Casos de gestão: políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro

Orgs.
Manuel Fernando Palácios da Melo e Cunha
Ana Paula de Melo Lima
Carla Silva Machado
Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho
Juliana Alves Magaldi
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Sheila Rigante Romero

Casos de gestão: políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro

1ª Edição

Juiz de Fora
FADEPE
2012

Faculdade de Educação
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Avenida Eugênio do Nascimento, 620 – Dom Orione – CEP: 36038-330 – Juiz de Fora – MG
Telefone: (32) 4009-9326
E-mail: nucleoppgp@caed.ufjf.br

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP
Coordenação Geral – Manuel Fernando Palácios Melo e Cunha
Vice-coordenação – Beatriz de Basto Teixeira
Coord. do Núcleo de Dissertação do Mestrado – Juliana Alves Magaldi
Núcleo de Dissertação do Mestrado - Ana Paula Melo Lima
Carla Silva Machado
Debora Cristina A. Bastos e Monteiro de Carvalho
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Sheila Rigante Romero

Capa/ Projeto Gráfico – Hamilton Ferreira
Diagramação – Paulo Ricardo Zacanini

Revisão - Waldyr Imbroisi Rocha
Joyce Scoralick Silvestre
Juliana Benevides Dornas

Ficha catalográfica:

C341 2012 Casos de gestão : políticas e situações emblemáticas do cotidiano educacional brasileiro / Orgs: Manuel Palácios da Cunha e Melo, [et al.] - Juiz de Fora, MG : FADEPE, 2012.
580 p.
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-98596-59-4

1. Educação. 2. Administração escolar. 3. Educação - políticas públicas. I. Título. II. Lima, Ana Paula de Melo. III. Machado, Carla Silva. IV. Carvalho, Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de. V. Magaldi, Juliana Alves. VI. Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de. VII. Romero, Sheila Rigante. VIII. Universidade Federal de Juiz de Fora. IX. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

CDD 371.2

Sumário

Apresentação..... 13

Seção I: Avaliação dos sistemas educacionais 17

Avaliação dos sistemas educacionais 19

Juliana Alves Magaldi

Avaliação Institucional, o caso da rede pública cearense 23

Webster Guerreiro Belmino
Vanessa Nolasco Ferreira
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Gestão pedagógica das escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte..... 37

Stelita Alves Gonzaga
Vanessa Nolasco Ferreira
Tufi Machado Soares

Seção II: Políticas de alfabetização, melhorias de desempenho, correção de fluxo, progressão e monitoramento 51

Melhoria dos índices educacionais: como alcançá-la? 53

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa 59

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Wallace Andrioli Guedes
Luís Antônio Fajardo Pontes
Manuel Fernando Palácios Melo e Cunha

Projeto primeiro, aprender!: Estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará...71

Márcio Pereira de Brito
Tiago Rattes de Andrade
Eduardo Antônio Salomão Condé

Escola integrada: uma proposta de educação integral.....81

Mary Margareth Marinho Resende
Mariana Calife Nóbrega
Rogéria Campos de Almeida Dutra

Uma análise dos impactos do projeto de ação pedagógica no desempenho escolar de alunos do 3º ciclo da rede municipal e educação de Belo Horizonte.....95

Maria Luiza Barbosa
Wallace Andrioli Guedes

Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de caso em duas escolas públicas da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros.....107

Gisele Costa Maia
Tiago Rattes de Andrade
Eduardo Antônio Salomão Condé

A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino: a educação e seus caminhos.....117

Vanilza de Jesus Azevedo Almeida
Tiago Rattes de Andrade
Eduardo Antônio Salomão Condé

O programa de educação do Rio de Janeiro: uma reflexão sobre os integrantes do grupo de trabalho e da gestão integrada da escola.....127

Maria Minerva de Medeiros Valle
Vanessa Nolasco Ferreira
Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Os níveis de alfabetização da rede municipal de Juazeiro – BA. 141

Maeve Mello dos Santos
Debora Cristina A. B. e M. de Carvalho

Seção III: Políticas curriculares..... 153

Políticas curriculares 155

Carla Silva Machado

CBC e escola-referência: desafios à implementação de uma proposta curricular 159

Ana Paula Coelho Silva
Ana Paula de Melo Lima
Beatriz de Basto Teixeira

PCN do Ensino Médio em escola de Juiz de Fora: caso de implementação 171

Tiago Fávero de Oliveira
Ana Paula de Melo Lima
Beatriz de Basto Teixeira

Currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro: a implementação da proposta em uma unidade escolar 183

Viviane Vaz de Souza
Ana Paula de Melo Lima
Beatriz de Basto Teixeira

Seção IV: Políticas de formação de gestores e professores 195

Políticas de formação de gestores e professores 197

Ana Paula de Melo Lima

A gestão educacional no 3º ciclo do Ensino Fundamental na rede munucipal de educação de Belo Horizonte 203

Renata Julia da Costa
Mariana Calife Nóbrega
Rubem Barboza Filho
Fabiana Coelho

Gestão estratégica e participativa: uma alternativa para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora 217

Josélia Miranda
Patrícia Maia do Vale Horta
Márcia Machado

Gestão estratégica e participativa: a política pública de gestão escolar fluminense 231

Alessandro Sathler Leal da Silva
Carla Silva Machado
Patrícia Maia do Vale Horta
Márcia Cristina da Silva Machado

O programa de formacão de gestores do estado do ceará 243

Isla Márcia Vidal Assis Abreu
Juliana Alves Magaldi
Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Desafios da formação continuada dos gestores escolares frente às avaliações externas – o caso da SRE Coronel Fabriciano/MG 255

Edvânia de Lana Morais Andrade
Paulo Renato Flores Durán
Marcelo B. Burgos

Seção V: Políticas de financiamento educacional 265

Políticas de financiamento educacional 267

Sheila Rigante Romero

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): implicações na gestão e na qualidade do desempenho da educação básica 271

Iara Ferreira Pinheiro
Adriana Duque de Freitas
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

O atendimento público à educação infantil em Belo Horizonte: a introdução das Parcerias Público Privadas (PPP's) 283

Paulo de Tarso da Silva Reis
Karine Fernandes de Carvalho

O impacto da distribuição de recursos na promoção da equidade: o caso de Caxias do Sul ..297

Sandra Mariz Negrini
Vanessa Nolasco Ferreira
Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Seção VI: As políticas educacionais do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora 309

As políticas educacionais do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora 311

Sheila Rigante Romero

A educação superior no contexto do REUNI 317

Adriana Rigon Weska

Karine Fernandes de Carvalho

Educação e tecnologia na Universidade Federal de Juiz de Fora: O caso das TICS 331

Larissa Silva Leitão Daroda
Carolina Alves Magaldi
Marcos Tanure Sanábio

FAEFID: a hélice tríplice de ensino, pesquisa e extensão 343

Luís Fernando Gomes Nascimento
Carolina Alves Magaldi
Marcos Tanure Sanábio

Para além do sistema de monitoramento capes: uma proposta de monitoramento anual dos indicadores de desempenho da Pós-Graducação stricto sensu da Universidade Federal de Juiz de Fora 355

Miriam Cristina dos Santos Brandão
Karine Fernandes de Carvalho
Fernando Tavares Júnior

Formas de financiamento e gestão financeira da Pós-Graduação stricto sensu da UFJF: uma análise da APG 369

Tonny Aparecido Vidal Barra de Souza
Karine Fernandes de Carvalho
Fernando Tavares Júnior

Seção VII: Educação, Comunicação e TIC 383

Educação, Comunicação e TIC.....385

Debora Cristina A. B. e M. de Carvalho

Gestão do letramento digital em escolas estaduais de educação profissional do Ceará.....389

Maria Elisabete Araújo
Raquel Barroso Silva

Utilização das TIC nas escolas estaduais de fortaleza: o professor coordenador de laboratório educacional de informática em perspectiva 401

Luciano Nery Filho
Raquel Barroso Silva
Adriana Rocha Bruno

Proposta de um sistema de informações estratégicas e georreferenciadas para a secretaria municipal de educação de Belo Horizonte.....413

EleonoraFerreira de Paula
Adriana Duque de Freitas
Gilmar José dos Santos

Seção VIII: Boas práticas: gestão de projetos e da participação democrática 425

Boas práticas: gestão de projetos e da participação democrática 427
Juliana Alves Magaldi

Avaliação dos laboratórios de aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes431
Luiz Carlos de Oliveira
Wallace Andrioli Guedes

A Escola Municipal José Calil Ahouagi e sua organização em tempo integral 441
Anna Cristina Perantoni Henriques
Mariana Calife Nóbrega
Rogéria Campos de Almeida Dutra

Biblioteca escolar: um espaço de aprendizagem 455
Arminda Aurélia Rodrigues Alcântara
Mariana Calife Nóbrega
Rogéria Campos de Almeida Dutra

Particapação e cidadania na gestão da escola pública.....467
Luiz Carlos Silva Cunha
Adriana Duque de Freitas
Lourival Batista de Oliveira Junior

Programa de atenção ao jovem: uma avaliação qualitativa dos resultados do programa em uma escola estadual de Uberlândia.....477
Cláudia Cristina Veloso Andrade
Adriana Duque de Freitas
Gilmar José dos Santos

Seção IX: Boas práticas na gestão de resultados 489

Boas práticas na gestão de resultados 491
Carla Silva Machado

O impacto do contexto socioeconômico e as alternativas de gestão na em Carlos Góis.....495

Fábio Camilo Xavier
Carolina Alves Magaldi
Marcus Vinícius David

O ensino de matemática em um contexto de grande vulnerabilidade social: O caso EMSP...507

Eliani Maria de Brito
Carolina Alves Magaldi
Marcus Vinícius David

Descrição do Sistema Municipal de Educação de Montes Claros – as escolas rurais e urbanas 519

Kátia Simone de Almeida Melo Reis
Patrícia Maia do Vale Horta
Carla Silva Machado
Victor Cláudio Paradela Ferreira

Ações gestoras que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e causam impacto no desempenho dos alunos: a experiência de uma escola mineira 531

Jánua Caeli Gervásio Galvão
Paulo Renato Flores Durán
Marcelo B. Burgos

Resultados na gestão escolar: alguns pontos essenciais para o sucesso.....547

Lúcia Helena Miranda Bastos
Patrícia Maia do Vale Horta
Victor Cláudio Paradela Ferreira

A experiência pedagógico-administrativa e o crescimento no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): O caso do CEOB.....559

Karina Hernandes Neves
Adriana Duque de Freitas
Lourival Batista de Oliveira Júnior

Elementos contributivos para redução da repetência: o caso do CIEP Brizolão 386 571

Elizabeth Ribeiro Melo
Debora Cristina A. B. e M. de Carvalho

Apresentação

O presente livro traz um panorama da pioneira produção discente do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, doravante denominado PPGP. Adjetivamos essa produção como pioneira porque ela está sendo desenvolvida pela primeira turma do mestrado, inaugurando uma proposição de dissertação profissional que objetiva uma proposta de intervenção, um Plano de Ação Educacional.

A dissertação que ainda se encontra em desenvolvimento pelos alunos tem como elemento central um caso de gestão educacional. O desenho do estudo de caso presente no programa situa-se na interseção entre os métodos de ensino baseado no caso e o tradicional estudo de caso com inspiração etnográfica. Em relação aos casos de ensino, elaborados inicialmente em Harvard e muito utilizados nos cursos de Administração e Direito, evidencia-se o protagonismo do gestor que confronta dificuldades ou que se destaca pela excelência de sua atuação.

O diálogo com a perspectiva qualitativa, baseada em um recorte bastante específico, denominada de estudo de caso, é pronunciado, especialmente em função da necessidade de se buscar evidências para a comprovação dos argumentos levantados sobre o caso. O estudo de caso utilizado no PPGP presente em cada capítulo do livro é construído incorporando elementos tanto qualitativos (como no estudo de caso antropológico) quanto quantitativos, tornando, por fim, o gestor como protagonista.

Conforme a finalidade de um mestrado profissional, qual seja, de possibilitar aos mestrandos a aplicabilidade, em seu ambiente de trabalho, da pesquisa desenvolvida ao longo dos estudos, o PPGP desenvolveu

uma estrutura de dissertação que confere ao processo de pesquisa maior dinamismo.

Assim, dentro dessa perspectiva dinâmica, no primeiro capítulo da dissertação o caso de gestão é caracterizado e descrito em sua dimensão que pode ser federal, estadual, municipal, regional e/ou local. São apresentados o cenário, os atores, informações, dados e elementos acerca do contexto para que ele possa ser melhor compreendido, assim como a problemática que fundamentará as discussões. Essa é a base sobre a qual todo o trabalho se desenvolverá. É essa também a ênfase dada nos capítulos que compõem este livro: uma descrição de casos relacionados ao sistema educacional brasileiro.

O segundo capítulo da dissertação possui caráter analítico. Nesse momento, a problemática apresentada anteriormente é analisada por meio de pesquisa de campo, análises teóricas e pesquisa comparativa. A preocupação central desse capítulo está em fazer uma intrínseca relação entre teoria e prática. A utilização do referencial teórico será essencial na medida em que contribua para discutir o problema identificado em cada caso, de modo a permitir a ajudar na proposição que será feita no capítulo três. Dessa forma, no terceiro capítulo, o aluno desenvolve a etapa final de sua dissertação, a proposição de um plano de ação educacional que incida sobre o caso de gestão descrito e analisado.

Cabe ressaltar que, simultaneamente ao período em que este livro foi organizado, os alunos desenvolviam ainda a escrita da dissertação, especificamente a análise e a proposição de intervenção. Este fato, somado aos esclarecimentos contidos no parágrafo acima sobre a estrutura da dissertação deste Programa, explica a ausência de um corpo analítico nos capítulos. Apenas o primeiro capítulo das dissertações serviu de referencial para a escrita desta coletânea.

Este livro reverencia não somente o empenho do corpo discente do Programa, como também os esforços conjuntos da equipe de profissionais que auxilia os alunos no processo de pesquisa e escrita da dissertação. O Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública é cursado de forma semipresencial, havendo um diálogo virtual intenso através da plataforma *moodle*. Sendo assim, o mestrado desenvolve o estilo de orientação institucional que visa a propiciar atenção minuciosa à pesquisa desenvolvida pelo discente, por meio do apoio diário que acontece virtualmente.

A orientação institucional se desenvolve sob um processo de corresponsabilização entre professores orientadores, assistentes de orientação e suporte de orientação. Os professores orientadores se responsabilizam pela fundamentação analítica e bibliográfica da pesquisa. Os assistentes de orientação e as analistas do Núcleo de Dissertação assessoram diariamente pela plataforma o processo de pesquisa e escrita e a adequação dos capítulos à estrutura da dissertação do Programa. Esse fato explica a coautoria dos artigos pelos mestrandos, assistentes de orientação e professores orientadores.

Esta obra esta divida em nove seções temáticas, intituladas: **Avaliação dos Sistemas Educacionais**; **Melhoria dos índices educacionais: como alcançá-la?**; **Políticas Curriculares**; **Políticas de Formação de Gestores e Professores**; **Políticas de Financiamento Educacional**; **Políticas Educacionais do Ensino Superior: o Caso da Universidade Federal de Juiz de Fora**; **Educação, Comunicação e TIC**; **Boas Práticas: Gestão de Projetos e da Participação democrática**; e **Boas Práticas na Gestão de Resultados.**

Buscou-se, com esta divisão, congregar reflexões sobre estas notórias questões educacionais que são amplamente pesquisadas no Programa. Ao início de cada seção, é oferecida ao leitor uma breve introdução com o cerne dos casos reunidos, assim como a visão dos autores acerca das problemáticas investigadas.

Vale acrescentar que estamos diante de uma pequena parte da produção discente do PPGP, porém, os textos apresentados revelam uma importante parte do cenário educacional brasileiro, sendo, assim, uma maneira de conhecer situações e políticas relacionadas à educação brasileira.

Desejamos a todos boa leitura.

