nível do sistema educacional macro ou micro _ é fundamental a superação da visão fragmentada da realidade. Foi disponibilizado um cronograma de ações, visando à efetivação do referido PAE.

Os estudos em Administração nos mostram que as mudanças fazem parte do contexto de toda e qualquer organização. Assim, qualquer que seja o modelo de gestão adotado na organização, ele há que permitir também a gestão de mudanças de maneira consciente. No sistema educacional, a gestão estratégica se desdobra em todos os níveis de decisão e formação das políticas, sendo assim, o planejamento da SRE há que ser concebido em consonância com as políticas de educação da SEE/MG.

De posse de todas essas informações recolhidas, os gestores, com a sua liderança, estabelecem os princípios da organização, praticam e vivenciam os fundamentos constitucionais da gestão pública; e a sociedade impulsionando, com seu exemplo,

a cultura da excelência na organização. A Proposta é utilizar um Modelo baseado no conceito integrado de aprendizado segundo o ciclo de PDCA (*Plan, Do, Check, Act*)¹

A SRE de Governador Valadares, por meio de suas Diretorias, deve avaliar permanentemente a implementação das estratégias e monitorar os respectivos planos, para responder rapidamente às mudanças nos ambientes interno e externo. Tem-se, portanto, a etapa de planejamento (P) do ciclo PDCA.

Os indivíduos que compõem a força de trabalho devem estar capacitados e satisfeitos, atuando em um ambiente propício à consolidação da cultura organizacional. A liderança é de suma importância para influenciar e motivar a equipe, além de planejar e controlar os seus custos e investimentos. Os dados financeiros são quantificados e monitorados. Essa fase é a etapa referente à execução (D) no PDCA.

Para efetivar a etapa do Controle (C), são mensurados os resultados em relação aos efeitos gerados pela implementação das práticas de gestão e pela dinâmica externa à organização, que devem ser comparados às metas estabelecidas, para eventuais correções das ações implementadas.

Os resultados, apresentados sob a forma de informações e conhecimento, retornam a toda a organização, completando o ciclo PDCA com a etapa referente à ação avaliativa, corretiva (A).

Para que na prática seja efetivo, exige-se que haja confiança entre todos aqueles que participam das decisões na organização, seja entre os gestores em diferentes posições hierárquicas, entre gestores e servidores e entre todos os participantes da equipe ou do grupo de trabalho.

Sendo assim, a Diretora Educacional I da SRE de Governador Valadares deverá ser responsável em formar uma comissão coordenada pelo Diretor de Pessoal, Diretores da SRE e representantes de servidores das Diretorias para realização do Planejamento Estratégico, que apresenta como objetivo geral: elaborar, coletivamente, em toda SRE o Planejamento Estratégico visando ao aprimoramento e à melhoria da qualidade da gestão institucional e educacional. E ainda como Objetivos Específicos: desenvolver uma melhoria na gestão de pessoas no âmbito da SRE de Governador Valadares; simplificar os processos de trabalho realizando um mapeamento das competências e habilidades necessárias ao trabalho.

1 Em português: Planejar, Fazer, Conferir e Agir.

De acordo com a metodologia definida pela equipe da SRE-MG, o planejamento de trabalho deverá envolver o planejamento estratégico que será executado em quatro fases durante o ano: Diagnóstico Estratégico (Fase I); Gestão de Pessoas (Fase II); Instrumentos Prescritivos e Quantitativos (Fase III); Controle e Avaliação (Fase IV).

Ao realizar o planejamento estratégico, a análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*, em português - Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) é uma ferramenta eficiente para identificação dos pontos fortes e fracos de uma organização, bem como examinar as oportunidades e as ameaças que poderão ser enfrentadas no seu ambiente de atuação.

A Gestão de Pessoas é considerada um processo gerencial contínuo, permanente e vital para a sobrevivência de qualquer tipo de empreendimento em nossa sociedade. A DIPE, nas SREs de Minas Gerais, possui a função de Gestão de Pessoas, mas essa função somente será efetivada com a participação de todos os gestores da SRE. Alguns itens devem ser observados pelos Gestores, primeiramente, o que deve ser considerado na Gestão de Pessoas é o Sistema de Trabalho. Sua definição e análise consideram como o trabalho é ordenado e como os servidores são selecionados e avaliados para o cumprimento dos objetivos e das metas da organização. Além disso, envolve a elaboração de organogramas, a definição de responsabilidades, a definição de competências e do grau de autonomia, bem como a forma de medir e avaliar o desempenho de cada colaborador.

É fundamental, nesse sentido, estimar as necessidades das pessoas alinhadas aos objetivos da organização e pensar o cenário esperado para o futuro; assim como capacitar os gestores e servidores para trabalharem adequadamente a avaliação de desempenho por competência.

Para isso alguns pontos precisam ser observados:

- diagnosticar a situação atual da SRE, do quadro de pessoal sob o ponto de vista quantitativo e qualitativo;
- identificar as diferenças entre as necessidades futuras e a oferta atual de recursos humanos;
- definir estratégias para eliminar ou amenizar tais diferenças e assegurar que as pessoas, dentro do seu trabalho atual, se desenvolvam de forma a

contribuir para o atendimento das demandas futuras, estimadas a partir dos objetivos organizacionais e do cenário esperado.

Seguindo nessa direção, é necessário a Elaboração de Visão, Missão e Valores para a SRE. Como a SRE/MG possui atividade descentralizada, é interessante definir esses itens, a fim de que se possa visualizar a que ponto se quer chegar. O controle e a avaliação envolvem o planejamento estratégico da organização e o conjunto de processos interligados como avaliação e desempenho, ação corretiva e análise de indicadores de desempenho.

Os questionamentos e formulários abaixo foram elaborados como sugestão de modelo para utilização pela equipe da SRE:

1. Missão – É o propósito da organização, bem como sua amplitude de operações e responde às perguntas: qual é a razão de existir da organização? Qual é seu trabalho? Quem é o seu público-alvo? A declaração de missão deve ser sucinta, clara, motivadora e inspiradora para todos os envolvidos.

2. Visão – Como a organização quer estar daqui a 2 ou 3 anos? A elaboração da visão serve para inspirar e motivar o trabalho realizado.

3. Valores – São as crenças e paradigmas de conduta, que refletem nos servidores e gestores da organização.

4. Análise do Ambiente Interno e Externo da Organização – Análise FOFA ou SWOT - Por meio da análise da matriz FOFA pode-se verificar os pontos fortes e fracos; as ameaças e oportunidades do ambiente interno e externo.

5. Objetivos Estratégicos – A visão é desdobrada em fins que o gestor pretende atingir; os objetivos estratégicos devem ser quantitativos e limitados por um prazo.

5.1. Metas - São as ações para alcançar os objetivos estratégicos. Elabora-se um cronograma, determinando o prazo da conclusão e o responsável pela meta. As metas também são quantitativas, como os objetivos estratégicos.

6. Plano de Atividades - Por meio do plano de atividades será feita a descrição dos planos e as ações de atividades do projeto.

7. Avaliação e Acompanhamento - No impresso de avaliação e acompanhamento é descrito quando, quais ações e quem será responsável por executá-las.

8. Despesas Financeiras –Prescrever, mensalmente, as despesas previstas e executadas, por meio de um cronograma mensal

Enfim, ressalta-se que essa proposição é de grande importância para a SEE/MG já que se debruçou para um cenário em processo de mudança e, por conseguinte, passando por ajustes. Avaliar os processos enquanto os mesmos estão em desenvolvimento é fundamental para que possamos atingir os objetivos propostos pela gestão.

REFERÊNCIAS

BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas em organizações públicas**. 3 e.d. rev. e atual. Caxias do Sul: Educs, 2010.

BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, DF: MARE/Presidência da República, 1995.68p.

DAVID, M. V. SANABIO, M. T.; SANTOS, G. J. , (org.). **Administração Pública Contemporânea: política, democracia e gestão**, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

FERREIRA, V. P., **Modelos Contemporâneos de Gestão e Liderança**, CAEd, UFJF, ago. 2014. (Mimeo).

Fundação Nacional da Qualidade. **Modelo de Excelência da Gestão**. Disponível em: <<http://www.fnq.org.br/avalie-se/metodologia-meg/modelo-de-excelencia-da-gestao>> Acesso em: 09 mai. 2015.

GOMES, E. M. **Gestão de Pessoas: descobrindo e retendo talentos**. Disponível em: <<http://www.rh.com.br/Portal/Desempenho/Artigo/4208/gestao-de-abril-de-2015>>

GOVERNADOR VALADARES. **Plano de ação**, 2005.

MACHADO, M. C. S. **A Gestão Estratégica como o caminho para implantação da gestão participativa no sistema educacional**. Programa de Pós-Graduação Profissional - Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: < <http://www.ppgp2013.caeduff.net/course/view.php?id=156>>. Acesso em: 03 nov. 2014..

_____. **Gestão Estratégica e Participativa: Considerações acerca do planejamento**. Programa de Pós- Graduação Profissional - Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em:< <http://www.ppgp2013.caeduff.net/course/view.php?id=156>>. Acesso em: 03 nov. 2014..

MINAS GERAIS. **Lei nº 13961, de 27 de julho de 2001; Lei nº 2610/62**. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: < <http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/competencias-legais> > Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Resolução SEPLAG nº 37, de 12 de setembro de 2005**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 14 set. 2005. Diário do Executivo e Legislativo, s/p.

_____. Secretaria de Estado da Educação, **Guia do Diretor Escolar SEE-MG**, Belo Horizonte, 2008. (Mimeo).

_____. SEPLAG, Superintendência Central de Política de Recursos Humanos, **Cartilha: Gestão de Pessoas por Competências**, Belo Horizonte, jul. 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia Do Diretor Escolar SEE – MG. Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar**. Belo Horizonte, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Delegada nº 180, de 20 de Janeiro de 2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, capítulo XIII, artigo 177. Belo Horizonte, 2011a. Disponível em:<<http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/competencias-legais>>. Acesso em: 20 abr. . 2014.

_____. **Decreto nº 45.536, de 27 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG. 2011b.

..... **Ofício Circular DPOC/SPS nº 472/2011.** Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, 17 de jun. 2011c.

..... **Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2011d.

..... **Mapa Estratégico da SEE/MG.** 2012a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/image/stories/midia/Mapa%20Estratgico%20SEE%20%2027-03-12.pdf>> Acesso em : 12 maio 2015.

..... **Decreto nº 45.914, de 16 de fevereiro de 2012.** Altera o Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012b.

..... **Resolução SEPLAGnº 53, de 24 de julho de 2012.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. Diário do Executivo e Legislativo, p. 07, cols. 1 e 2. Belo Horizonte, 25 jul. 2012c.

..... **Resolução SEPLAGnº 54, de 27 de julho de 2012.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais. Diário do Executivo e Legislativo, p. 06, col. 1. Belo Horizonte, 28 jul. 2012d.

..... **Acordo de Resultados 2013 - 2ª Etapa - Tabelas de Pesos das Escolas e SRE.** 2013. Disponível em: <http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/doc/Acordo_Segunda_Etapa_com_pesos.pdf.> Acesso em: 06 mai. 2014.

..... **Resolução SEPLAGnº 2.442, de 07 de novembro de 2013.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais MG, 08 nov. 2013. Diário do Executivo e Legislativo, p. 12-15.