Equipe de Dissertação PPGP

Seção I:
Avaliação dos sistemas educacionais

Avaliação dos sistemas educacionais

Juliana Alves Magaldi*

Os dois capítulos que compõem essa seção têm como foco a importância das avaliações para as redes educacionais. Dentre os casos que estão sendo analisados nessa primeira turma do PPGP, sua maioria tangencia a questão da avaliação externa, pois essa é hoje central nos debates e na vivência dos gestores. Contudo, na maioria dos casos, são somente os resultados das avaliações que são analisados, e não as suas propostas. Tais resultados, normalmente, aparecem como indicadores ou do sucesso de algumas ações ou de problemas recorrentes.

Esse cenário demonstra o quanto as Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala (AALE) fazem parte do cenário educacional brasileiro e são percebidas como referencial de qualidade do processo de ensino. Contudo, se isso pode ser aferido em relação a esse tipo de avaliação, o mesmo não pode ser dito sobre aquelas que incidem sobre outras dimensões do campo educacional.

Os capítulos que se seguirão apresentam casos que têm como panorama a importância de se consolidar a relevância de outras propostas de avaliação que se destinam não ao aluno, que habitualmente é o alvo destas, mas a outros atores do processo. Essa discussão está alicerçada na percepção de que existem múltiplos fatores que interferem no objetivo último da escola. Dentre eles podemos citar desde o clima escolar até a atuação do gestor, passando ainda pelo comprometimento dos profissionais e pela infraestrutura oferecida.

Seguindo essa linha de pensamento, o texto **Avaliação Institucional: O Caso da Rede Pública Cearense** aborda, como o título explicita,

* Coordenadora do Núcleo de dissertação do PPGP, doutora em Ciência da Religião pela UFJF.

a experiência do Ceará com essa forma de avaliação, destacando as suas limitações e virtudes. O caso se estrutura a partir dos problemas percebidos hoje no desenvolvimento de uma avaliação institucional no estado. Visando à sua compreensão, é traçada uma linha temporal que apresenta as experiências cearenses com avaliação em larga escala. O estado convive com o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará) desde 1992, tendo-o incorporado como parâmetro na tomada de decisões e nas análises sobre a qualidade de educação. A experiência com a Avaliação Institucional, no entanto, não segue pelo mesmo caminho.

O artigo aponta tanto para uma descontinuidade de ações quanto para dificuldades em relação à execução da Avaliação Institucional nos momentos em que ocorreu, enfatizando a edição de 2011. Tematizando o primeiro aspecto, rememora-se a centralidade da discussão sobre a necessidade de se avaliar as instituições na década de 90 no estado. Associam-se a esse debate, inclusive, mudanças como aquela relativa à eleição dos gestores escolares através de uma avaliação meritocrática seguida de votação pela comunidade. A interrupção da prática de se avaliar o contexto educacional visando à compreensão dos processos que o compõe pode estar vinculada à naturalização das AALE que são, às vezes, entendidas como avaliação da própria instituição. Usando-se esse parâmetro, no entanto, desconsideram-se a necessidade de se examinar de forma sistemática as relações internas à escola e àquelas estabelecidas com a comunidade, além do desenvolvimento das ações pedagógicas, dentre os vários aspectos que desenham o perfil da instituição.

Todas essas questões ganham objetividade ao serem direcionadas para a análise da Avaliação Institucional realizada em 2011 no estado. Essa experiência é abordada desde a sua concepção até a disponibilização dos resultados e muitos equívocos são destacados. Essa crítica, associada à importância desse tipo de avaliação, dá a tônica do texto.

O segundo capítulo dessa seção, **Gestão Pedagógica das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte,** não discute a avaliação institucional nem sequer uma experiência vivida recentemente na rede belorizontina. O texto tematiza o contexto da rede, com forte valorização democrática, frente à necessidade de se avaliar a prática pedagógica dos gestores.

O caso destacado se monta a partir da proposta de construírem-se indicadores da eficácia da gestão pedagógica preservando a característica democrática da eleição dos gestores. A SMED[1] tem buscado adequar o processo de seleção dos gestores - que ocorre através de eleição desde a década de 1990 - aos padrões de qualidade da educação que hoje norteiam as políticas públicas do setor.

Retratar esse caso significa apontar elementos que vêm sendo modificados ao longo do tempo nesse processo de eleição. Um ponto central na mudança da valorização estritamente democrática para a ênfase equilibrada entre esse elemento e a eficácia do gestor está na inclusão da obrigatoriedade de apresentação, por parte do candidato, de um plano de trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante a sua gestão. Essa mudança ocupa lugar central no caso, sendo considerada fundamental para a compreensão do sentido que vem sendo dado na rede à necessidade de se monitorar e avaliar as práticas pedagógicas dos gestores, assim como substrato para se elaborar indicadores da eficácia dessa gestão.

Sendo assim, podemos afirmar que a leitura dessa seção permite perceber que a necessidade de se avaliar todos os atores envolvidos no processo educacional é recorrente nas redes. O olhar sobre esse monitoramento é, em ambos os casos, crítico, mas entusiasmado. A multiplicidade de desenhos possíveis para essas avaliações acompanha a diversidade do que está em foco e indica que o reconhecimento da relevância dessa prática caminha para a mesma naturalização vivenciada pelas AALE.

1 Secretaria Municipal de Educação.

Avaliação Institucional, o caso da rede pública cearense

Webster Guerreiro Belmino*
Vanessa Nolasco Ferreira**
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim***

No Brasil, a partir da década de 1990, a avaliação ganha amplitude nas ações cotidianas escolares. Neste cenário, o Estado do Ceará, em sintonia com a cultura educacional vigente no país, também fortalece suas ações de âmbito avaliativo. Na esfera das escolas, a avaliação institucional começa a ser um instrumento utilizado com vistas a entender os processos constitutivos da prática escolar.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências de avaliação institucional na rede pública estadual da década de 1990, passando pela década de 2000, assim como a avaliação aplicada no ano de 2011, entendendo suas concepções, aplicabilidades e resultados. Tal análise dar-se-á através de um recorte qualitativo: o estudo de caso.

Tal pesquisa, que se encontra em andamento, tem a pretensão de, após realizada, construir um Plano de Ação Educacional com vistas a propor metodologias, estudos conceituais e o desenho de aplicação de uma Avaliação Institucional para a rede pública do Estado do Ceará para o conjunto de escolas de Ensino Médio.

Desta forma, serão apresentados o conceito de avaliação e seus usos no âmbito da educação, bem como a trajetória da avaliação institucional no âmbito da gestão estadual do Ceará. O objetivo é fazer uma análise crítica dos modelos até então propostos, para na sequência do trabalho de dissertação propor uma metodologia revisada para tal prática.

* Mestrando do PPGP, Diretor EEEP Pedro de Queiroz Lima - Beberibe - CE.
** Assistente de orientação do PPGP, mestra em psicologia pela UFJF
*** Professora orientadora no PPGP, doutora em Economia Aplicada pela UFV.

Comparando-se a cultura educacional com base na avaliação da rede de ensino – expressa através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) – com a experiência de Avaliação Institucional, percebe-se que a primeira está consolidada nas práticas e nas vivências educacionais do Estado, uma vez que desde 1990 a rede escolar é analisada segundo os parâmetros da avaliação externa. De 2006 até o presente ano, a avaliação passou a ser anual e censitária para todo o Ensino Médio, mas a segunda (Através do SPAECE) ainda não se tornou efetivamente uma ação contínua na rede. Entre os anos de 2006 a 2010, por exemplo, não houve a aplicação de nenhum tipo de avaliação institucional. Desse fato, pretende-se entender os modelos e as experiências que foram selecionados para análise nesta pesquisa, e, pelo caráter operacional de um PAE, desenhar um programa que utilize a Avaliação Institucional nas escolas, como forma de contribuir com o desenvolvimento da educação cearense.

A avaliação enquanto processo de reflexão sobre a sua ação ou de outrem é uma das formas de melhoramento das ações cotidianas praticadas. Ao avaliar, criamos possibilidades de um entendimento mais aprofundado sobre as fortalezas e fraquezas existentes. Esse princípio pode ser válido para os mais diversos campos de atuação humana, e por muitas vezes tem sido um instrumento forte para aliar boas estratégias à conquista de resultados.

As rotinas no campo da educação pressupõem avaliação constante das ações (SOUZA, 2005; SORDI, 2009; ZAMPIRI 2009), haja vista que o *habitus* educacional tem como meta o alcance de resultados: na perspectiva do aluno em obter aprovação, e, na perspectiva do professor, em conseguir o efeito aprendizagem. Organizando e contribuindo para o alcance deste duplo objetivo está a direção escolar, mediando as relações e construindo estratégias para que a escola consiga cumprir a inteireza de seus objetivos.

A escola é, nesse contexto, um lócus privilegiado para o exercício e a prática da avaliação, com vistas ao alcance das metas educacionais. E é justamente esse aspecto que pode servir como ponto de apoio para a realização de objetivos, que muitas vezes torna-se um entrave para os gestores educacionais.

Na relação entre a escola e seu sistema escolar, ou seja, entre um diretor e os ocupantes de cargos da gerência da rede, as relações necessitam ser

transparentes e compreensivas ao ponto de gerar resultados positivos. Mas, como na prática ocorre esta interação? Qual é a base que sustenta o relacionamento e o fluxo de informações? Como se formam os conceitos e os resultados das experiências avaliativas entre as partes: escola e rede educacional? São algumas inquietações que permeiam a prática da gestão educacional nos seus mais diversos níveis.

No âmbito da gestão escolar, o diretor promove ações visando à implementação do Projeto Pedagógico da escola, que se resume na busca pela efetivação da aprendizagem e o sucesso educacional dos estudantes. A gestão presta conta das ações e desenvolve as propostas da rede de ensino na qual está inserida; assim, o diretor relaciona-se com toda uma estrutura hierárquica. Os gestores da rede acompanham, ainda, as ações propostas ou as iniciativas da escola, avaliando o desempenho escolar e solicitando informações e execução do planejamento efetuado no sistema de ensino.

Essa relação entre escola e rede de ensino acontece diante de um tênue sistema de informação e prática avaliativa. No Brasil, e em especial no Ceará, na década de 1990 houve a introdução e a formulação de práticas mais consistentes de avaliação, citando, por exemplo, a criação em 1992 do SPAECE (SEDUC, 2006).

Dentre os marcos que ampliam as ações que envolvem a avaliação da educação, podemos citar a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e o PROVÃO das Universidades, também em 1998. O SAEB foi instituído legalmente pela Portaria 1795 de 27 de novembro de 1994 e, segundo o Ministério da Educação, tem por objetivo:

> (...) promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país. (MEC, 2011)

No Ceará, foi criado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE), em 1992. A avaliação em larga escala tinha como

objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes que integravam o sistema de ensino público cearense nos níveis do ensino fundamental e médio. Inicialmente, o SPAECE foi aplicado na capital do Estado, Fortaleza, e nas cidades que sediavam as Coordenadorias Regionais de Ensino, divisão efetuada para melhor acompanhamento da rede de ensino. Outra característica do SPAECE nos anos 90 era que seu método de aplicação era por amostragem bianual. A partir de 2006, o SPAECE passa a ser censitário e anual, para as seguintes séries de todos os municípios cearenses: Ensino Fundamental o 2º, 5º e 9º ano e o Ensino Médio 1º, 2º e 3º ano (SEDUC, 2006).

É neste contexto da introdução da cultura de avaliação de aprendizagem dos sistemas de ensino brasileiros que se realizaram experiências de avaliação institucional na rede estadual cearense. Esta situação não perdurou ao ponto de se constituir como uma prática de Estado, uma vez que as alternâncias no governo interromperam o processo.

O Ceará na década de 1990 atuou fortemente em consonância com as alterações da política educacional, uma vez que essas estavam ligadas às políticas públicas vigentes no país. Diversos são os exemplos dessa relação, por exemplo: logo posterior à criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi criado o SPAECE; o regime de colaboração proposto pela LDB entre Estado e Município, os ciclos de aprendizagem, a aprovação automática de estudantes, as turmas de aceleração, a eleição direta para diretores escolares, a implantação de Conselhos Escolares, o repasse de recursos direto para as escolas (manutenção, consumo, serviços, reformas e ampliação) e a Gestão Integrada da Escola (GIDE), dentre outros, são exemplos das novas políticas implementadas pelo estado.

No âmbito da Avaliação Institucional, algumas dessas políticas têm relação direta com as ações que são implementadas na escola e são passíveis de avaliação para o melhor desempenho dos profissionais que nela se encontram. A eleição de diretores, que ocorre no Estado desde 1996, tem como princípio a avaliação meritocrática dos candidatos com prova de conhecimentos e de títulos seguido do escrutínio pela comunidade escolar.

A Implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares expostos na LDBEN amplia a participação comunitária dos diversos segmentos que compõem a escola, agindo diretamente sobre a relação democrática

da sociedade brasileira. Aliado a esse fator, o repasse de recursos financeiros e seu acompanhamento pelos Conselhos Escolares é outra ação que visa a descentralizar as decisões sobre a educação, ampliando o exercício democrático de definição e ação da instituição.

Outro exemplo de política, que agiu diretamente sob a forma que a instituição assume perante sua vida organizacional e pedagógica, é a implantação da Gestão Integrada da Escola, o documento base a ser elaborado pela gestão escolar, que norteava as ações por um período determinado, estabelecendo metas e estratégias a serem alcançadas. Partindo de um diagnóstico completo das várias esferas educacionais da escola até a construção de um plano de gestão, a escola abre-se para o diálogo com a comunidade e torna o hábito de avaliar uma constante maior.

Assim, na década de 90, muito se discutiu sobre os processos de Gestão Escolar, desde a mudança na forma de admissão dos diretores, que passou a ser realizada através da meritocracia e da eleição pela comunidade escolar, até os instrumentos a serem utilizados para gerir a escola. Para tanto, era necessário fazer a priori um diagnóstico completo da situação da escola, e dentro das ações da GIDE estava a proposta de uma Avaliação Institucional com a participação representativa de todos os segmentos escolares. Nesse cenário, a prática da Avaliação Institucional fora feita no Ceará.

Desta forma, as políticas implementadas pelo Governo Federal e Estadual são elementos constitutivos de uma nova prática de gestão escolar. Dessa realidade, surge como necessidade a análise dos programas de Avaliação Institucional implementados para que possamos, a partir dela, propor um desenho de programa mais consistente.

O contexto estabelecido acabou tendo como expoente o desenvolvimento do processo de Avaliação Educacional com as questões levantadas pelas avaliações em larga escala, e as mudanças ocorridas na gestão escolar provocaram a incipiente Avaliação Institucional. Enquanto a primeira refere-se principalmente à verificação do nível de aprendizagens dos estudantes de uma rede, a segunda tem como pressuposto a instituição em si, ou seja, as formas como se dão os processos, as decisões, as relações, etc. No Ceará, a prática da Avaliação Institucional permanece como um desafio a ser estruturado.

Quando se relata sobre a Avaliação de Aprendizagem em Larga Escala (AALE), e Avaliação Institucional (AI), muitas vezes existe certa confusão. No âmbito da Avaliação de Aprendizagem em Larga Escala, a experiência do SPAECE tem dentre suas características ser uma:

> Avaliação de Desempenho Acadêmico, [que] caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.
>
> Realizada de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores.
>
> Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC amplia, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries de forma censitária. Desta forma, o SPAECE passa a ter três focos: Avaliação de Alfabetização (2º ano Ensino Fundamental; Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º ano Ensino Fundamental) e Avaliação do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio). (SEDUC. CAEd. 2011).

De tanto termos avançado na experiência da AALE, existe um sentimento na cultura escolar de que essa seria suficiente para avaliar a instituição escolar, ou seja, o resultado que a escola obtém reflete o resultado educacional de forma direta. Na nossa experiência profissional nos deparamos diversas vezes com manifestações desta cultura escolar, no espaço da sala dos professores, nos encontros pedagógicos ou nas reuniões com diretores escolares.

No entanto, é preciso ter clareza nesta distinção, uma vez que AALE refere-se ao processo de ensino-aprendizagem de forma indireta, e de forma direta ao resultado desta aprendizagem, aferido por meio das matrizes curriculares.