..... **Valores de Referência e as Metas das SREs e das Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais.** 2013. Disponível em: <http://portal.educacao.mg.gov.br/sysad/>>Acesso em: 15 mar. 2014.

MINTZBERG, H.. **Criando Organizações Eficazes – Estruturas em Cinco Configurações.** São Paulo. Editora Atlas. 2ª Edição, 2009.

..... **Managing: desvendando o dia a dia da gestão.** Tradução: Francisco Araújo da Costa; revisão técnica Roberto Fachim – Porto Alegre: Bookman, 2010.

..... **Acordo de resultados: um estado melhor para viver começa com um jeito melhor de trabalhar. 2a etapa.** Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2014. 139p.

PUC- Rio. Formulários de Planejamento Estratégico. Disponível em <www.puc-rio.br/sobrepucc/admin/vrc/.../form_planej_estrategico.pdf>. Acesso em: 21 maio 2015.

SAMPAIO, D. M. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e valores humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** 24.ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

PLANO DE INTERVENÇÃO PARA A SUPERINTENDÊNCIA DE PESSOAL DA SEE/MG: UMA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS

Carlos da Cunha Silva*
Daniel Pereira Alves**
Luiz Flávio Neubert***

O presente trabalho apresenta a proposta de um plano de intervenção para o setor de Assessoria da Superintendência de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SPS-Assessoria - SEE/MG) com o intuito de melhorar o desempenho organizacional de seus procedimentos administrativos. Parte-se da análise do relacionamento institucional entre o referido setor e as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) da capital e do interior do Estado, tendo em vista o princípio da eficiência na burocracia da administração pública. O caso de gestão descreve a realidade da repartição pública analisada, confrontando o seu *modus operandi* com as proposições de documentos oficiais sobre a delegação de competências dos setores da SEE/MG. Os problemas identificados, na execução de processos administrativos, pelo setor analisado em interação com outros setores, sobretudo com as SRE, foram a sobrecarga de atividades, a concentração de procedimentos no setor devido à postura centralizadora da chefia e o acúmulo processual. Avaliou-se o impacto dos procedimentos praticados no setor de Assessoria no desempenho das atividades relativas à gestão pessoal pelas SRE. O plano de intervenção proposto apresenta orientações que objetivam facilitar a organização do setor e a capacitação do pessoal interno e dos setores de relacionamento, as SRE. As ações propostas visam a uma melhora qualitativa nas atividades desempenhadas pelo gestor e por seus colaboradores, que são concebidos, neste estudo, como protagonistas do processo.

Palavras-chave: Eficiência e Eficácia Organizacional. Gestão Centralizada *versus* Descentralizada. Padronização de Procedimentos.

* Mestre PPGP/CAEd/UFJF; Analista Educacional – Administrador da SEE/MG.

**Agente de Suporte Acadêmico do PPGP/CAEd/UFJF; Mestre em Linguística (UFJF).

***Orientador do PPGP/CAEd/UFJF, Doutor em Sociologia (UFMG).

O presente artigo se baseia na dissertação intitulada “Proposta de reorganização dos procedimentos administrativos na Superintendência de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais” (SPS = SEE/MG), desenvolvida por Carlos da Cunha Silva, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF) e defendida em 2014. O texto foi redigido em colaboração com Daniel Pereira Alves, que atua como agente de suporte acadêmico do PPGP/CAEd/UFJF e com Luiz Flávio Neubert, professor e orientador do mesmo Programa. O estudo que deu origem à referida dissertação traz consigo a motivação associada ao fato de o primeiro autor ser servidor efetivo da SEE/MG, ocupando o cargo de Analista Educacional – Administrador e atuando no setor de Superintendência de Pessoal - Assessoria (SPS-Assessoria). Essa experiência profissional lhe permitiu vivenciar as rotinas dos procedimentos administrativos relativos à gestão de pessoal adotados na SPS, observar os problemas que emergem na recepção, distribuição e execução das demandas encaminhadas à SPS, assim como, experimentar a forma como o funcionamento ineficiente de uma repartição pode impactar o funcionamento de outros órgãos e setores de uma instituição pública, no caso, da SEE/MG.

As instituições públicas, cujo princípio fundamental é o atendimento das demandas da sociedade com o gasto eficiente e oportuno dos recursos, devem sempre se guiar pela excelência e eficiência de suas atividades, tratando a coisa pública como um bem de todos. Nesse sentido, a burocracia requerida para a gerência dessas instituições deve ser vista não no sentido pejorativo do senso comum, que a concebe como uma forma de organização intrinsecamente ineficiente caracterizada pelo excesso de papelório, mas sim naquele preceituado por Max Weber em sua Sociologia da Burocracia e nos estudos por ela inspirados, que deram origem à “Teoria da Burocracia na Administração”. Na contramão do conceito popular de burocracia, Weber (1947 *apud* CHIAVENATO, 2006) a descreve como uma “organização eficiente por excelência”, sendo, nas palavras de Chiavenato (2003, p. 258), baseada na racionalidade, ou seja, na adequação dos meios aos objetivos/fins pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência no alcance desses objetivos. Apesar das vantagens teorizadas da burocracia – previsibilidade de comportamento, padronização de desempenho –, o exame das atividades administrativas na prática revela algumas de suas consequências não desejadas, a que Merton (*apud* CHIAVENATO, 2006) chamou de disfunções, advindas das tensões que

emergem das relações interpessoais. Tais disfunções dão origem a dificuldades na implementação dos processos administrativos de forma organizada e eficiente.

A partir do entendimento weberiano de um sistema administrativo burocrático pautado na eficiência e da constatação de suas possíveis dificuldades de implementação, definiu-se como objetivo de pesquisa investigar os problemas referentes aos procedimentos administrativos da Superintendência de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que interferem no seu funcionamento e no de outros órgãos vinculados à SEE/MG, com vistas a se propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com medidas de organização para melhoria de desempenho. Este PAE é elaborado levando em consideração o contexto das políticas administrativas do Estado de Minas Gerais, que implantou, em 2003, o Projeto Choque de Gestão com o objetivo de reformular a estrutura administrativa de seu Poder Executivo, de modo a torná-la mais eficiente (MINAS GERAIS, 2006). Uma vez que a estrutura política e administrativa da SEE/MG está inserida nesse cenário, é natural que o seu setor de Superintendência de Pessoal estabeleça seus planejamentos e orientações em consonância com as políticas administrativas vigentes no Estado.

Com a finalidade de se conhecer a estrutura da SEE/MG e a legislação que a sustenta, procedeu-se à pesquisa de documentos oficiais do Governo do Estado de Minas Gerais e da SEE/MG. De acordo com a legislação, o papel da Superintendência de Pessoal é o de “[...] promover a administração de pessoal no âmbito da Secretaria de Educação em consonância com as políticas e diretrizes de administração de pessoal do Estado de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011). A composição da SEE/MG prevê a existência do “[...] Gabinete da Superintendente, Equipe de Assessores, Diretoria de Administração de Pessoal do Órgão Central da Educação (DPOC) e Diretoria de Gestão de Pessoal do Sistema de Educação (DGEP)” (MINAS GERAIS, Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011) e a cada parte compete uma determinada função:

- (i) à SPS-Assessoria, compete a gestão dos assuntos relacionados à administração de pessoal, sendo também suporte para que DPOC e DGEP realizem suas funções; (ii) à DPOC, compete a gestão de pessoal do Órgão Central e das Superintendências Regionais de Ensino; (iii) à DGEP, compete à gestão de pessoal das escolas estaduais. (MINAS GERAIS, Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011).

A Assessoria da Superintendência de Pessoal (SPS-Assessoria), foco de análise deste estudo, é responsável pela administração de pessoal no contexto da Secretaria de Educação, tendo em vista os seguintes itens:

- (i) propor políticas e diretrizes para a administração de pessoal, tendo em vista a política educacional do Estado; (ii) planejar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações da administração de pessoal; (iii) propor e elaborar as normas para orientação da administração de pessoal e acompanhar seu cumprimento; (iv) manter a articulação com as unidades administrativas da Secretaria de Educação, objetivando a administração e o aperfeiçoamento do quadro de pessoal da Secretaria de Educação, das Superintendências Regionais de Ensino e das escolas estaduais; [...]. (MINAS GERAIS, Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011).

Das percepções do primeiro autor e do diálogo com seus pares da SPS e das SREs, originou-se a seguinte questão de pesquisa: “A Superintendência de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais enfrenta problemas em seus procedimentos administrativos que impactam diretamente no seu funcionamento e no funcionamento de outros órgãos vinculados à SEE/MG?”. Foram constatadas algumas dificuldades no setor analisado, neste estudo, quanto à organização e a implementação de processos administrativos que interagem com outros setores, sobretudo com as Superintendências Regionais de Ensino. Tais dificuldades advêm de três problemas específicos: (I) a sobrecarga de atividades atribuídas aos servidores da SPS; (II) a concentração de procedimentos no setor, em consequência de um posicionamento centralizador da chefia e (III) o acúmulo de processos a se liberar, devido à ineficiência no atendimento das solicitações demandadas ao setor, que não são executadas em tempo hábil. Tais dificuldades interferem diretamente no funcionamento da SPS e de outros setores da SEE/MG.

Com a finalidade de reunir evidências sobre os problemas administrativos constatados, o estudo em questão recorreu aos seguintes recursos metodológicos: (i) levantamento de dados quantitativos sobre os processos recebidos pelo setor SPS – Assessoria e (ii) coleta de dados qualitativos e quantitativos, por meio de dois tipos de questionários, aplicados em março de 2014. O primeiro questionário, aplicado aos gestores da SPS, da DPOC e da DGEP, apresentou um caráter censitário, com perguntas no formato semiestruturado, permitindo aos respondentes emitirem suas

opiniões. O segundo, por sua vez, foi aplicado a noventa servidores dos setores supramencionados e a oitenta servidores de oito unidades escolhidas aleatoriamente dentre as 47 diferentes SREs, sendo laborado com perguntas e opções de respostas pré-definidas. Os atores envolvidos no estudo são, portanto, o gestor da SPS, o da DPOC, o da DGEP e os servidores das SREs, cujas atividades administrativas pressupõem interação com a SPS.

Uma das razões para a sobrecarga de atividades na SPS-Assessoria é **o número de processos que o setor recebe para análise e/ou execução**, dos quais uma parcela significativa não corresponde às atribuições do setor, por se referir a demandas de servidores atuantes em escolas estaduais, cujos processos deveriam ser direcionados às suas respectivas regionais. O levantamento realizado referente aos quantitativos de processos recebidos de 2009 a 2013, na SPS-Assessoria, a partir das planilhas de lançamento de entrada e saída de processos no setor, revelou o volume de processos que se acumulam de um ano para o outro sem serem analisados, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Relação de quantidade de processos recebidos e de processos pendentes na SPS-Assessoria, no período de 2009 a 2013.

ANO	2009	2010	2011	2012	2013
Número de Processos Recebidos	2.352	2.617	1.214	2.733	980
Número de Processos Pendentes	737	813	808	2.016	1.081

Fonte: Silva (2014, p. 29)

É possível observar que o número de processos que remanescem sem análise de um ano para o outro é considerável quando comparado com o número de processos novos que dão entrada no setor. Em 2013, por exemplo, o número de processos pendentes chegou a ser maior que o número de processos novos recebidos, devido ao acúmulo de demandas não analisadas do ano anterior. Esse volume de pendências demonstra uma ineficiência em processar o quantitativo anual de demandas recebidas. Além disso, a SPS-Assessoria controla apenas o quantitativo dos processos que dão entrada, dos que são analisados e saem do setor e dos que ficam pendentes, sem levar em conta uma informação essencial, que é o assunto tratado nos processos. A falta de controle por assunto dificulta a identificação de quais demandas são de fato da competência da SPS e quais deveriam ser encaminhadas para as regionais. A partir da análise dessa limitação,

uma das orientações propostas no plano de intervenção do estudo é a elaboração de um sistema de controle efetivo da recepção de processos pelo setor.