Em relação à Avaliação Institucional, há a pressuposição de uma análise contextual da instituição. Devem ser considerados a forma como

são geridos os recursos financeiros, as tomadas de decisão administrativa, o desenvolvimento das ações pedagógicas, as relação com os órgãos colegiados, a disseminação de informação, o perfil da comunidade escolar, o método de ensino, o clima de aprendizagem e interpessoal, o nível de iniciativa, a operacionalização das demandas, dentre outros.

Outro ponto a ser levantado sobre a prática da Avaliação Institucional remete à cultura democrática do país, quando analisamos se as AI existentes derivam da iniciativa dos agentes escolares presentes ou se são respostas às demandas existentes na rede. Ou seja, se a escola tomou a decisão de fazer a Avaliação Institucional, percebendo nela um pilar para a construção de novas práticas, ou se simplesmente a praticou por ser uma atribuição que o sistema impôs. Infelizmente, as poucas experiências que temos visto baseiam-se, em sua maioria, no cumprimento das exigências estabelecidas.

Em 2011, através da contratação por meio de licitação de uma empresa de consultoria educacional denominada Avalia Assessoria Educacional[1], foi realizada uma nova experiência denominada pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) de Avaliação Institucional. O processo foi realizado em todas as escolas da rede estadual por meio de amostragem aleatória simples entre alunos e professores. Dentre seus objetivos, o PAE busca analisar a experiência do Estado na realização de Avalições Institucionais. Essa iniciativa atual é fundamental para entendermos as nuances que perpassam por gestores da rede, gestores escolares e comunidades educacionais na perspectiva de proposição de um novo programa.

O processo ocorreu em meio à desconfiança de gestores e professores. Tal situação pode ser entendida pela prática ainda não consolidada da avaliação de ações dos educadores, o que se tem consolidado em maior dimensão é a avaliação da aprendizagem dos alunos (SPAECE). Considerando que a aplicação da AI não foi precedida de uma sensibilização para gestores, professores, pais e alunos, uma vez que através da Coordenadorias Regionais de Ensino (CREDE) ocorreu apenas uma pauta de informes, com a data da aplicação da avaliação. Essa acabou gerando um clima de desconfiança, pela própria falta de diálogo, impedindo que o processo de avaliação pudesse fluir de forma

1 Informações adicionais sobre esta empresa podem ser obtidas no endereço eletrônico http://www.avaliaeducacional.com.br/quem_somos/default.asp

mais tranquila entre ambas as partes, para que houvesse cumplicidade de metas e objetivos e uma comunicação horizontal entre as partes. Em meio a estas situações, as escolas ficaram muito alheias ao processo, perdendo a oportunidade de utilizarem a experiência como um momento de enriquecimento das práticas educacionais existentes. O resultado exposto tem um bom nível de detalhamento[2]. Ressalte-se que posterior à avaliação não houve nenhum momento para capacitação ou informe dos diretores sobre os resultados da avaliação, ou mesmo sua localização eletrônica, conforme depoimentos colhidos entre os diretores escolares de diversas CREDES[3].

Os relatórios divulgados a partir da aplicação dos questionários da Avaliação Institucional tem um bom nível de amplitude. Eles englobam diversos aspectos das características que compõem uma escola. As perguntas foram estruturadas a partir de segmentos, havendo uma descrição de diversos aspectos para gerar dois tipos de relatórios: um com a frequência de respostas dadas e outro denominado relatório de percepção.

Para cada item apontado foi produzido um histograma com os resultados da escola avaliada da rede estadual e de escolas com o mesmo perfil. Essa metodologia facilita a observância do resultado em comparação com outras escolas em condições semelhantes ou mesmo em comparação com a rede inteira. No entanto, compreendemos que tal metodologia pode não contribuir com o foco central de uma avaliação institucional que seja o olhar para si, o compreender quais são as nuances intrínsecas do cotidiano desafiador da instituição. Esse olhar para o externo pode trazer a acomodação de um resultado, muito mais do que a inquietação.

Ao apresentar o resultado de uma Avaliação Institucional, ou mesmo de uma Avaliação de Aprendizagem em Larga Escala na relação da escola com outras da rede, estimula-se muito mais a competição do que a autoavaliação promovida através da reflexão sobre o seu resultado. A concepção de avaliação que aqui é defendida tem como parâmetro a análise de seu desempenho, dentro do seu contexto, e de forma

2 Os dados são de ordem pública e podem ser acessados no endereço eletrônico http://seguro.avaliaeducacional.com.br/projetos/avinstCE2011/Avaliacao.aspx

3 A obtenção desta informação ocorreu através de conversas com os diretores de escolas profissionais de todo o Estado do Ceará, nos encontros promovidos pela SEDUC, entre Junho e Novembro de 2011.

nenhuma o ranqueamento. Entende-se que ao apresentar as escolas em comparação com as demais, as pessoas que farão uso de tal avaliação ficarão acomodadas sempre que o resultado for melhor do que as demais (fato esse de grande probabilidade, uma vez que a comparação é sempre com a média) ou culparão fatores externos quando os resultados forem piores (por exemplo, falta de apoio governamental, pouca infraestrutura, desestrutura familiar, etc).

As duas experiências existentes, a da década de 1990 e a do ano de 2011, não contemplam uma política consolidada de avaliação institucional que possa balizar as relações entre a rede estadual e as unidades educacionais. Na prática, o que ocorre na relação entre as duas instâncias constitui um problema ao melhor desenvolvimento das ações.

Para se ter uma avaliação institucional, seria necessária a participação efetiva, melhor dizendo, a formação e o desejo da comunidade em compreender sua relação e sua prática enquanto sujeitos que compõem o enredo de uma escola. E não foi isso que ocorreu nas experiências feitas no Ceará. As primeiras experiências foram objeto de rejeição por parte dos educadores e da comunidade, os diretores fizeram-nas muito mais por uma questão de hierarquia – visto que era uma solicitação da rede – do que por iniciativa própria.

Com relação à Avaliação Institucional aplicada em 2011, nas reuniões que se sucederam à aplicação, com outras pautas, e nas conversas informais, observamos que o desconforto era geral entre os diretores: os mesmos reclamavam sobre a forma rápida como ela surgiu e foi aplicada, sobre a abrangência aos alunos do 1º ano com pouco tempo de conhecimento sobre a escola, sobre a não existência de uma sensibilização, o que deixou transparecer um caráter de imposição, enfim, sobre os receios, que foram muitos, com relação à metodologia utilizada.

É preciso ter em mente que uma avaliação institucional preocupa-se com o porquê das situações, mas ao mesmo tempo tem a conotação de entender o como. O sentido está na finalidade das respostas apresentadas, mas o desafio está na trajetória percorrida e que deu origem a tal situação, tanto para corrigir como para consolidar.

Outro fator a ser pensado, enquanto instrumento de avaliação, é que a partir de 2009, os diretores escolares eleitos têm como atribuição a apresentação do Plano de Metas do Diretor (PLAMETAS), que

representa um compromisso com a comunidade escolar e com a SEDUC, para o período de 2009 a 2012, correspondente ao período da gestão escolar. No âmbito das escolas da rede de educação profissional, os gestores desenvolvem um Plano de Ação. Esses dois instrumentos, com metas de aprendizagem e de fluxo escolar, são duas fontes utilizadas para avaliação da escola.

Fora estes instrumentos, os demais campos de atuação da escola não possuem ferramentas específicas para acompanhamento e avaliação, como, por exemplo, as áreas patrimonial, administrativa, financeira, relação com a comunidade, atuação dos colegiados, clima escolar, fluxo de informações, execução de projetos, inovação e criação metodológica, dentre outros.

Esta falta de métodos de avaliação estruturados leva a situações que não condizem com uma prática profissional que se considera necessária no meio público. Esse fato acaba gerando conflito e desconfiança na relação entre gestores escolares e gestores da rede. Nas reuniões ocorridas com os diretores escolares, nos comentários em círculos menores, nas conversas informais, percebe-se com clareza este sentimento: são instâncias de uma mesma rede, mas que parecem "adversários" que responsabilizam ou cobram ações de melhoria dos resultados educacionais uns dos outros.

Exemplificando este fato, as tensões entre os segmentos (gestores escolar e de rede) afloraram e diversos momentos de conflitos ocorreram no recente processo de greve ocorrido no Ceará. A avaliação de uma boa prática de gestão ficou resumida ao fato de os professores da escola terem ou não aderido ao movimento grevista, no sentido de que nas escolas em que houve adesão, este gestor passou a ser considerado "ruim" "por não ter pulso com os professores", e nos espaços onde não ocorreu a adesão, o gestor passou a ser considerado "bom", pelo motivo inverso ao citado.

Mas esta é apenas uma vertente do processo de avaliação entre os componentes da rede que está fundamentada muito mais no processo de acompanhamento das ações desenvolvidas na escola, e que, ocorrendo de maneira correta, diminui a tensão e o conflito existente nas duas instâncias e possibilita o fortalecimento da relação e, por conseguinte, a melhoria dos resultados apresentados.

A outra vertente, que tem um poder de melhoria de resultado considerável, é a possibilidade de a escola, através de um processo claro de avaliação institucional, utilizá-la como um trampolim para práticas mais consolidadas, ao mesmo tempo em que os diversos segmentos que compõem a escola tenham a oportunidade de refletir sobre o seu papel e o contexto escolar como um todo.

Desta maneira, o objetivo do presente estudo e de sua continuação é avaliar as experiências existentes e propor um programa de Avaliação Institucional para a rede estadual de escolas baseado na discussão com os setores envolvidos, em especial os diretores escolares e os coordenadores de CREDES (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação). Aliado aos órgãos colegiados das escolas, retomando aos objetivos primeiros de possibilitar uma análise contextual da situação escolar sob os mais diversos pontos de vista, pode-se tornar essa avaliação um instrumento para a melhoria das práticas educacionais e da relação entre os componentes do sistema estadual.

A proposição de uma política pública que institua a Avaliação Institucional na rede estadual cearense, remete ao desafio de pensar a avaliação como um instrumento de apoio na observação de boas práticas e na correção de rumos quando necessários. Possui como pressuposto a melhoria na relação entre as unidades escolares e a rede que administra as unidades, uma vez que o conhecimento aprofundado da realidade diminui a distância entre o que se pensa sobre o assunto e o que se tem de fato, como no caso de uma administração consolidada de uma gestão escolar.

Para a realização de tal política, é imprescindível a informação para os setores que compõe a escola sobre os objetivos, os limites e as potencialidades de uma avaliação institucional. Tal prática poderá ser capaz de minimizar a aversão destes agentes com o processo de avaliação, bem como trabalhar para que tal prática possa se tornar uma política de estado e não somente de governo.

Referências

CEARÁ, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Terceiro manual de orientação para a elaboração do relatório da avaliação institucional dos CREDE**. Fortaleza: SEDUC, 2001.

_____. **Auto-avaliação Institucional das Escolas do Ceará: manual de orientação para aplicação e elaboração dos relatórios.** Fortaleza: SEDUC, 2006.

_____. **Avaliação institucional do ceará: diagnóstico e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas da rede pública estadual**. 2011. Disponível em http://seguro.avaliaeducacional.com.br/projetos/avinstCE2011/Avaliacao.aspx. Acesso em novembro de 2011.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. 2 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

_____; BELLONI, Isaura. **Progestão: Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Brasília. CONSED. 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o Trabalho Científico: explicitação das Normas da ABNT**. 15 ed. Porto Alegre s.n. 2010.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho. SILVA Itamar Mendes da. **Escola básica e auto-avaliação institucional: possíveis conquistas, novos desafios.** ANPED. 2009. Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/avaliacao/ava_015.pdf. Acesso em novembro de 2011.

SILVA, Itamar Mendes da. **A avaliação institucional e a gestão democrática na escola.** ANPED. 2007. Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/avaliacao/ava_013.pdf. Acesso em novembro de 2011.

SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos** In SOUZA, Alberto de Mello (org). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Vozes. 2005.

SORDI, Mara Regina Lemes. LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias.** ANPED. 2009. Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/avaliacao/ava_005.pdf. Acesso em novembro de 2011.

SOUZA, Alberto de Mello (Org). **Dimensões da avaliação educacional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

ZAMPIRI, Marilene. **Avaliação Institucional como critério na disponibilização do direito a educação.** ANPAE. 2009. Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/moodledata/53/avaliacao/ava_004.pdf. Acesso novembro de 2011.

Gestão pedagógica das escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte

Stelita Alves Gonzaga[*]
Vanessa Nolasco Ferreira[**]
Tufi Machado Soares[***]

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) tem investido em uma crescente valorização da dimensão pedagógica na gestão das escolas municipais, por reconhecer que a atuação do diretor escolar nessa dimensão é de fundamental importância para se garantir uma educação de qualidade para todos. Para tanto, a SMED contratou, no ano de 2010, a Fundação Dom Cabral para realizar um estudo acerca da gestão escolar, com vistas a propor um modelo de gestão que respeitasse os valores da Rede Municipal, com ênfase na gestão democrática e que, ao mesmo tempo, apontasse para as atuais exigências acerca da eficiência no setor público e das escolas no contexto atual. No caso da instituição escolar, a eficiência tem se pautado na garantia de aprendizagem dos estudantes, através dos indicadores de desempenho escolar na faixa etária correta para o ano de escolarização que ele esteja cursando.

Neste trabalho será apresentada a proposta de um futuro Plano de Ação Educacional (PAE), com foco na gestão pedagógica das escolas da Rede Municipal de Educação. Para fundamentar as questões que norteiam a proposta, será apresentado um breve histórico de um aspecto considerado importante na gestão democrática da Rede Municipal: a escolha do gestor através do processo de eleição direta para diretor e vice-diretor. Logo a seguir, será realizada uma reflexão sobre a concepção de gestão democrática e as demais dimensões da gestão escolar.

Uma vez apresentada a situação, através da metodologia qualitativa do estudo de caso, há a intenção de aprofundar o referencial teórico que

[*] Mestranda PPGP, Gerente Regional Pedagógica GERED VN/SMED/BH.
[**] Assistente de orientação, mestre em psicologia pela UFJF
[***] Professor e Orientador do PPGP, Pós Doutor em Ciências Exatas e da Terra pela UFRJ.

sustentará a análise e o desenho metodológico que será utilizado para o levantamento de dados, que resultará na proposição de uma intervenção na gestão, através da adoção de indicadores pedagógicos de eficácia da gestão escolar.

A presente pesquisa tem por objetivo propor um conjunto de indicadores capazes de mensurar a eficácia da gestão pedagógica nas escolas municipais. Para tanto, será necessário avaliar a política municipal de seleção dos gestores escolares, através da documentação existente e dos instrumentos já instituídos pela Secretaria Municipal de Educação, bem como aqueles em fase de implantação, que visam a aprimorar os critérios para a seleção e monitoramento das direções, naquilo que se refere ao compromisso em garantir uma maior aprendizagem dos estudantes.

O Plano de Trabalho da Gestão é um instrumento elaborado para garantir a efetivação das metas previstas nos Mapas Estratégicos da própria Secretaria e das escolas, elaborado a partir do planejamento estratégico realizado pela SMED com a assessoria da Fundação Dom Cabral. Nesses mapas são explicitadas metas voltadas para a melhoria da aprendizagem, que fundamentam a regulamentação do processo eleitoral em 2011.