Outro fator apontado como possível responsável pelo acúmulo de atividades na SPS-Assessoria é **a postura centralizadora adotada pelo corpo gestor da SPS**. Esse viés centralizador ainda é recorrente na administração pública brasileira, inspirada pelos princípios de organização do trabalho da Abordagem Clássica da Administração e influenciada pelo poder central e controlador das políticas públicas brasileiras no período de 1964 a 1985. Conforme Chiavenato (2006), a centralização promove a retenção do processo decisório na cúpula da organização, afirmação essa que ecoa na fala da diretora da SPS que vê a centralização de determinados procedimentos como forma de controle para se evitar a perda de prazos pelas SREs. E ainda na fala da diretora da DPOC, que considera a SPS, no âmbito da SEE, como o órgão melhor preparado tecnicamente para tratar as questões administrativas dos servidores. Esse viés centralizador é corroborado não apenas pela visão de gestores internos à SPS, como também pela percepção de 70% dos servidores das SRE entrevistados, conforme resultados dos questionários aplicados. Uma constatação interessante é que mais de 78% desses servidores acreditam que cada SRE deveria ser responsável pelas questões administrativas de seus respectivos servidores.

O terceiro fator é o **acúmulo progressivo de processos na Superintendência de Pessoal** encaminhados pelas 47 SRE e por órgãos externos à SEE/MG, como a Justiça e o Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais (IPSEMG). Um dos motivos se deve ao número reduzido de servidores, que são apenas dezoito na equipe de análise dos processos, e pelo nível de responsabilidade da tarefa que, por envolver recursos públicos, exige verificação detalhada e atenção à legislação. Esse quadro leva a um acúmulo de funções dos servidores; o que, aliado ao número excessivo de processos que adentram no setor desnecessariamente e à multiplicidade de assuntos solicitados por outros órgãos, faz com que a equipe não consiga dar vazão à demanda em tempo hábil, o que é corroborado pela própria percepção dos servidores da SPS, visto que apenas 31% deles responderam concordar que as respostas às demandas são fornecidas de modo adequado e dentro do prazo previsto. Desse modo, o número de processos que são analisados e saem do setor acaba sendo menor que o número de processos

que dão entrada, o que acarreta acúmulo de processos e, conseqüentemente, de serviços. O aprimoramento do processo de triagem inicial por parte do serviço de protocolo em relação aos documentos encaminhados para o setor e a definição dos gestores sobre quais atividades realmente competem ao setor são possibilidades de intervenção positiva na organização da SPS, diminuindo a carga de trabalho desnecessário e o estresse laboral.

Tendo em vista os problemas identificados na SPS-Assessoria, o plano de intervenção proposto procura apresentar medidas que permitam a reorganização dos procedimentos administrativos da SPS, por parte de seus gestores, a fim de que o atendimento das demandas recebidas seja feito dentro de uma concepção de administração pública, que se pautar pela eficiência e excelência dos serviços prestados à comunidade. Para tanto, a SPS deve se atentar às funções que lhe são atribuídas pela legislação, no Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, dentre as quais se destaca a função de propor orientações, de planejar e avaliar os procedimentos de administração pessoal no contexto da SEE/MG. Na elaboração desse plano, o gestor foi pensado como figura protagonista no processo de melhoria organizacional do setor, competindo a ele o planejamento estratégico dos procedimentos administrativos, de modo que as demandas sejam recebidas e analisadas em tempo hábil. As sugestões para se aumentar a eficiência da prática gestora na SPS-Assessoria foram elaboradas em resposta a seis perguntas norteadoras que se encontram sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Sugestões para a organização gerencial da SPS-Assessoria

O QUÊ?	Gestão dos Recursos Humanos, Tecnológicos e Logísticos da SPS
QUEM?	Equipe Gestora da SPS
QUANDO?	Diariamente
COMO?	1- Orientando e Treinando os Recursos Humanos e cobrando resultados. 2- Planejando, Organizando, Direcionando e Controlando as atividades pertinentes ao setor. 3- Delegando responsabilidades e acompanhando seu cumprimento.
POR QUÊ?	1- Para atender satisfatoriamente aos seus solicitantes. 2- Ser um setor de excelência. 3- Atender às determinações legais. 4- Cumprir com todas as atribuições do setor.
QUANTO?	Oito horas por dia, todos os dias da semana.

Uma forma de sistematizar as ações gerenciais e organizar os procedimentos de forma mais objetiva é a criação de um roteiro de ações que direcione as tarefas rotineiras do setor, assim como, pressuponha espaço para alocar demandas não previstas e urgentes que necessitem ser prontamente examinadas, de modo a se ter uma visão detalhada das atividades que devem ser realizadas por cada setor e facilite a definição de prioridades. Tendo em mente as sugestões apresentadas no Quadro 1, um protocolo de ações foi proposto com o objetivo de solucionar os problemas verificados neste estudo e auxiliar na dinamização dos procedimentos administrativos da SPS e na reorganização do setor.

A primeira ação proposta concerne à triagem inicial dos processos encaminhados para a SPS-Assessoria por outros setores da SEE/MG, visando a um **controle mais eficaz dos processos recebidos**. As demandas que dão entrada no setor, seja por meio físico (malote ou correios) ou virtual (correio eletrônico/*e-mail*), são recebidas pelo serviço de protocolo da SPS-Assessoria, que registra os dados do processo nos sistemas SIPRO e SIGED¹. Em seguida, os processos são encaminhados à chefia para dar visto e distribuí-los aos analistas e técnicos encarregados de analisá-los e de elaborar a resposta a ser enviada ao setor solicitante. Antes do envio, contudo, a resposta deve ser conferida pela chefia, que assina o ofício de encaminhamento conjuntamente com o analista/técnico respondente que, por sua vez, repassa o processo para o setor de protocolo, que realiza os trâmites de postagem das respostas e dos documentos. Esse processo de recebimento de processos realizado pelo serviço de protocolo é feito de forma mecânica, de modo que muitos processos dão entrada no setor sem que se verifique se estão realmente endereçados a esse setor e se o assunto abordado é condizente com as funções da SPS-Assessoria. A entrada por engano de processos destinados a outros setores implica em sobrecarga de serviço e desperdício de tempo do técnico/analista que, ao perceber o erro, deve responder por meio de Ofício ou Memorando, informando ao solicitante que aquele assunto não é da competência da SPS-Assessoria.

Constata-se, portanto, que o serviço de protocolo da SPS-Assessoria pode ter um papel relevante em atenuar o acúmulo de processos no setor, tornando-o mais eficiente, caso adote, como estratégia, uma triagem detalhada dos documentos recebidos a fim de se verificar quais assuntos são pertinentes ao setor. Assim, ao se identificar a entrada de documentos não condizentes com as funções da SPS-

1 Sistema Integrado de Protocolo-SIPRO; Sistema de Informação da Gestão Eletrônica de Documentos-SIGED.

Assessoria, pode-se proceder à sua imediata devolução ao remetente e evitar a análise desnecessária dessas documentações por parte de seus analistas/técnicos. A partir da constatação de que o serviço de protocolo da SPS se beneficiaria de uma forma de organização mais objetiva de suas atividades, pensou-se no aperfeiçoamento da tarefa de recepção de documentos, com a adaptação de uma planilha de cadastramento já existente na SPS-Assessoria, que hoje é subutilizada. A planilha adaptada permite o registro dos dados quantitativos e qualitativos referentes aos documentos que chegam à SPS-Assessoria. Com o registro de todos os processos existentes no setor nessa planilha, é possível monitorar o tempo de demora para o documento receber parecer, ser analisado e ser devolvido ao solicitante. O acesso a essas informações é uma relevante ferramenta de gestão organizacional, funcionando como um “mapa” dos documentos que adentram na SPS-Assessoria, possibilitando ao gestor encontrar os documentos com facilidade, ter uma visão clara e global do montante de processos existentes e, a partir disso, definir prioridades de execução.

Quadro 2 – Ações relacionadas ao cadastramento dos processos/documentos existentes.

O QUÊ?	Cadastramento dos Processos existentes na SPS.
QUEM?	Servidores do Serviço de Protocolo da SPS-Assessoria.
QUANDO?	Diariamente.
COMO?	1- Inserindo na planilha (Quadro 3) todos os processos existentes no setor. 2- Dando baixa nos processos à medida que forem sendo analisados e liberados pelos analistas para envio aos solicitantes.
POR QUÊ?	Para controle interno das demandas existentes no setor.
QUANTO?	Três servidores, totalizando 21 horas de trabalho/dia.

Fonte: Silva (2014, p. 100).

Espera-se que as ações descritas no Quadro 2 possam ser executadas pelos três servidores do serviço de protocolo da SPS-Assessoria. Em relação aos processos remanescentes de um ano para outro, o setor poderia fazer uso da planilha proposta para apurar os processos pendentes, no início de cada ano, por meio de filtragem dos processos cuja data de saída esteja em aberto. Em seguida, as razões para a pendência dos processos poderiam ser consultadas com o analista responsável e uma lista de prioridade poderia ser criada para garantir a preferência de análise dos processos pendentes em relação aos novos processos.

Quadro 3 – Exemplo de planilha para a identificação dos processos/documentos constantes na SPS-Assessoria aguardando análise (preenchida com dados fictícios)

PROTOCOLO		ORIGEM	IDENTIFICAÇÃO		ASSUNTO	DATAS NA SPS	
SIPRO	SIGED		NOME	MASP		ENTRADA	SAÍDA
0152-35912612013-2	001432691261-2013	SRE Sete Lagoas	José João da Silva	123.789-2	Acerto do 5º Quinquênio	05.02.13	02.04.14

Fonte: Silva (2014, p. 98) 2

Outra proposta para a redução do volume de processos pendentes é a descentralização das atividades, procedendo ao encaminhamento dos processos não pertinentes à SPS-Assessoria para os setores devidamente responsáveis por sua análise. No caso, os processos referentes a demandas de servidores, cuja unidade de lotação é jurisdicionada por uma SRE, seriam enviados para serem analisados pela Regional responsável. Nota-se que, em muitos casos, mesmo ao se constatar que o processo poderia ser analisado pela SRE do servidor solicitante, a chefia decide por reter o processo para que seja respondido por um analista/técnico da SPS-Assessoria, agravando o acúmulo de processos no setor. Acredita-se, portanto, que essa atitude de descentralizar a análise dos processos pode contribuir significativamente para aliviar o acúmulo de processos e a consequente sobrecarga de trabalho no setor estudado. Com essa postura, a SPS-Assessoria colocaria em prática a delegação de competências no âmbito da SEE/MG prevista na legislação, segundo a qual “[...] os procedimentos administrativos e financeiros relativos a servidores lotados na sede das SREs e em unidades escolares a elas jurisdicionadas, são descentralizados, ficando sob a responsabilidade das Superintendências Regionais de Ensino a gestão de tais procedimentos”. (MINAS GERAIS, Decreto n° 45.849, de 27 de dezembro de 2011). Assim, além de ser respaldada na legislação, a proposta de descentralização se afirma como uma condição importante para a implementação dos princípios de eficiência e excelência nos serviços prestados pela SPS-Assessoria.