Tais documentos fazem parte da Portaria SMED 262/2011 e propõe a formalização de compromisso dos candidatos em relação a todas as dimensões da gestão escolar, mas com um propósito de que todas elas estejam contribuindo para a aprendizagem efetiva dos estudantes da escola. O artigo 5º, em seus incisos I, II e III, explicita claramente aquilo que se espera das direções eleitas, a saber:

> Art 5º - O Plano de Trabalho da Gestão previsto no inciso I, do artigo 4º, a ser elaborado pelas chapas, tratará de forma clara e objetiva das dimensões pedagógica, administrativa e orçamentária e financeira da Escola, prevendo a participação da Comunidade Escolar e estratégias para garantir o bom funcionamento da Escola e a excelência no processo de ensino e aprendizagem, a saber:
>
> I - O objetivo da Gestão Pedagógica é coordenar o trabalho pedagógico, buscando soluções criativas que garantam a aprendizagem, a permanência, a equidade e a inclusão de todos. O Plano de Trabalho da Gestão Pedagógica deverá elencar estratégias relativas a: implementação das Proposições Curriculares; monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; formação continuada dos professores / educadores; garantia da equidade no desempenho dos estudantes da

> RME; definição de currículo, de critérios e instrumentos de avaliação dos estudantes e implementação do Regimento Escolar.
>
> II - O objetivo da Gestão Administrativa ou Gestão da Estrutura e Funcionamento da Escola / UMEI é garantir as condições materiais, físicas e humanas dos vários setores da instituição escolar, de forma integrada e em conformidade com a legislação vigente. O Plano de Trabalho da Gestão Administrativa deverá elencar estratégias relativas a: promoção da intersetorialidade, das parcerias e da efetiva participação da Comunidade nos Conselhos, Colegiados e Assembleias Escolares; manutenção e efetiva utilização dos diversos espaços físicos da Escola / UMEI (biblioteca, cantina, secretaria, laboratório de informática); gestão de pessoal (melhoria do clima escolar e redução do absenteísmo); gestão e coordenação de serviços gerais, gestão da secretaria (vida acadêmica dos estudantes) e gestão de material e de patrimônio.
>
> III - O objetivo da Gestão Orçamentária e Financeira é garantir a administração dos recursos por meio da responsabilização jurídica dos processos financeiros, administrativos, contábeis, fiscais e de pessoal, de acordo com a legislação, as normas e as orientações pertinentes, de forma a atender as demandas da Comunidade Escolar. O Plano de Trabalho da Gestão Orçamentária e Financeira deverá elencar estratégias relativas a: promoção da participação coletiva nas decisões sobre utilização dos recursos, prestação de contas e avaliação dos impactos do seu uso (utilização, transparência, destinação e prestação de contas das diferentes verbas. (PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte, Portaria SMED 262, 2011, p.3-4)

Esse Plano deve ser estruturado na lógica do planejamento estratégico, devendo apresentar três metas para os aspectos da gestão voltados para cada uma das dimensões. Na dimensão pedagógica são destacados os seguintes aspectos: garantia da melhoria da qualidade da educação, das referências curriculares, dos processos de avaliação interna e externa, da ampliação do atendimento na Escola Integrada, dos Programas e Projetos de Correção de Fluxo, da Educação de Jovens e Adultos, da integração com as famílias e a comunidade. Na dimensão administrativa são destacados os aspectos da gestão da merenda, patrimônio, escrituração escolar, lançamento e atualização de dados no SGE e outros sistemas correlatos, vida escolar do aluno, gestão de pessoal. Essa dimensão também é citada na documentação oficial de Gestão da Estrutura e Funcionamento da Escola. Por fim, a dimensão orçamentária e financeira irá focar a gestão dos recursos da Caixa Escolar. Importante ressaltar que no anexo que trata do referido Plano, esta última dimensão é apontada com tendo que "se vincular às demais dimensões que viabilizam a realização de projetos

e melhorias objetivando a qualidade da educação". Essa explicitação aponta para o reconhecimento da Secretaria acerca da importância da gestão pedagógica no conjunto das atribuições do diretor eleito.

Conforme prevê a Portaria, a direção eleita será monitorada em seu Plano. A observância da lógica do planejamento estratégico indica que metodologias, recursos, prazos e responsáveis pela implementação de um conjunto de ações deverão ser apontados no plano a ser pactuado depois da eleição. Também é pertinente afirmar que, para a elaboração do Plano, deverá ser realizado um diagnóstico da escola a partir de indicadores já disponibilizados na Rede Municipal de Educação, bem como serem considerados os princípios da gestão democrática nas citadas dimensões da gestão.

Outra iniciativa apontada na referida Portaria diz respeito aos processos de responsabilização do gestor. Pela primeira vez um processo eleitoral solicita que o candidato eleito assine um Termo de Compromisso da Gestão, no plano pessoal, assumindo responder por todas as competências relacionadas no Decreto de nº 14.628/2011e citadas anteriormente. Além dessa iniciativa, os artigos 44, 45e 46 do Capítulo X, das Disposições Transitórias, apontam outras atribuições passíveis de responsabilização, bem como formalizam um processo de Avaliação da Gestão que evidencia a preocupação com a promoção de uma gestão eficaz.

> Art. 44 - Os Diretores e Vice-Diretores eleitos deverão participar efetivamente dos cursos de formação em gestão oferecidos pela SMED, no decorrer do mandato, sendo obrigatória a frequência integral e a comprovação de conclusão de cada curso.
>
> Art. 45 - Ao final de cada ano de mandato, ou sempre que se fizer necessário, realizar-se-á a Avaliação da Gestão para averiguação do cumprimento do Plano de Metas pactuado.
>
> §1º - A Avaliação da Gestão tem o objetivo de contribuir para o cumprimento do Plano de Metas e, visa, sobretudo, à eficiência e à qualidade do funcionamento da unidade de ensino.
>
> §2º - A avaliação de que trata o *caput* deste artigo terá como foco o Termo de Compromisso da Gestão e o Plano de Metas assinados pelos Gestores, conforme dispuser regulamento próprio.
>
> §3º A Gerência Regional de Educação - GERED deverá acompanhar a gestão de cada unidade de ensino de sua regional, zelando pelo

> cumprimento do Plano de Metas e procedendo aos registros e providências necessários à eficácia da avaliação, como participante ativa desse processo.
>
> Art. 46 - A SMED normatizará os critérios da avaliação da gestão, com base nos princípios previstos no Art. 37 da Constituição Brasileira. (PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte, 2011, p. 27)

Esse Plano de ação tem seu foco na dimensão pedagógica das escolas municipais, através da proposição de indicadores pedagógicos que subsidiem a avaliação dessa dimensão da gestão do diretor e vice-diretor das escolas do município de Belo Horizonte. O presente trabalho pretende, nesse movimento, refletir sobre a convergência de um processo eleitoral baseado no princípio da gestão democrática, com a exigência de um gestor que deve exercer seu mandato com base no conceito de eficácia da gestão escolar, responsável pelo desempenho pedagógico da sua escola e, ainda, passível de responder por esses resultados através de mecanismos de responsabilização.

A eleição direta para diretor ocorre no processo de redemocratização no Brasil, na década de 1980, a que a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é adepta de primeira hora. A gestão democrática é entendida como a garantia efetiva de participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e a escolha do diretor era a culminância desse processo.

A Secretaria Municipal de Educação tem feito a opção, desde então, de promover ajustes no processo, de modo a responder as exigências pela melhoria no processo de aprendizagem dos alunos sem, contudo, alterar o mecanismo de seleção do gestor. Nesse sentido, o PAE pretende contribuir com esse movimento de ajustes na gestão pedagógica através da avaliação da eficácia desses ajustes, mas também colaborando na construção de indicadores que podem ser incorporados ao processo, seja pela sua capacidade de mensurar o que vem a ser eficácia na dimensão pedagógica, seja pela condição de qualificar os aspectos do cotidiano escolar que efetivamente contribuem para garantir uma melhoria na qualidade da educação, através do melhor desempenho dos estudantes da Rede Municipal.

A aplicação dos indicadores pedagógicos deverá ser realizada em dez escolas da Rede Municipal de Educação, escolhidas entre aquelas de melhor IDEB no 5º e 9º anos em 2011; caso esse resultado seja tornado

público até maio de 2012 pelo INEP/MEC e, caso ainda não esteja disponível nesse período, serão utilizados os dados do IDEB 2009. O resultado da aplicação nessas escolas deverá fornecer uma avaliação da capacidade do instrumento em retratar os aspectos considerados fundamentais da gestão pedagógica, bem como verificar a pertinência desse instrumento na contribuição com as ações futuras da gestão municipal em educação.

A eleição direta e secreta para seleção dos gestores escolares, diretores e vice-diretores possui uma longa tradição em Belo Horizonte. Esse dispositivo foi assegurado na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOMBH), de 31/03/1990, no seu Art. 158, inciso X, que estabelece enquanto um dos princípios da gestão democrática:

> (...) a eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de dois anos, permitida uma recondução consecutiva e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade (LOMBH, 1990).

O detalhamento desse princípio será realizado no mesmo ano, através da Lei 5.796/90, sancionada pelo então Prefeito de Belo Horizonte Eduardo Azeredo. Desde então, em cada pleito, a Secretaria Municipal de Educação estabelece a regulamentação do processo através de portarias específicas.

O Conselho Municipal de Educação emitiu um Parecer em 2002 (CME/BH Nº 052/2002), no sentido de regulamentar o princípio da Gestão Democrática na Rede Municipal. Através de Audiências Públicas Regionalizadas (APR), o Conselho abriu um amplo debate com a participação de pais, alunos, trabalhadores em educação, gestores e entidades representativas, sobre o tema *"Que Gestão Queremos na Rede"?* e produziu o referido Parecer, que destaca, em sua conclusão, os seguintes aspectos: a legislação como um avanço, no sentido de garantia legal na promoção da participação da Comunidade Escolar no cotidiano da escola; a participação articulada juntamente com a autonomia dessa Comunidade em "gerar e gerir" o projeto específico de cada escola, mas dentro do "projeto global da Rede"; a participação de todos os segmentos com necessidade de ser ampliada nos processos democráticos, incluindo no espectro da comunidade escolar os Grupos e/ou Associações Comunitárias, ONG's, dentre outros.

A partir do movimento acima descrito, o Conselho prescreveu algumas orientações que iriam contribuir para o pleito seguinte, com destaque para o *quorum* mínimo de 10% dos alunos nas Assembleias Escolares que estabelecem o início do processo. Houve também o detalhamento de medidas para garantir a transparência e prestação de contas dos eleitos, bem como critérios de organização da própria disputa eleitoral. A regulamentação proposta foi acatada pela Secretaria Municipal de Educação, através da Portaria SMED Nº 062/2002, que tratou da constituição e funcionamento da Assembleia Escolar e visou a um maior controle do processo, que já apontava distorções em relação aos aspectos descritos acima, uma vez que a legislação era muito genérica. Essa Portaria significou um primeiro movimento naquilo que podemos classificar como *responsabilização* do gestor em relação ao seu mandato, mas atrelado às instâncias democráticas, principalmente o Colegiado e a Assembleia Escolar.

No último pleito, a Secretaria Municipal de Educação incluiu no Capítulo II da Portaria SMED 064/2008, que trata dos candidatos, a apresentação de um plano de trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante a sua gestão. No plano deveriam constar ações, metodologias, recursos e os responsáveis em relação aos aspectos considerados prioritários pela chapa concorrente, bem como o compromisso com o alcance das metas projetadas pelo MEC/INEP para a escola. Deveria ainda propor ações para melhorar os resultados apresentados nas avaliações externas no âmbito estadual, através do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e da avaliação do sistema municipal de educação pública, o AVALIA BH.

Em 2011 foi realizado novo processo eleitoral, para o mandato 2012/2013/2014. O Decreto Nº 14.628 de 04/11/2011, assinado pelo atual Prefeito Márcio Lacerda indica, em seu artigo 4º, inciso I, § 1º, a necessidade dos candidatos apresentarem um plano de gestão cujo teor deve:

> apresentar estratégias relacionadas ao desenvolvimento das dimensões pedagógica, administrativa, orçamentária e financeira da unidade de ensino, tendo como referências as diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação. (PREFEITURA de Belo Horizonte, Decreto 14628, 2011, p.2)

Uma característica importante desse Decreto é a descrição detalhada das atribuições do gestor escolar, que aponta para um

aprofundamento da *responsabilização* desse gestor em relação às regulamentações anteriores. Segue abaixo a descrição das atribuições, no artigo 14 do referido Decreto:

> Art. 14 - Compete aos diretores e vice-diretores eleitos, dentre outras responsabilidades:
>
> I - executar o plano de metas pactuado com a Secretaria Municipal de Educação;
>
> II - cumprir e fazer cumprir, no âmbito da unidade de ensino, as normas e diretrizes da SMED e do Conselho Municipal de Educação;
>
> III - implementar os programas educacionais do Município, bem como os programas e projetos que o Município aderir, visando a aprimorar a qualidade da aprendizagem;
>
> IV - incumbir-se da supervisão, controle e prestação de contas dos recursos financeiros destinados à Caixa Escolar;
>
> V - promover diálogo das ações intersetoriais, no âmbito de sua competência, em colaboração com os gestores de outras áreas da Administração Municipal;
>
> VI - cumprir as atribuições e as determinações que lhes são conferidas e fazer cumprir a legislação que se aplica aos assuntos de sua competência;
>
> VII - manter conduta profissional compatível com os princípios reguladores da Administração Pública, especialmente os princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da razoabilidade e da eficiência;
>
> VIII - preservar o sigilo das informações;
>
> IX - tratar todos com zelo e urbanidade;
>
> X - garantir a correta escrituração escolar, a atualização do Sistema de Gestão Escolar - SGE e do Sistema de Cadastramento da Educação Infantil - SICEI e outros sistemas correlatos;
>
> XI - fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela Secretaria Municipal de Educação, observando os prazos estabelecidos;
>
> XII - fazer a gestão de pessoal, garantindo o cumprimento dos deveres dos trabalhadores da escola, sejam eles estatutários ou celetistas, respeitando a legislação pertinente. (PREFEITURA de Belo Horizonte, Decreto 14628, 2011, p.3-4)

Essas atribuições serão detalhadas na Portaria SMED Nº 262/2011, que irá definir, em seu artigo 4º, inciso I, as dimensões da gestão escolar que deverão ser contempladas, a saber: Pedagógica, Administrativa e Orçamentária e Financeira. Essa Portaria aponta os compromissos que a Secretaria Municipal de Educação assumiu, a partir da elaboração do seu

Mapa Estratégico, que incorpora o planejamento estratégico no âmbito da gestão da educação no município. Dessa forma, a SMED explicita em torno de quais objetivos as competências esperadas dos gestores devem se articular solicitando, no anexo VI, que sejam definidas metas a serem alcançadas no mandato para esses objetivos. São eles:

I - Melhoria da aprendizagem:

a - melhorar os indicadores educacionais, medidos pelo IDEB, Avalia BH e Avalia - EJA;

b - aumentar o índice de atendimento de estudantes na Escola Integrada;

c - aumentar o índice de atendimento na Educação Infantil;

d - garantir a equidade;

e - reduzir o analfabetismo;

f - aumentar anos de escolarização da população;

g - garantir que todos os alunos estejam lendo aos 8 (oito) anos de idade;

II - Integração Institucional:

a - aumentar e intensificar a integração com as famílias;

b - melhorar a integração institucional;

c - promover a abertura das escolas nos finais de semana.