A centralização pode trazer benefícios quando relacionada a decisões estratégicas globais de alto comando, mas não quando envolve tarefas operacionais realizadas no cotidiano de um setor pelo seu corpo técnico, que é o caso dos procedimentos executados na SPS. Um modelo descentralizado, nesse caso, permitiria maior fluidez

2 Quadro adaptado do Arquivo SPS de Landson Campolina e Paulo Nascimento.

no trânsito de informações, tomada de decisões mais rápidas e mais eficientes, devido à maior aproximação entre os setores e à maior clareza sobre as funções de cada servidor. Como, em um viés descentralizador, os servidores também são protagonistas do processo decisório, a utilização dos recursos humanos termina por ser mais eficiente (CHIAVENATO, 2006). No caso em questão, a troca de informações entre a SSP e as SREs sobre os procedimentos referentes à gestão de pessoal poderia ser intensificada e determinadas atividades operacionais desempenhadas pela SSP-Assessoria - muitas delas se encontram inclusive dentro do rol de funções atribuídas às SRE - poderiam ser delegadas às superintendências regionais, em consonância com o que prevê o Decreto nº 45.849/2011.

Para que as mudanças propostas em uma organização tenham efeito e se concretizem na prática administrativa, os agentes envolvidos precisam conhecer em detalhes os roteiros de ações a serem implementados. Para que isso ocorra, faz-se necessário, portanto, que sejam oferecidos períodos de treinamento às equipes de servidores e que sejam estabelecidos momentos periódicos para que os membros do setor possam trocar informações e experiências. Somente com a devida capacitação dos servidores é possível garantir que os trabalhos realizados sejam pautados pela qualidade no serviço público demandada pela comunidade, uma vez que o treinamento dos profissionais busca a otimização dos procedimentos por meio da padronização de tarefas e da atenuação da incidência de erros. Essa afirmação é corroborada por Gil (2007), para quem as organizações, a fim de melhorar a qualidade de seus serviços, devem investir no desenvolvimento de seus recursos humanos, analisando os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o sucesso da organização e, conforme defende Costin (2010), investindo na potencialização de seus talentos por meio de cursos, treinamentos e outras modalidades de capacitação.

Nesse sentido, para que a padronização dos procedimentos administrativos da Superintendência de Pessoal (SPS) seja alcançada e para que o atendimento de suas demandas seja eficiente, com um retorno mais ágil aos solicitantes, é necessário que tanto as equipes da SPS-Assessoria, quanto das SREs sejam devidamente treinadas, para que os hábitos e atitudes dos servidores possam ser revistos frente às propostas de reorganização de seus setores. Dentro do plano de intervenção proposto, os treinamentos devem ser iniciados pela equipe da SPS-Assessoria, visto que, estando bem preparada, essa equipe pode atuar na orientação, capacitação e

treinamento das equipes das SREs. Desse modo, a comunicação entre os setores seria facilitada, pois se eliminaria a possibilidade de falas contraditórias geradoras de dúvidas e a necessidade de esclarecimentos pelos setores solicitantes, uma vez que todas as equipes trabalhariam de forma integrada. O treinamento das equipes da SPS-Assessoria em relação à readequação dos procedimentos administrativos de gestão de pessoal deve se guiar pelas seguintes ações:

Quadro 4 - Ações relacionadas à capacitação/treinamentos da equipe da SPS-Assessoria no que tange aos procedimentos administrativos concernentes à gestão de pessoal

O QUÊ?	Capacitar e Treinar a Equipe da SPS-Assessoria.
QUEM?	Chefias e os próprios servidores do setor.
QUANDO?	1- Semanalmente, com leitura e análise dos assuntos divulgados pela Administração Pública, referentes à Gestão de Pessoal. 2-Semestralmente: março e setembro de cada ano.
COMO?	1- Reunindo no setor para realizar as leituras e estudar as novas orientações.
POR QUÊ?	Para, primeiramente, se auto capacitar e também preparar a capacitação das equipes das SRE.
QUANTO?	1- Duas horas por semana. 2- Dois dias por semestre.

Fonte: Adaptado de Silva (2014, p. 113)

A capacitação deveria, ser realizada pela chefia e pelos próprios servidores da SPS-Assessoria, que deveriam se reunir para a leitura e estudo das orientações advindas de órgãos hierarquicamente superiores e para a preparação de apostilas contendo as informações referentes às atribuições do setor que permitam a aut capacitação dos servidores e a preparação do treinamento com as equipes das SREs. A realização da capacitação deveria ser periódica, por duas horas semanais e por dois dias a cada semestre, tendo lugar nas dependências da SEE/MG durante o horário de trabalho dos servidores, evitando-se, custos adicionais com o treinamento. Espera-se, nessa nova configuração, que a equipe da SPS-Assessoria passe a se reunir mais frequentemente para trocar informações sobre as ocorrências da semana e para resolver suas dúvidas e dificuldades em conjunto, contando com o suporte da chefia. Com essa mudança, acredita-se que os servidores do setor se tornariam aptos a prestar informações mais seguras aos solicitantes e também para preparar o treinamento a ser oferecido às equipes das SREs.

O treinamento dos servidores das SREs sobre a reorganização dos procedimentos administrativos de gestão de pessoal seria ministrado, por sua vez, pela equipe da SPS-Assessoria, que teria a responsabilidade de elaborar o curso, definindo os assuntos abordados e a frequência dos encontros. Essa interação entre as SRE e a SPS-Assessoria é importante para que se estabeleça uma linguagem única entre esses setores, permitindo um diálogo fluido entre eles e uma prestação de informações mais homogênea quando demandadas sobre um mesmo assunto, evitando-se, assim, falas contraditórias que possam gerar dúvidas aos solicitantes. O Quadro 5 sistematiza as ações propostas para a capacitação/treinamento das equipes das SREs:

Quadro 5- Ações relacionadas à capacitação/treinamento das equipes das SREs, no que tange aos procedimentos administrativos concernentes à gestão de pessoal

O QUÊ?	Capacitar e treinar as equipes das SREs.
QUEM?	Equipe composta pelos servidores da SPS-Assessoria (dois servidores em cada treinamento).
QUANDO?	Semestralmente: maio e novembro de cada ano, por um período de 2 anos.
COMO?	1- Elaborando material (Apostila) com todas as informações relacionadas a procedimentos administrativos de pessoal concernentes ao campo de atuação das SREs. 2- Reunindo as equipes das SREs em uma das 6 cidades-polo para que sejam ministrados os cursos de capacitação dessas, em um local mais próximo à sua realidade. 3- Para cada SER, serão treinados dois servidores.
POR QUÊ?	Para padronizar os procedimentos administrativos referentes à administração de pessoal e, assim, minimizar a incidência de erros e proporcionar mais qualidade nas informações prestadas aos solicitantes.
QUANTO?	16 horas por semestre, divididas em dois dias, para cada grupo de equipes reunidos em uma das 6 cidades-polo.

Fonte: Silva (2014, p. 113-114)

Como as SREs contam com uma grande variedade de assuntos relativos à gestão de pessoal dentro do seu campo de atuação, a proposta de treinamentos requer um direcionamento mais específico na abordagem dos assuntos, a fim de se evitar que o foco seja desviado para assuntos não pertinentes e que haja desperdício de tempo e de recursos públicos. Os treinamentos dos servidores das SRE seriam realizados na unidade sede das regiões em que estiverem lotados, localizadas nas seguintes cidades-polo: 1. Polo Regional Centro: sede Belo Horizonte; 2. Polo Regional Mata: sede Ponte Nova; 3. Polo Regional Norte: sede Montes Claros; 4. Polo Regional Sul:

sede Varginha; 5. Polo Regional Triângulo: sede Uberlândia e 6. Polo Regional Vale do Aço: sede Governador Valadares (MINAS GERAIS, 2013).

Visto que os treinamentos serão realizados nas cidades-polo, os servidores responsáveis por ministrá-los deverão ser deslocados até cada uma dessas cidades, preferencialmente, em ônibus de carreira. O objetivo de se oferecer o treinamento para as equipes das SREs em suas respectivas cidades-polo, em vez de se realizar na sede da SPS-Assessoria em Belo Horizonte, é permitir que a capacitação ocorra o mais próximo da realidade/*habitat* do treinando, o que o permitiria se sentir mais seguro e ter mais fácil acesso a casos práticos presentes em seu local de trabalho. Participariam dos cursos de treinamento apenas dois servidores de cada SRE, a fim de se diminuir custos e de se dinamizar os encontros com equipes menores, obtendo-se melhores resultados. A condução dos treinamentos também seria realizada por dois servidores da SPS-Assessoria, número considerado suficiente, dada a quantidade reduzida de treinandos. Os custos operacionais estimados para a realização dos treinamentos é da ordem de R\$40.860,00 (quarenta mil, oitocentos e sessenta reais) por semestre e de R\$81.720,00 (oitenta e um mil, setecentos e vinte reais) por ano, valores necessários para cobrir as despesas com alimentação, hospedagem e transporte rodoviário do servidor/treinando de sua cidade de origem até a cidade sede do polo. Por envolver uma soma expressiva de recursos públicos, espera-se que, com esses treinamentos, que as equipes tenham êxito na apreensão do novo formato de organização proposto e que procedam à implementação dos procedimentos administrativos revistos de modo a diminuir a incidência de erros e aumentar a qualidade dos serviços e das informações prestados aos solicitantes.

O PAE proposto foi pensado para minimizar os problemas de gestão de pessoal identificados na SPS-Assessoria e na sua interação com outros setores da SEE/MG, especialmente com as SREs. O objetivo das ações propostas é permitir a reorganização dos procedimentos administrativos desses setores, tornando o atendimento das demandas recebidas mais eficiente e transparente. Acredita-se, que com a implementação desse PAE, a sobrecarga de trabalho na SPS-Assessoria será minimizada, pois os servidores estarão melhor treinados para identificar prontamente erros e delegar atividades aos setores pertinentes. Espera-se, assim, que este estudo possa servir também de referência para que gestores de outros setores possam refletir sobre seus locais de trabalho e, com as devidas adaptações, implementar as sugestões aqui propostas para o aperfeiçoamento de suas rotinas de trabalho.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Administração Geral e Pública**. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

GIL, A. C. **Gestão de Pessoas**. Um enfoque nos papéis profissionais. São Paulo, Atlas, 2007.

COSTIN, C. **Administração Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849/2011, de 27 de dezembro de 2011**. Disponível em: <<http://www.iof.mg.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. **Lei Delegada nº 180/2011, de 20 de janeiro de 2011**. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacaomineira>>. Acesso em: 20 de jun. 2013.

SILVA, C. da C. **Proposta de reorganização dos procedimentos administrativos na Superintendência de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Juiz de Fora, 2014. 145 f. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SEÇÃO I: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E APROPRIAÇÃO DE
RESULTADOS EDUCACIONAIS

SEÇÃO II: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS NO CENÁRIO MINEIRO

SEÇÃO III: REFLEXÕES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E
ESCOLAR

SEÇÃO IV: GESTÃO DE PESSOAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

ISBN 978-85-68184-15-8