III - Melhoria dos processos de trabalho e de aprendizagem da Escola / UMEI:

a - definir currículo, critérios e instrumentos de avaliação dos estudantes;

b - melhorar a gestão escolar, fortalecendo os Colegiados Escolares;

c - implantar e implementar o regimento escolar;

d - implantar e implementar o modelo de gestão de custos;

e - monitorar a frequência e o desempenho dos estudantes promovendo ações visando ao seu pleno desenvolvimento;

IV - Melhoria do clima escolar:

a - fomentar a formação dos profissionais da educação;

b - organizar ações para a redução do absenteísmo;

c - implantar e implementar a política de gestão de pessoas;

d - promover ações para elevar a expectativa dos professores / educadores em relação à aprendizagem dos estudantes;

> e - planejar, implantar e implementar o processo de acolhimento dos professores / educadores, das famílias, dos demais profissionais que atuam na Escola / UMEI e dos estudantes;
>
> V - Infraestrutura e Tecnologias
>
> a - melhorar e ampliar a infraestrutura física e de tecnologia da informação;
>
> b - atualizar o acervo da biblioteca escolar. (PREFEITURA de Belo Horizonte, Portaria SMED 262, 2011, p.28. Grifos nossos)

Esse breve histórico sinaliza para um movimento da Secretaria Municipal de Educação no sentido de ajustar o exercício do mandato dos diretores a uma eficácia na gestão escolar, com ênfase para o compromisso com a melhoria da aprendizagem. No entanto, o faz sem desconsiderar a gestão democrática - seja através da manutenção do processo de seleção de gestores através exclusivamente da eleição direta, seja pela importância atribuída aos colegiados e à participação da família e comunidade nesse processo.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é constituída de 186 escolas municipais, que atendem em quase totalidade ao ensino fundamental, sendo que 13 atendem somente a educação infantil, ou seja, crianças de até cinco anos. A esse total devem ser acrescidas as 54 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), que são instituições voltadas exclusivamente para a educação infantil e atreladas administrativa e pedagogicamente a uma escola municipal de ensino fundamental ou infantil. A Rede está em expansão no atendimento à educação infantil através das UMEIs e, por esse motivo, o quadro descrito deve sofrer alterações. Algumas escolas municipais ainda garantem o atendimento ao ensino médio, mas o sistema municipal, em ação conjunta, vem transferindo as turmas ainda restantes para o sistema estadual, em conformidade com a LDBEN 9394/94.

No processo de seleção de gestores, que é o foco do presente Plano de Ação Educacional (PAE), é importante ressaltar que as UMEIs não possuem autonomia e são vinculadas a uma escola núcleo. Portanto, durante o processo eleitoral é montada nas escolas uma chapa única composta de um diretor e um vice-diretor. Quando a escola possui uma UMEI vinculada a ela, a chapa possui dois vices, pois a UMEI tem direito a uma vice-direção exclusiva e subordinada à direção dessa escola núcleo. O diretor é responsável pelas duas instituições.

A legislação que propõe a eleição direta na Rede Municipal de Educação, citada anteriormente, associa esse processo de seleção do gestor escolar a uma concepção de gestão democrática. O Parecer do Conselho Municipal de Educação, CME 052/2002, em seu mérito, vai afirmar que

> Em seu artigo 158, a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, de 21 de março de 1990, definiu como um dos princípios a ser observado pelo município o da GESTÃO DEMOCRÁTICA do Ensino Público e, entre outras medidas necessárias à democratização da gestão, a instituição de Assembléia Escolar, como instância máxima de deliberação de Escola Municipal, Direção Colegiada de Escola Municipal definida através de eleição direta e secreta (...). Para esse Conselho, democratizar é construir participativamente uma educação de qualidade, vivida numa escola que seja um espaço de prática, de conquista de direitos, de efetivação de direitos, de formação de sujeitos sociais que à medida que constroem suas individualidades vão construindo os coletivos, de identificação com valores sociais éticos voltados para a configuração de um projeto social solidário que tenha como horizonte a prática da justiça, da liberdade, das relações respeitosas, do direito à diversidade, da perspectiva da construção coletiva. (REDE Municipal de Educação, Parecer CME 052, 2002, p.7)

Nesse sentido, o referido Parecer reconhece a escola como autônoma para definir seu projeto político pedagógico e seus processos internos de participação dos segmentos. A eleição direta vai legitimar essa concepção, mas o CME vai ressaltar que tal autonomia não pode significar oposição à unidade que deve compor a Rede, sem desconsiderar as especificidades de cada unidade.

Nos últimos cinco anos, um conjunto de medidas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação tem trazido uma discussão acerca da necessidade de se garantir direções competentes e comprometidas com o projeto de educação do município. A título de exemplo pode-se citar o expressivo aumento no volume de recursos destinados às Caixas Escolares, incluindo a contratação de pessoal diretamente por elas, o investimento maior em materialidade e revitalização da rede física.

É importante citar também a criação, em 2004, de uma verba específica para investimento nos processos pedagógicos da escola, conhecida como Projeto de Ação Pedagógica (PAP) e, por fim, o monitoramento da escola, através dos indicadores das avaliações externas, incluindo a implantação de um sistema municipal e do compromisso com as metas

do IDEB propostas pelo MEC/INEP[1]. Tais mudanças têm trazido uma série de exigências novas para o gestor escolar, que precisa demonstrar a dos projetos apresentados. Além disso, a maneira como os diretores exercem a gestão passa a ficar em evidência para a SMED, modificando um processo que antes ficava restrito ao âmbito da unidade escolar e somente aparecia enquanto "prestação de contas" no processo eleitoral de cada escola, cuja dinâmica e cobrança distinguiam-se nas diversas unidades escolares.

A inclusão na Portaria SMED Nº 064/2008, que regulamentou o último processo eleitoral (da apresentação de um plano de trabalho pedagógico), foi uma iniciativa que visava a explicitar para os candidatos as novas exigências no âmbito da gestão pedagógica. Nesse sentido, foi solicitado que os candidatos apresentassem um plano a ser desenvolvido durante a sua gestão.

Diferente das dimensões administrativa e financeira, que também são regulamentadas pela Portaria, a inserção da exigência de um plano de gestão não foi considerada suficiente para vincular o compromisso do gestor à dimensão pedagógica de sua escola. Isso porque o monitoramento posterior das duas primeiras dimensões prevê procedimentos considerados mais precisos para a responsabilização do gestor.

No caso da gestão financeira, o acompanhamento sistemático dos gastos é feito por um técnico da SMED, através de uma prestação de contas mensal; e também há a necessidade de receber um "Nada Consta" para concorrer em outro processo eleitoral, além do fato de que toda a movimentação financeira é de responsabilidade do diretor, através do seu CPF, enquanto Presidente da Caixa Escolar.

Em relação à dimensão administrativa, as irregularidades são mais facilmente identificáveis e o ritual para aplicação das sanções, que está previsto no Manual da Corregedoria, serve de orientação sobre como conduzir a apuração de responsabilidades e a quem compete fazê-lo.

Naquilo que se refere à dimensão pedagógica, apesar das Gerências Pedagógicas também realizarem um monitoramento bastante detalhado dos processos de cada escola e, em conjunto com a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF) da SMED,

1 Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

promoverem reuniões em que a atuação do diretor é avaliada, bem como as metas propostas pela SMED e o plano de trabalho deles, ainda não há consenso em relação às etapas que devem ser cumpridas no processo de *responsabilização* dos gestores que se mostrem incompetentes ou omissos na gestão dessa dimensão.

A dificuldade em se estabelecer esse processo reside no fato de que, para se efetuarem sanções mais severas, como a suspensão ou perda do mandato, é preciso de indicadores mais aferíveis do que a formulação apresentada no plano de trabalho, além do próprio processo de seleção, uma vez que os gestores estão legitimados pelo pleito que lhes deu o mandato de três anos. A proposta é que esta pesquisa consiga contribuir para a superação dos desafios relacionados à dimensão da gestão pedagógica.

Portanto, o papel do gestor escolar é de fundamental importância para a realização dos objetivos destacados pela Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, a pretensão é aprofundar os conceitos de liderança e eficácia e relacioná-los com a regulamentação do processo atual de seleção de gestores da Rede Municipal de Educação. Nesse sentido, percebe-se uma opção em articular liderança, eficácia e gestão democrática, com ênfase importante para o papel das famílias, conforme se verifica no Mapa Estratégico da Secretaria Municipal de Educação e das escolas municipais.

O objetivo final da pesquisa é construir um desenho metodológico, com a apresentação de um instrumento contendo indicadores pedagógicos baseados na Matriz de Liderança Escolar proposta por Pena, 2011, bem como nas pesquisas sobre eficácia escolar organizadas por Brooke & Soares (2008).

Referências

BROOKE, N., SOARES, J.F**. Pesquisa em Eficácia escolar: origem e trajetórias**. Trad. Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DIÁRIO Oficial do Município**. Decreto Nº 14.628.** Belo Horizonte: 04 nov. 2011. Ano XVII. Ed. 3944. Disponível em http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DomDia. Acesso em 11/11/11.

DIÁRIO Oficial do Município**. Portaria SMED Nº 262.** Belo Horizonte: 11 nov. 2011. Ano XVII. Ed. 3948. Disponível em http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DomDia. Acesso em 11/11/11.

GABINETE SMED. **Eleições 201: triênio 2012/2013/2014** (PowerPoint – circulação interna).

LEI Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOMBH). Disponível em: http://bhz5.pbh.gov.br/legislacao.nsf/42d34f6e3014477e0325679f0041f8fa/1abf7fae53aeb5fd032567a100633dea?OpenDocument . Acesso em 02/10/11.

PENA, Anderson Córdova**. Escala de Liderança Escolar**. Juiz de Fora:UFJF, 2011.

FUNDAÇÃO DOM CABRAL. **Relatório Final Do Planejamento Estratégico /** Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed). Nova Lima: Fdc, 2010.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Rede Municipal De Belo Horizonte. Eleições Diretores:triênio 2009/1010/2011/ Legislação 2008**. BH, Nov. 2008.

Seção II:
Políticas de alfabetização, melhorias de desempenho, correção de fluxo, progressão e monitoramento

Melhoria dos índices educacionais: como alcançá-la?

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira*

Esta seção do livro dedica-se a políticas que se originaram, sobretudo, a partir da implementação dos sistemas de avaliação nos âmbitos dos municípios e estados brasileiros. Elas não compõem, de fato, elementos destes sistemas, mas, sim, traduzem políticas que foram pensadas e implementadas para melhoria do desempenho dos estudantes, fator medido pelas avaliações, bem como para a garantia do fluxo escolar adequado.

Nesta seção, apresentamos políticas de quatro estados brasileiros: Ceará, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. Do Ceará, trazemos duas políticas que são desenvolvidas na rede estadual de ensino; de Minas Gerais, apresentamos duas políticas do município de Belo Horizonte e duas políticas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; do estado do Rio de Janeiro e da Bahia, são duas políticas das redes dos respectivos estados.

Nossa apresentação começa com as políticas do estado do Ceará. A primeira política apresentada aqui é o *Prêmio Escola Nota 10*, uma ação específica do Programa de Alfabetização da Idade Certa (PAIC); já a segunda política apresentada é o *Projeto Primeiro, Aprender!*, um projeto do Programa Aprender pra Valer. Vejamos a seguir o que elas representam no estado cearense.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi instituído em 2007 pelo governo cearense como uma política que, além de contar com o apoio financeiro do Ministério da Educação, traz como destaque a divisão de responsabilidade entre os entes federados e a adesão de 100% dos municípios cearenses. O PAIC foi implementado com o objetivo

* Membro do Núcleo de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ UFJF; doutoranda em Educação pela UFJF.

de melhorar o desempenho educacional das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e alfabetização das crianças até sete anos de idade. Como uma das ações PAIC, o programa apresenta *o Prêmio Escola Nota 10*.

O *Prêmio Escola Nota 10*, além de ser uma ação do PAIC, constitui-se, também, como um mecanismo de incentivo do governo cearense. Nesse sentido, a partir dos resultados no Índice de Desenvolvimento Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa) – o governo premia até 150 escolas que tenham alcançado de 8,5 a 10 no IDE-Alfa, que tenham pelo menos 20 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental e que, dentre os alunos, 90% tenham participado na realização da avaliação que gera o Índice. O interessante desta ação do PAIC é que as 150 escolas com menores índices recebem apoio financeiro e técnico pedagógico das escolas premiadas. Esta cooperação entre as escolas de melhores e piores índices é o assunto do capítulo **Rede de Cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa**.

O *Projeto, Primeiro Aprender*!, compreende uma das ações do Programa Aprender para Valer da Secretaria de Estado da Educação do Ceará. O Projeto foi implementado no ano de 2008 com a lei 14.190 de 30 de julho. Tem como foco atender os alunos do 1º ano do ensino médio com o objetivo de consolidar e desenvolver as habilidades e competências básicas fundamentais aos alunos nesta etapa de ensino. Tal medida foi pensada considerando os índices alcançados pelos alunos cearenses no SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Resultados mais recentes desta avaliação (SPAECE, 2010) apontam que apenas 6% dos alunos possuem nível adequado de leitura no ensino médio, ou seja, são leitores proficientes. Alunos em nível crítico, que desenvolvem a leitura como um aluno proficiente do 5º ano de escolarização, somam 35% nesta mesma avaliação.

O *Projeto Primeiro, Aprender!* organiza-se, basicamente, em um material estruturado feito pela Secretaria de Ensino do Estado para todas as disciplinas do currículo do ensino médio, tanto para os alunos, quanto para os professores. Esse material é trabalhado nas escolas no primeiro semestre letivo do primeiro ano por um período de 12 semanas. A opinião sobre o uso do material diverge entre os professores e gestores escolares. Isso ficou bastante claro na pesquisa apresentada no capítulo **Projeto Primeiro, Aprender! Estudo de caso em quatro escolas públicas**

estaduais do Ceará. Essa pesquisa foi realizada em quatro escolas da região do sertão de Cratéus e sertão dos Inhamuns, localizada a 340 quilômetros da capital do estado – Fortaleza. Os resultados apontam para a necessidade de um maior acompanhamento do gestor escolar e da secretaria de estado para a implementação do projeto e o uso do material estruturado como material auxiliar para os alunos.

Em Minas Gerais, apresentamos quatro políticas, duas no âmbito municipal de Belo Horizonte, uma no âmbito da superintendência regional de Ensino de Montes Claros e uma desenvolvida na região metropolitana de Belo Horizonte, abrangendo a rede estadual de ensino. As políticas da secretaria municipal de educação de Belo Horizonte apresentadas discutem a proposta da Escola Integrada e o impacto do Projeto de Ação Pedagógica. No estado, as políticas apresentadas são os Reagrupamentos Temporários e a Progressão Parcial.

Firmado o objetivo de melhorar a qualidade da educação, a redução dos índices de evasão escolar, reprovação e distorção idade-série, a secretaria municipal de educação de Belo Horizonte lança em 2006 o *Programa Escola Integrada*. Atendendo a um público de grande vulnerabilidade social, o Programa amplia a jornada educativa das crianças e adolescentes do ensino fundamental, atendidas na rede municipal, possibilitando o aprendizado por meio de oficinas e cursos oferecidos tanto na escola e seu entorno, como em múltiplos espaços da cidade.

O Programa foi implementado, inicialmente, como piloto em sete escolas municipais de Belo Horizonte. Uma destas escolas foi objeto de análise no capítulo **Escola Integrada: uma Proposta de Educação Integral**. Nele, os autores buscam demonstrar o impacto do Programa nessa escola, bem como a opinião de professores e gestores acerca do mesmo.

A segunda política desenvolvida no município de Belo Horizonte que apresentamos aqui é o Projeto de Ação Pedagógica – PAP. Instituído em 2003, o PAP surge como uma possibilidade de ampliar o diálogo dentro das escolas, com o objetivo de rever a proposta político-pedagógica de cada uma a partir de uma conversa coletiva entre seus professores e gestores. O PAP visa a garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, tendo como foco os alunos do 3º ciclo do ensino fundamental, ou seja, os adolescentes.

O PAP chega às escolas através de recursos financeiros (que, apesar de não haver sido definido inicialmente qual parcela das verbas deveriam ser gastas em quais investimentos) e, a partir de 2008, a Secretaria de Educação baixa decreto definindo que 70% dos recursos oriundos do PAP deveriam ser investidos em formação de professores e os 30% restantes utilizados na aquisição de materiais e melhorias da estrutura física da escola. Além disso, definiu-se que as escolas deveriam encaminhar à secretaria municipal de educação o projeto de sua escola, apresentando em que os recursos do PAP seriam investidos. No capítulo **Uma análise dos impactos do Projeto de Ação Pedagógica no desempenho escolar de alunos do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**, os autores analisam como os gestores de duas escolas conduzem a elaboração do Projeto do PAP e buscam identificar, ainda, as contribuições do Projeto na melhoria do desempenho dos alunos destas escolas.

Com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos, a proficiência de leitura e garantir a meta prioritária de alfabetizar toda criança até oito anos de idade, foi orientado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em 2003 que as escolas mineiras se organizassem, do ponto de vista legal e pedagógico, de modo a implementar estratégias de intervenção, a partir dos resultados das avaliações externas, como o PROALFA – Programa de Alfabetização da Avaliação. Uma dessas estratégias é a prática dos Reagrupamentos Temporários. Os reagrupamentos temporários são um modo de organizar os alunos, conforme os níveis de proficiência, com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos que não atingiram o nível adequado nas avaliações externas.

O capítulo **Reagrupamentos temporários e o sucesso de alfabetização de crianças: estudo de caso em duas escolas públicas da superintendência regional de Montes Claros** apresenta como duas escolas dos municípios de Montes Claros e Francisco Sá implementaram os Reagrupamentos Temporários. O trabalho apresentado visa a demonstrar as reais contribuições desta estratégia nestas duas escolas, bem como a opinião de professores e equipe gestora na implementação desta proposta.

De Minas Gerais, apresentamos, por fim, o capítulo **A progressão parcial em parte da Rede Mineira de Ensino: a educação e seus**

caminhos. Nesse, os autores apresentam a política implementada em 1997, que instituiu a Progressão Parcial, permitindo, assim, que o aluno que não obtivesse êxito em até duas disciplinas, progredisse para a série posterior e cumprisse os componentes curriculares correspondentes junto aos novos conteúdos da série para qual progrediu. Os alunos em progressão parcial participam no primeiro semestre de estudos orientados e, no segundo, de estudos independentes. A forma como estes dois momentos acontecem são decididos por cada escola, autonomamente. Identificar como a progressão parcial acontece e os resultados alcançados, se exitosos ou não, podem ser observados também nesse capítulo, no qual os autores apresentam o estudo feito em duas escolas estaduais mineiras.

Chegando ao Rio de Janeiro, no capítulo **O Programa de Educação do Rio de Janeiro: uma reflexão sobre os Integrantes do Grupo de Trabalho e da Gestão Integrada da Escola**, os autores apresentam o cenário educacional deste estado, que, de acordo com os resultados do IDEB 2009, divulgados pelo MEC, encontrava-se em penúltimo lugar entre os estados brasileiros. Esta situação tornou urgente a necessidade de implementar políticas públicas que revertessem este quadro.

Uma das medidas adotadas pelo governo estadual foi criar um instrumento de gestão – GIDE (Gestão Integrada da Escola). Através deste, os Integrantes dos Grupos de Trabalho (IGTs) passaram a orientar e apoiar os gestores das escolas nas fases de planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos planos de ação construídos pela comunidade escolar, que tem como meta melhorar os índices educacionais, o desempenho e o rendimento escolar. Este acompanhamento iniciou-se em janeiro de 2011 e resultados prévios podem ser conferidos neste capítulo.

Por fim, esta seção do livro se encerra apresentando a importância de políticas que visam à melhoria de desempenho dos alunos, sobretudo quando ainda estão na etapa de alfabetização. O estudo apresentando no capítulo **Descrição da política de alfabetização da rede municipal de Juazeiro – BA** vem somar ao escopo de políticas estudadas em diferentes municípios e que possuem como foco o mesmo objetivo aqui traçado. Partindo do cenário de baixo desempenho educacional das crianças de Juazeiro nas avaliações externas – cerca de 10% dos alunos apenas alcançam o nível esperado de leitura e matemática desejado no

quinto ano do ensino fundamental – os autores apresentam as políticas que o município vem instituindo para melhoria destes índices e apontam para a necessidade de uma política de Alfabetização realizada em quatro etapas.

Resumidamente, essas etapas incluiriam uma avaliação diagnóstica para as crianças de sete e oito anos de idade; a organização de um Comitê Gestor que, além de mapear os problemas e traças estratégias de resolução, seja capaz de estabelecer parcerias, inclusive com pais e demais instituições ligadas às crianças, a fim de que o aprendizado possa ser consolidado e diminua os problemas de evasão escolar; a adoção de um material estruturado para formação dos alfabetizadores; e, por fim, a promoção de um monitoramento bimestral dos níveis leitura e escrita das crianças.

Como podemos ver ao longo desta breve exposição, as políticas aqui apresentadas buscam, em alguma medida, solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos, seja por ações específicas dentro das salas de aula, seja por ações que afetam diretamente a atuação dos gestores educacionais ou mesmo que visam a ampliar o espaço e o tempo da criança no ambiente escolar, proporcionando às mesmas conhecimentos extracurriculares que contribuem para o seu desempenho.

É interessante observar que a maior parte das políticas aqui apresentadas partia de um diagnóstico obtido por meio de avaliações externas, sejam elas nacionais, como a Prova Brasil, seja nos sistemas municipais de avaliação, que tentam imprimir um maior detalhamento de informações sobre o seu sistema de ensino.

Rede de cooperação entre escolas: uma ação no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho*
Wallace Andrioli Guedes**
Luís Antônio Fajardo Pontes***
Manuel Fernando Palácios Melo e Cunha****

O presente trabalho tem como objetivo analisar os efeitos da implementação de uma ação específica no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), instituído pelo governo do estado do Ceará em 2007. Trata-se do Prêmio Escola Nota 10, medida de incentivo e reconhecimento em relação aos bons resultados das escolas frente à meta de alfabetizar todos os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo a regra estabelecida pelo governo do estado, cada uma das 150 escolas premiadas faz jus ao benefício do prêmio com uma tarefa a cumprir: a responsabilidade de prestar colaboração a uma das 150 escolas que obtiveram os menores resultados nas mesmas avaliações. É importante ressaltar que esse é um programa articulado em regime de colaboração federativa, ou seja, em parceria entre os governos municipais, estadual e federal.

O artigo está dividido em três partes: na primeira, apresentamos os antecedentes educacionais das escolas cearenses, que levaram o governo daquele estado a buscar a implementação de um programa voltado para o desenvolvimento da alfabetização de suas crianças; em um segundo momento, discutimos o PAIC em si, seu funcionamento, organização e grau de aceitação entre as escolas do Ceará; na última parte, discutimos uma ação específica dentro do programa, o Prêmio Escola Nota 10, que premia as escolas do estado melhor avaliadas, ao mesmo tempo em que busca atuar sobre aquelas com baixo desempenho.

* Mestranda do PPGP; Secretária de Educação do Estado do Ceará.
** Assistente de orientação do PPGP; Doutorando em História pela UFF.
*** Professor e co-orientador do PPGP; Doutorando em Educação pela UFJF
**** Professor e orientador do PPGP; Doutor em Sociologia pelo IUPERJ

1. Elementos motivadores para o PAIC

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi instituído como política pública pelo governo do Ceará em 2007, através de protocolo de compromissos firmado entre o estado e os 184 municípios cearenses, com a devida repartição das responsabilidades entre os entes federados e contando com o apoio financeiro do Ministério da Educação. O objetivo do programa é garantir a alfabetização das crianças da rede pública até os sete anos.

A decisão pela implementação do PAIC partiu da constatação da realidade de baixos resultados do sistema público de Educação do Ceará, inseridos nos já deficitários desempenhos da educação na região Nordeste e no Brasil de maneira geral. No Ceará, 59,6% das crianças concluem as séries iniciais do Ensino Fundamental com desempenho considerado crítico ou muito crítico, de acordo com dados de 2009 do MEC.

Em um quadro crítico e generalizado de baixo rendimento escolar em etapa tão básica do processo de escolarização, os estudantes das redes municipais do nordeste brasileiro têm se mostrado particularmente vulneráveis. Além disso, na órbita dos baixos resultados de aprendizagem estão presentes as altas taxas de abandono e absenteísmo, o alto índice de distorção idade-série, entre outros sinais da ineficiência dos sistemas de ensino.

No Ceará, uma pesquisa realizada sob a coordenação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar1 no segundo semestre de 2004, com uma amostra de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental em 48 municípios do estado, trouxe dados alarmantes: apenas 42% das crianças foram capazes de produzir um texto simples; 13% do total de alunos avaliados em todo o estado chegaram à marca de uma leitura com velocidade acima de 70 palavras por minuto e 39% das crianças sequer foram capazes de realizar os mais primários atos de leitura.

1 Em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará instituiu o Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar, presidido pelo Deputado Ivo Gomes, com o objetivo de realizar um diagnóstico que mostrasse a realidade da condição de aprendizagem da leitura e escrita de crianças que estavam cursando a 2ª séria (3° ano) nas escolas da rede pública de 48 municípios cearenses. O Comitê foi instituído com a parceria do UNICEF, do INEP/MEC, da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA).

Fortaleceu-se, na dimensão estadual, a evidência de que o fracasso da etapa inicial do Ensino Fundamental já se anuncia no fracasso do processo de alfabetização nos anos iniciais, e faz com que o sistema se debata em uma luta inglória de recuperação da base escolar nas etapas posteriores ou simplesmente se renda à realidade de uma escola que não ensina.

Outro elemento motivador para a implementação do PAIC foi a experiência vivida pela Rede Municipal de Sobral, cidade do estado com cerca de 180 mil habitantes que, no ano de 2001, ampliou o ensino fundamental para nove anos, estabeleceu a meta de garantir a alfabetização de todas as crianças de seis e sete anos e se pôs em movimento para alcançá-la, chegando a obter média de 6,6 no IDEB em 2009, colocando-se entre os melhores resultados municipais do Brasil.

Enquanto política pública, o PAIC mantém seu foco nas ações sobre as quais é possível ter um maior nível de governabilidade. As ações do PAIC operam as transformações possíveis a partir de uma intervenção sistêmica que contempla o circuito mais imediatamente responsável pelo sucesso do aluno na escola: gestão municipal, gestão escolar e sala de aula. A abordagem sistêmica é a alternativa real para lidar com a dimensão de complexidade do problema, pois já é possível perceber que os desafios para alcançar melhores resultados de aprendizagem dos alunos não se rendem a intervenções pontuais e desarticuladas.

2. O PAIC

O PAIC foi instituído pela Lei Estadual nº 14.026 e criou mecanismos de incentivo, reconhecimento e apoio aos municípios e suas escolas, baseados nos resultados aferidos a partir de avaliação externa realizada anualmente a partir de 2007. O circuito de ações que compõem o programa ancora-se em cinco eixos – Gestão Municipal e Escolar, Avaliação, Práticas Pedagógicas, Literatura Infantil e Educação Infantil – e mobiliza permanentemente uma rede de gestores, professores, técnicos e agentes políticos no sentido de promover o fortalecimento institucional de cada escola e alcançar as metas de aprendizagem das crianças de seis e sete anos.

Através da Secretaria de Educação, o governo do estado realiza a coordenação do programa, presta assistência técnica para o desenvolvimento das ações nos municípios, firma parcerias que fortaleçam

o desenvolvimento destas, realiza o acompanhamento sistemático dos processos, avalia os resultados e promove mecanismos de incentivo e reconhecimento. A instauração de uma cultura de responsabilização pela garantia do direito a aprender passa a ser, progressivamente, uma realidade nos contextos municipais.

Quando de sua implementação, o PAIC conseguiu 100% de adesão por parte dos governos municipais do Ceará e, mesmo diante das eleições de 2008, responsáveis pela troca de muitos desses governos, não foi registrado nenhum caso de interrupção da participação no programa. Um dos indicadores que mostram a tendência de evolução positiva do PAIC é a taxa de participação registrada ao longo dos 4 anos de sua existência (2007 a 2010): em 2007, 118.587 foram avaliados; em 2008, o número subiu para 122.877; em 2009, para 129.703; em 2010, chegou-se a 124.148 crianças participando das avaliações. Trata-se de um indicador de eficiência importante porque diz respeito à presença efetiva do aluno na escola ao final do ano letivo. Além disso, é sinal da melhoria dos processos de gestão municipal na medida em que isso demanda controle e acompanhamento de todas as escolas. Por sua vez, as escolas também demonstram mais eficiência e responsabilidade na tarefa que lhes cabe de forma mais imediata, que é o acompanhamento da frequência do aluno.

O PAIC também vem obtendo outros resultados positivos na melhora dos índices de proficiência média dos alunos, tanto na Rede Estadual quanto nas redes municipais: a proficiência média das escolas da Rede Estadual de Educação passou de 126,5 em 2007 para 137,9 em 2008; 144,8 em 2009 e 145,0 em 2010. Já a proficiência média das escolas das redes municipais de educação passou de 118,9 em 2007 para 127,7 em 2008; 142,5 em 2009 e 162,0 em 2010.

Em 2007, quase 50% dos alunos do 2° ano encontravam-se nos dois intervalos mais baixos da escala de proficiência; em 2010, esse percentual representou 16% do universo dos alunos do 2° ano. O percentual de alunos nos dois intervalos superiores subiu de 40% para 70%. É expressivo o movimento de melhoria das médias de proficiência dos municípios cearenses. Dos 184 municípios cearenses, apenas 26,6% situavam-se nos dois níveis mais elevados da escala no ano de 2007; em 2010, tal percentual subiu para 99,4%, sendo que, destes, 141 apresentam média de proficiência na condição "desejável".

Com o objetivo de garantir a estrutura institucional necessária ao andamento das políticas de cooperação com os municípios e, muito especialmente, das ações do PAIC, foi criada a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios e seus equivalentes regionais, os Núcleos de Cooperação com os Municípios. Essa rede de profissionais da SEDUC é diretamente responsável pela programação referente aos cinco eixos do PAIC, assim como pela relação permanente com os municípios por ocasião das atividades de acompanhamento, avaliação e apoio técnico.

Ao Estado e municípios cabe reunir esforços para a garantia do cumprimento do Protocolo de Intenções, firmado por ocasião da adesão ao PAIC:

1. Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
2. Definir critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, priorizando o mérito ao invés de indicações políticas;
3. Estimular o compromisso de professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;
4. Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
5. Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
6. Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de 4 e 5 anos na pré-escola e
7. Adotar políticas locais de incentivo à leitura e à escrita.

Ao município cabe a responsabilidade de disponibilizar o apoio necessário à sua equipe para a participação na programação de capacitações e seminários referentes aos eixos do Programa. Cada município deve designar um gerente municipal selecionado a partir das referências de perfil e atribuições da função, além de equipe técnica para se dedicar às atividades dos eixos do Programa. O município recebe do

estado o apoio financeiro para melhorar a remuneração do gerente do programa, um valor mensal de R$ 1.000,00.

O Eixo da Gestão Municipal tem o objetivo de promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino através da garantia de assessoria técnica para desenvolver um modelo de gestão com foco no sucesso do aluno. Esse modelo pressupõe a existência de metas claras e a capacidade de fazer um acompanhamento sistemático baseado em indicadores. A agenda desse eixo se organiza a partir das metas que devem compor o plano de ação de cada secretaria municipal:

1. Alfabetização de todas as crianças do 1° e 2° anos do ensino fundamental;
2. Alfabetização dos alunos do 3° a 9° ano que não sabem ler com suficiência;
3. A elevação do IDEB das séries iniciais;
4. Atendimento de 100% das crianças de 6 a 14 anos;
5. Eliminação do abandono no ensino fundamental;
6. Correção do fluxo escolar;
7. Cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas;
8. Nucleação das escolas com vistas a uma melhor organização da matrícula e do atendimento;
9. Fortalecimento da autonomia da gestão escolar;
10. Política de acompanhamento permanente das escolas – Superintendência escolar;
11. Processo de seleção de diretores baseado em mérito;
12. Revisão de planos de carreira e remuneração dos professores;
13. Política de formação em serviço de professores e
14. Recrutamento de professores através de concurso público.

O Eixo da Gestão Pedagógica se foca no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, de modo a estruturar processos de ensino eficientes e processos de gestão das aprendizagens que façam com que cada criança tenha o apoio de que precisa para aprender. O circuito

de ações desse eixo envolve: formação para técnicos e professores, produção e distribuição de materiais para uso didático, proposição de metodologias de ensino e estratégias para o envolvimento das famílias no processo escolar das crianças, realização de estudos e pesquisas sobre as experiências municipais, entre outros. O objetivo geral do Eixo de Avaliação é promover a autonomia e a capacidade técnica das equipes municipais para conduzir avaliações do processo de alfabetização e utilizar seus resultados na promoção de mudanças qualitativas do ensino das séries iniciais.

3. O PAIC Em Ação A Partir Das Avaliações Externas

Os resultados das avaliações externas servem de base para dois mecanismos de incentivo criados pelo governo do estado e firmados através de leis estaduais. O primeiro deles diz respeito à nova regra de rateio de parte do ICMS. A quota-parte do ICMS, 25% do total arrecadado no estado, é repassada através de dois critérios: 75% dessa cota são distribuídos pelo Valor Adicionado Fiscal (VAF) que está atrelado ao ICMS arrecadado no próprio município; os 25% restantes representam um valor repassado com base em critérios definidos em lei estadual. Anteriormente, a lei estadual definia as regras para a distribuição desses 25% baseando-se em população (5%), na proporção de gastos com educação (12,5%) e na distribuição equitativa dos 7% restantes. A lei nº 14.023 de dezembro de 2007 estabeleceu novos critérios baseados em três índices criados pelo governo estadual: o Índice de Qualidade da Educação (IQE), que responde por 18% do quantitativo; o Índice de Qualidade da Saúde (IQS), que responde por 5%; e o Índice de Qualidade do Meio Ambiente (IQM), relativo a 2%. O IQE, que particularmente nos interessa aqui, é formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1° ao 5° ano e pela média municipal de proficiência obtida pelos alunos do 2° ano (SPAECE Alfa) e pelos alunos do 5° ano (SPAECE). Em função do foco prioritário do PAIC, o peso maior (12% dos 18%) relaciona-se aos resultados de alfabetização das crianças de 2° ano.

O segundo mecanismo de incentivo criado pelo governo cearense é o Prêmio Escola Nota 10, instituído através da Lei Estadual de n° 14.371/2009 que premia as escolas com os melhores resultados de alfabetização expressos pelo Índice de Desenvolvimento Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa). São premiadas até 150 escolas que tenham alcançado nota entre 8,5 e 10 e que atendam as seguintes condições: ter o mínimo de 20 alunos matriculados no 2° ano do ensino fundamental e um mínimo de 90% de participação

na realização do exame. O IDE-Alfa bruto é calculado a partir da seguinte fórmula:

$$\frac{\text{proficiência média – limite inferior}}{\text{limite superior – limite inferior}} \times 10$$

A proficiência de 200 é considerada como limite superior, nível de recorte para alfabetização numa escala geral de 0 a 500. O limite inferior é zero, por ser uma série inicial.

O prêmio consiste no valor de R$ 2.500,00, multiplicado pelo número de alunos matriculados no 2° ano do ensino fundamental. A lei garante também um apoio financeiro às 150 escolas com os mais baixos resultados de aprendizagem. Neste último caso, o valor corresponde a R$ 1.250,00 multiplicado pelo número de alunos do 2° ano.

Porém, além do recurso financeiro - seja como prêmio ou como apoio - a ser investido em favor da melhoria da escola e em incentivo aos profissionais, a regra do Prêmio Escola Nota 10 promove outra realidade. Cada uma das 150 escolas premiadas assume a responsabilidade de prestar colaboração a uma das 150 escolas que obtiveram os resultados mais rebaixados, com o intuito de que essa relação contribua para a melhoria dos resultados dessas escolas.

Tanto o valor do prêmio quanto o do apoio financeiro são pagos em duas parcelas. As escolas premiadas recebem 75% do valor mediante a elaboração de um plano de aplicação a partir de orientações da SEDUC. Para receber a segunda parcela, os 25% restantes, a escola deve manter ou elevar os seus próprios resultados no ano seguinte e assumir o compromisso de apoiar por um ano uma das escolas com IDE-Alfa mais baixos, de modo que esse índice se eleve para o valor mínimo de cinco. No caso das escolas apoiadas, elas recebem 50% do valor mediante a elaboração do plano de aplicação e, para receber a segunda parcela, devem garantir a elevação do IDE-Alfa para o mínimo de cinco.

Essa regra induz à formação de uma rede de cooperação técnico-pedagógica entre essas escolas, as de melhores e piores IDE-Alfa, com o objetivo de fazer com que dessa relação resulte um processo de aprendizagem institucional capaz de gerar melhores práticas e, consequentemente, a elevação dos resultados de aprendizagem das crianças.

A primeira versão do Prêmio aconteceu com base nos resultados de desempenho aferidos em 2008. Foram avaliadas 6.064 escolas e 148 delas, com um total de 6.711 alunos matriculados, estavam aptas à premiação por atendimento aos critérios da Lei. Dessa forma, essas 148 escolas receberam a primeira parcela do prêmio e cada uma delas assumiu a responsabilidade de apoiar uma das 148 escolas que tiveram os resultados mais baixos. Vale ressaltar o fato de que a quota prevista para o prêmio, o recorte de 150 escolas, não chegou a ser preenchida. Nessa primeira avaliação, 53 escolas alcançaram nota entre 8,5 e 9,0 enquanto 95 ficaram com médio entre 9,1 e 10. Entre aquelas com resultados mais baixos, 76 ficaram entre 3,1 e 3,4, 62 entre 2,1 e 3,0, e 10 entre 1,6 e 2,0.

A segunda versão do Prêmio Escola Nota 10 teve, como base, os resultados da avaliação externa de 2009. Foram avaliadas 5.490 escolas. Desse total, 432 escolas, com 19.224 alunos matriculados, estavam aptas à premiação por atendimento os critérios da Lei, uma situação já bastante diferenciada do resultado anterior em termos da quantidade de escolas aptas ao prêmio, assim como em relação aos níveis de notas alcançados por essas escolas. Dessas, 13 alcançaram nota 9,9 e 137 obtiveram nota 10. Houve também um crescimento de nível das notas obtidas pelas escolas apoiadas: 52 alcançaram média entre 4,1 e 5,0, 90 obtiveram entre 3,1 e 4,0, e apenas 8 permaneceram entre 2,3 e 3,0.

Os resultados da avaliação realizada em 2010 serviram de base para a 3ª versão do Prêmio Escola Nota 10 e confirmaram a tendência de melhoria dos resultados das escolas com relação à meta de alfabetização das crianças de 2° ano. Foram avaliadas 4.881 escolas e 859 delas, com um total de 35.782 alunos matriculados, estavam aptas a receber o prêmio. Foi possível verificar o afunilamento para a definição do recorte, pois todas as escolas tiveram IDE-Alfa 10. Isso significa que todas tiveram média de proficiência maior ou igual a 200 e participação superior a 90%. Nesse caso, o ranking para determinar o recorte do grupo de 150 premiadas foi definido a partir dos resultados da média de proficiência e participação de cada uma. Além do resultado mais que satisfatório obtido pelas escolas premiadas (todas obtiveram nota 10), dentre aquelas que contaram com o apoio de outras instituições no ano anterior, apenas 4 obtiveram nota entre 3,5 e 4,0, 29 permaneceram com média entre 4,1 e 5,0, e 117 alcançaram notas que variam de 5,0 a 5,7.

Na primeira versão do Prêmio 38 escolas, aproximadamente 26% do total, não conseguiram alcançar a meta de melhoria. Na versão seguinte, somente 12 escolas, correspondendo a 8% do total, não alcançaram a meta.

Por outro lado, dentre as que obtiveram nota de 7,1 a 10, as apoiadas de 2008 são em número de 45, enquanto as apoiadas de 2009 totalizam 75 escolas, metade do total desse grupo.

As escolas do Ceará, tanto da Rede estadual quanto das redes municipais, encontravam-se em uma realidade bastante insatisfatória quanto ao grau de alfabetização de seus alunos. Buscando enfrentar esse problema, o governo do estado implementou, em 2007, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), ao qual 100% das escolas aderiram. Dentre as ações desse programa está o Prêmio Escola Nota 10, que busca incentivar a melhora do desempenho das unidades educacionais cearenses a partir de uma premiação em dinheiro, enquanto também incentiva a melhora daquelas escolas com baixos índices.

Os dados apresentados neste texto apontaram para uma sensível melhora dos resultados das escolas do Ceará nas avaliações externas, revelando uma face positiva do PAIC e, mais especificamente, do Prêmio Escola Nota 10 – uma vez que, cabendo às escolas bem avaliadas o apoio àquelas com resultados insatisfatórios, o avançar dos anos mostrou um sistemático avanço nas notas de estabelecimentos escolares antes mal avaliados. Por se tratar de um programa recente, qualquer afirmação quanto à sua real efetividade pode soar precipitada, no entanto, é visível a melhora dos índices de alfabetização no estado do Ceará. O PAIC parece ter um papel central nisso.

Referências

AGUIAR, Rui; GOMES, Ivo; CAMPOS, Márcia. (Orgs). *Educação de qualidade, começando pelo começo*: **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

BROOKE, Nigel. **Marcos Históricos da Reforma da Educação**. No prelo, 2011.

Ceará. **Documentos de Gestão da Secretaria da Educação**. 2007-2010.

Projeto primeiro, aprender!: Estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará

Márcio Pereira de Brito*
Tiago Rattes de Andrade**
Eduardo Antônio Salomão Condé***

O presente texto trata de um plano de ação educacional que abordará o projeto "Primeiro, Aprender!" sob a perspectiva da gestão escolar. O projeto "Primeiro, Aprender!" é parte do programa *Aprender pra valer*, que tem como foco o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio na rede estadual de ensino do Ceará. O texto pretende analisar a eficiência do projeto sob a perspectiva da gerência do gestor escolar e sua percepção pelos professores. Para isso, foram escolhidas quatro escolas da região da 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), onde foram entrevistados gestores e professores, além de ter sido analisado o material estruturado que faz parte do projeto e os resultados do Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Este texto apresenta o cenário no qual o projeto foi criado e é desenvolvido e alguns indicadores importantes para compreensão dos efeitos do projeto, abordando suas características, estrutura, funcionamento e abordando o papel do gestor e professores frente ao desenvolvimento da proposta; por fim, aponta alguns elementos que nos permitem traçar possíveis ações em relação a essa política. Para a caracterização do estudo de caso, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas tanto com professores quanto gestores, com objetivo de compreender como esses dois importantes atores percebem o projeto e seu desenvolvimento na escola, assim como perceber como desempenham seus papéis no mesmo e os efeitos que tal política vem gerando na realidade escolar.

* Mestrando do PPGP; Coordenador da 13ª Coordenadoria de Desenvolvimento de Educação do Ceará.
** Assistente de Orientação; Graduado em História; Mestre em Ciências Sociais e Doutorando em História.
*** Professor e Orientador do PPGP; Doutor em Economia Aplicada - UNICAMP

As características do projeto e o papel dos diversos atores envolvidos nas instâncias

O projeto "Primeiro, Aprender!" "é uma ação coordenada de maneira unitária que visa a posicionar favoravelmente, em termos de competências e habilidades, os alunos do 1º ano para cursarem com sucesso o Ensino Médio" (CEARÁ, 2010, p.12).

Analisando a proficiência geral do estado demonstrada pelo resultado do SPAECE 2010, verificou-se um baixo desenvolvimento das habilidades de leitura. Hoje, as escolas pertencentes à região da 13ª CREDE apresentam 24% dos seus alunos de ensino médio no nível muito crítico, que somados aos 40% que estão no nível crítico, representam aproximadamente 2/3 dos alunos de ensino médio, nos níveis mais baixos de desempenho. Analisando apenas o 1º ano do ensino médio, temos aproximadamente uma faixa de 35% dos alunos situados no nível muito crítico em Língua Portuguesa, perfil que seria esperado de alunos ao término do 5º ano de escolarização.

Conforme os dados do SPAECE 2010, há apenas 6% dos estudantes no nível adequado de leitura para o ensino médio, que podem ser caracterizados como leitores proficientes. Partindo da premissa de que as estratégias de melhoria da qualidade do ensino e a efetividade da aprendizagem, atualmente em uso nas escolas estaduais, podem não estar respondendo com eficiência às expectativas e mantendo-se assim distante dos objetivos e metas estabelecidos, surge a proposta de analisar o projeto "Primeiro, Aprender!".

Os resultados no SPAECE 2010 na região da 13ª CREDE, comparados ao resultado médio do Estado, apresentam-se da seguinte forma:

Tabela 1 - Comparativo resultado do SPAECE 2010, média do Estado do Ceará e região de Crateús.

Lingua Portuguesa 1º Ano Do Em – Spaece 2010		Matemática 1º Ano Do Em – Spaece 2010	
Estado	13ª Crede	Estado	13ª Crede
245,07	242,29	244,48	241,47

Fonte: SPAECE, 2010.

Mesmo considerando a melhora na qualidade da educação pública estadual, evidenciada pelo IDEB, percebe-se através dos resultados do SPAECE que, na região da 13ª CREDE, analisando seu desempenho em língua portuguesa, 70% das escolas apresentaram entre 20% e 40% de seus alunos de 1º ano do ensino médio no nível muito crítico e 25% das escolas com um resultado ainda mais grave, havendo uma faixa de 40% a 60% dos alunos situados nesse mesmo nível. Tais númeors indicam um grande desafio em relação à aprendizagem dos jovens nas competências de leitura e escrita (SPAECE, 2010).

Tendo em vista os dados acima apresentados, o Governo do Estado do Ceará decreta a lei 14.190 de 30 de julho de 2008, criando o programa *Aprender pra Valer*. O projeto tem como foco atender os alunos de 1° ano do ensino médio, buscando o desenvolvimento e a consolidação de habilidades e competências básicas fundamentais para a aprendizagem das matrizes curriculares a serem vivenciadas nessa etapa de ensino. Ele está estruturado em material pedagógico próprio de uso orientado, tratando-se de uma ação conjunta e articulada das várias disciplinas, com foco no desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e articulação lógico-matemática. (Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola – CDESC, 2008).

O projeto é composto por material pedagógico estruturado para aluno e professor, trabalhado, no primeiro semestre letivo, junto a todas as turmas de 1° ano do ensino médio da rede pública estadual, por um período de doze semanas, envolvendo todas as disciplinas dessa série divididas em dois blocos. O primeiro bloco é identificado como: "Disciplinas Alinhadas à Língua Portuguesa", composta pelas disciplinas de língua portuguesa, história, língua inglesa, filosofia, educação física e artes. O segundo bloco é identificado como: "Disciplinas Alinhadas à Matemática", composta pelas disciplinas de matemática, biologia, química, física e geografia (CDESC, 2008).

A execução do projeto acontece essencialmente pela utilização do material estruturado em sala de aula, seguindo um programa estabelecido pelo próprio material. A execução e feita diretamente pelo professor junto aos alunos, incluindo todas as disciplinas curriculares trabalhadas nas turmas de 1° ano do ensino médio.

Feita a análise e discutidos internamente os encaminhamentos, cada superintendente produz um relatório e entrega à supervisão do NRDEA,

que fará uma análise e dará a aprovação ou não do encaminhamento. Esse processo de acompanhamento da superintendência é continuo, acontecendo uma vez por mês e excepcionalmente, sempre que for solicitado pela escola.

1.1 As escolas

Nossa análise é desenvolvida a partir de quatro escolas da região do sertão de Crateús e sertão dos Inhamuns, localizados a 340 quilômetros da capital Fortaleza, situada na região central do estado. O município polo é a cidade de Crateús. A escolha dessa região foi motivada por alguns aspectos: um deles, por se tratar de umas das regiões mais pobres do estado, e outro, por apresentar resultados abaixo da média estadual na avaliação do SPAECE 2010. Também levou-se em consideração seus resultados no SPAECE 2010, sendo duas delas com melhor desempenho, considerando apenas os resultados do 1º ano do ensino médio na avaliação de língua portuguesa. As outras duas tiveram os menores resultados de proficiência, também no 1º ano do ensino médio, na avaliação de língua portuguesa.

Tabela 2 - Proficiência média em língua portuguesa, das quatro escolas objeto de análise do Plano de Ação Educacional.

Escola	Município	Proficiência obtida no 1º ano do EM em português no SPAECE 2010
EEFM Vicente Ribeiro do Amaral	Monsenhor Tabosa	252,4
EEM Jader de Figueiredo Correa	Tamboril	250,4
Liceu José Wilson Veras Mourão	Ararendá	233,4
EEM Governador Adauto Bezerra	Monsenhor Tabosa	232,8

Fonte: SPAECE, 2010.

Das quatro escolas, três ficam localizadas na zona urbana de suas cidades e uma na zona rural: a EEM Jader de Figueiredo, tendo todas em comum o funcionamento com matrícula regular nos turnos manhã, tarde e noite.

1.2 Entrevistando os professores

Foram entrevistados quatro professores de língua portuguesa, sendo um professor de cada escola. As entrevistas ocorreram em 29 de novembro de 2011. Foram questionados alguns pontos sobre a percepção do professor quanto ao projeto "Primeiro, Aprender!", sua implementação, funcionamento, material estruturado e percepção de resultados de desempenho dos alunos a partir do uso do material.

Os professores da Escola I e da Escola II[1] afirmaram que o projeto é muito importante para os alunos, sendo o material de ótima qualidade. Disseram, ainda, que sentem uma melhora na competência leitora da maioria dos alunos, com o passar das aulas. Afirmaram também que a utilização do material está restrita aos professores de português e matemática, sendo que os professores de outras disciplinas resistem muito a utilizar o material e apenas o fazem como material auxiliar, mas sem seguir o programa estabelecido pelo material.

Quanto a pontos vulneráveis, esses professores apontaram que o acompanhamento feito pela gestão escolar e CREDE é deficiente e que precisa ser melhorado, assim como se faz necessária uma revisão na estrutura do material, que, apesar de ser considerada de ótima qualidade, precisa ser revisado. Quando questionados sobre os resultados de desempenho dos alunos de 1º ano do ensino médio, os professores dessas duas escolas afirmaram que é complicado exigir dos alunos que chegam ao ensino médio em condições de aprendizagem muito baixas, que em apenas um ano sejam corrigidos todos os problemas. Afirmaram que muitos alunos chegam ao ensino médio sem saber ler textos simples.

O professor da Escola III[2] afirmou que o material é bom, mas que não contempla a totalidade da necessidade do aluno de 1º ano do ensino

1 As identidades dos professores e escola estão sendo preservados. As escolas receberam os codinomes de Escola I, II, III e IV.

2 As identidades do professor e escola estão sendo preservados. As escolas receberam os codinomes de Escola I, II, III e IV.

médio; tampouco consegue perceber que o uso do material possa ser responsável por uma melhora significativa na competência leitora dos alunos. Afirmou também que a gestão escolar precisa estimular mais os professores quanto ao comprometimento com as ações do governo e que na escola, são poucos os professores que utilizam de forma plena o material do "Primeiro, Aprender!"

O professor lembrou-se do momento de implementação do projeto (momento esse realizado na 13ª CREDE) afirmando que foi muito estimulante ouvir todos os argumentos para a execução da proposta, mas que não teve sequência na escola. Complementou que acredita que o acompanhamento e monitoramento dos processos e ações são fundamentais para o seu sucesso e que, apesar de fazer criticas ao projeto, acredita que aperfeiçoando o trabalho de gestão e acompanhamento seja suficiente para tornar o projeto uma ação eficiente.

O professor da Escola IV[3] se mostrou entusiasmado com o projeto, e afirmou que é um forte aliado do trabalho do professor e sente que o projeto alcança os alunos em condições mais baixas de aprendizagem, pois sua metodologia de textos, desenhos e gravuras, além do colorido do material, estimula os alunos a utilizá-lo, lendo os textos e interagindo com a proposta da aula. Elogiou a condução do trabalho da gestão escolar, afirmando que tanto a direção como a coordenação são pessoas presentes e que apoiam os professores no fazer do cotidiano.

Indagado sobre o formato de acompanhamento da gestão, o professor afirmou que a presença da gestão se faz através do acompanhamento diário, estabelecendo conversas com os professores, perguntando sobre o andamento das aulas, sobre as dificuldades que os alunos estão encontrando, se o material foi entregue para todos os alunos e se estes estão trazendo o material para as aulas – além dos momentos em que a coordenação pedagógica convoca o professor para uma conversa mais próxima e individual, pautando a conversa no comportamento dos alunos em sala de aula, diante das propostas pedagógicas e desenvolvimento dos conteúdos.

Quanto à implementação, o professor afirmou que houve uma forte sensibilização da 13ª CREDE e da gestão escolar em 2008, e que a escola sempre coloca na pauta de suas reuniões as discussões sobre o projeto

3 As identidades do professor e escola estão sendo preservados. As escolas receberam os codinomes de Escola I, II, III e IV.

"Primeiro, Aprender!". Ele entende que em relação às turmas de 1ª ano do ensino médio, o projeto é o mais forte apoio no processo de aprendizagem. Quando questionado sobre os resultados de desempenho dos alunos, ele considerou assim como os outros professores que a tarefa é muito difícil, pois as condições de aprendizagem a que os alunos chegam no ensino médio é muito crítica. Porém, ele afirma que os resultados do SPAECE têm motivado toda a equipe docente, pois conseguem enxergar uma melhora da proficiência.

Finalizando sua fala, ponderou que o grupo docente em geral trabalha com o projeto; entretanto, adicionou que há alguns que resistem em adotar o material com mais ênfase, utilizando-o apenas como um complemento, não seguindo a rotina estabelecida no material.

1.3 Entrevistando os gestores

Foram aplicados oito questionários, sendo dois por escola, tendo como respondente a direção escolar e a coordenação pedagógica. A aplicação dos questionários ocorreu na 13ª CREDE, dia 23 de novembro de 2011.

Os gestores responderam que todas as turmas de 1º ano do ensino médio de sua escola participam do projeto, concordando totalmente que todos os alunos também recebem o material estruturado impresso, assim como os professores recebem o caderno do professor.

A divergência, entretanto, começa quando da avaliação da aceitação do projeto pelos professores. O diretor e a coordenadora pedagógica do Liceu José Wilson Veras Mourão afirmaram que, embora o projeto seja aceito, ele o é apenas por um grupo restrito de professores, sendo esta a mesma resposta dos gestores da EEM Jader de Figueiredo Corrêa. Diferentemente na EEFM Vicente Ribeiro do Amaral, diretor e coordenadora pedagógica afirmaram que o projeto é bastante aceito, mas os professores se sentem fracamente estimulados quanto ao seu desenvolvimento. A EEM Governador Adauto Bezerra apresentou respostas diferentes entre o diretor e a coordenadora pedagógica quanto à aceitação do projeto, sendo que o diretor diz que está iniciando um trabalho de conscientização junto aos professores, e a coordenadora afirma que os professores conhecem pouco o projeto ou existe um receio quanto ao seu desenvolvimento. Assim, é possível concluir que

em nenhuma das escolas há uma aceitação total dos professores quanto ao projeto e que na EEM Governador Adauto Bezerra essa realidade é ainda mais acentuada. Quanto à avaliação do material estruturado, todas apontaram que o material tem boa qualidade, mas que precisa ser melhorado, complementando que o material é bastante utilizado, mas que não é suficiente para atender às necessidades pedagógicas da escola.

Feitos questionamentos sobre o projeto e o material estruturado, foi proposta uma análise sobre os objetivos do projeto, buscando obter a leitura do núcleo gestor escolar sobre a eficiência do projeto. Nessa análise, foi perguntado aos gestores se o projeto melhorou o desempenho dos alunos de 1º ano do ensino médio, se foi consolidada a competência leitora dos alunos, se se construíram alternativas para a superação da defasagem de aprendizagem e se o projeto focalizou as habilidades de compreensão de textos, raciocínio, articulação lógico-abstrata de conteúdos e resolução de problemas.

Os gestores do Liceu José Wilson Veras Mourão e da EEFM Vivente Ribeiro do Amaral afirmaram que todos os pontos elencados sobre a eficiência do projeto foram alcançados. Os gestores da EEM Jader de Figueiredo Corrêa disseram apenas que um dos pontos não foi alcançado, afirmando que não houve a consolidação da competência leitora dos alunos do 1º ano do ensino médio após passarem pelo projeto "Primeiro, Aprender!". O diretor da EEM Governador Adauto Bezerra afirmou que apenas um dos pontos foi alcançado, apontando que o projeto conseguiu apenas construir uma alternativa para a superação da defasagem de aprendizagem, mas que ainda não houve resultados concretos. Já a coordenadora pedagógica apontou que, além da construção de uma alternativa para superação da defasagem de aprendizagem, o projeto também focaliza com ênfase as habilidades de compreensão de textos, raciocínio, articulação lógico-abstrata de conteúdos e resolução de problemas, concordando em parte com o diretor em relação aos resultados concretos de aprendizagem junto aos alunos.

Diante dos depoimentos de professores e gestores sobre a importância que programas e projetos educacionais aqui tratados, percebemos que é necessário o aperfeiçoamento e o contínuo monitoramento dos processos de gestão sob risco de dificuldades e falhas no processo de implementação dos projetos.

A gestão escolar ocupa espaço privilegiado e de grande responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso de políticas educacionais, sendo os gestores atores fundamentais para qualquer ação que tenha por objetivo alcançar a elevação de desempenho dos alunos e estabelecer melhores padrões de qualidade para a escola pública.

O que se percebe através desse estudo de caso é que há uma lacuna em relação à orientação da gestão escolar quanto à forma de se trabalhar com o material, visto que, no caso das quatro escolas analisadas, as formas são diferentes. Há um sentimento de falta de acompanhamento e responsabilização da secretaria e CREDE junto à unidade escolar. Juntamente a essas observações, não há por parte da SEDUC ou CREDE, semestralmente ou anualmente, uma formação especifica para fortalecer a proposta do projeto, ficando apenas a cargo da gestão escolar essa tarefa. O fato do programa não prever a formação continuada junto aos professores para efetivação da proposta do projeto pode estar causando prejuízos a sua eficiência quanto instrumento de superação da defasagem de aprendizagem.

A ausência de orientações claras e padrões mínimos de funcionamento do projeto pela SEDUC e CREDE para com as unidades escolares, associado ao fato do projeto não ter passado por estudos mais profundos e criticas pela gestão escolar na busca da compreensão de seus e efeitos e resultados, pode estar diminuindo o potencial do projeto ou até mesmo tornando-o sem efeito concreto junto aos problemas de defasagem de aprendizagem dos alunos do ensino médio.

Portanto, com base nesse estudo de caso, acreditamos que um passo importante para contribuir para o aperfeiçoamento do projeto seria instituir um programa de formação continuada, estabelecendo padrões mínimos de funcionamento ao projeto, assim como promover encontros anuais com gestores e professores da rede pública estadual para discutir e debater os pontos fortes e as fragilidades evidenciados pela execução do projeto naquele ano.

Referências

CEARÁ, Governo do Estado. **Biografia.** Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/governador/sobre-o-governador>. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

CEARÁ, Governo do Estado. **Programa Alfabetização na Idade Certa**. Disponivel em: <http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/programa-alfabetizacao-da-idade-certa>. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

CEARÁ. Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008.

CEARÀ. **Metodologias de apoio:** matrizes curriculares para ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendente – Volume 1).

CEARÁ. **Primeiro, Aprender!** Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa. Caderno da professora e do professor, vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2010.

CEARÁ. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2010. **Resultados/Escala 2010.** Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/spaece-inst/inicio.faces>. Acesso em: 31 de outubro de 2011.

Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. **Primeiro, Aprender!** Ler bem para aprender pra valer. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/primeiro_aprender.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2011.

Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Anuário Estatístico do Ceará – 2010. **Índices de Desenvolvimento.** Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2010/qualidade/indices.htm>. Acesso em: 09 de novembro de 2011.

Escola integrada: uma proposta de educação integral

Mary Margareth Marinho Resende*
Mariana Calife Nóbrega**
Rogéria Campos de Almeida Dutra***

Este trabalho pretende demonstrar como o Programa Escola Integrada, implementado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH) se propõe a contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, discutiremos o processo de democratização, que leva à construção de uma escola de qualidade para todos; explicaremos o Programa, sua estrutura e funcionamento, assim como sua gestão, as parcerias que o tornam possível e a prática contextualizada a partir do Estudo de Caso da Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri.

O Programa Escola Integrada é uma proposta de ampliação da jornada educativa que visa a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da oferta de atividades diversas, oficinas e cursos, oferecidos em múltiplos espaços da cidade, na própria escola e em espaços no entorno da comunidade escolar (BELO HORIZONTE, 2008).

Pretende-se apresentar o Programa como uma política de continuidade, fruto da experiência acumulada pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH) do seu compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade e para todos.

* Mestranda do PPGP; Servidora da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.
** Assistente de Orientação do PPGP; Mestre em Educação
*** Professora e Orientadora do PPGP; Doutora em Antropologia Social – UFRJ/Museu Nacional.

1. Do processo de democratização à construção de uma escola de qualidade para todos.

Pode-se perceber que o processo de universalização da educação pública no Brasil é muito recente. Até meados de 1990, o país enfrentava ainda os desafios relativos ao acesso e principalmente à permanência no ensino fundamental. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 1980 a taxa de atendimento era de 80% da população de 7 a 14 anos. Entretanto, os altos índices de reprovação e de evasão comprometiam a conclusão do ensino fundamental na faixa etária esperada, impactando no índice de conclusão da educação básica (INEP, 2011).

Durante os anos 1990, algumas políticas foram implementadas no país com vistas a reduzir a repetência, possibilitar a permanência dos estudantes nas escolas e corrigir as altas taxas de distorção idade série (PEREGRINO, 2010). No mesmo período, intensificou-se o debate sobre a democratização da escola no sentido de oportunizar vivências a todos os alunos que transcendam o currículo escolar e que contribuam com a formação cidadã.

Em 1994, a PMBH implementou o Programa Escola Plural (MIRANDA, 2007, p. 62), com vistas à construção de uma educação inclusiva e à permanência de todas as crianças e adolescentes na rede escolar. Desta forma, o papel da escola como espaço de vivência, construção e expressão da cultura se tornou evidenciado, bem como a necessidade de integração do coletivo da escola na construção de uma nova identidade dos sujeitos.

A Escola Plural constituiu um projeto inovador que instaurou uma nova lógica a partir do redimensionamento do tempo e do fazer escolar, garantindo a participação da comunidade, a valorização da cultura e dos saberes locais, e a incorporação de atividades diversas, visando ao desenvolvimento das múltiplas linguagens humanas (MIRANDA, 2007).

Durante a implementação da Escola Plural, tornou-se evidente o despreparo da escola para acolher e ensinar à diversidade de estudantes que passaram a integrar seu cotidiano, bem como a dificuldade em lidar com a situação socio-econômica e com as diversas expressões culturais. Segundo Gentili, "A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma

avaliação importante do êxito de um sistema educacional" (GENTILI, 2007, p. 11).

Além disso, as crianças das classes populares possuem menos alternativas de lazer e recreação, que lhes possibilitariam maior diversidade de contatos sociais e não dispõem, além da casa, da rua e da escola, da qualidade de recreação das crianças das camadas privilegiadas (PARO, 1988). Segundo Soares (2006, p. 109), os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno são: a estrutura escolar, a família e as características do aluno. Desta forma, evidencia-se que há razões para o fracasso dos alunos provenientes das classes populares, dentro e fora da escola.

Embora a Escola Plural tenha sido uma proposta progressista e inclusiva, a comunidade escolar e a mídia veiculavam informações e denúncias de que o projeto não cumpria com o objetivo de ensinar e que muitos alunos chegavam ao final do ensino fundamental sem estar alfabetizados.

A partir das leituras de Peregrino (2010), pode-se constatar que a redução do desempenho e o baixo rendimento escolar não foram exclusivos da Escola Plural e que a democratização do acesso e da permanência impôs, a todas as escolas públicas, desafios para os quais não estavam de fato preparadas. Nesse contexto, garantir a todos o direito à educação significa criar políticas que extrapolem os muros da escola e que englobem um amplo espectro de reconhecimento de direitos em saúde, alimentação, moradia, acesso à cultura, ao trabalho e ao lazer, garantindo, de fato, o acesso, a permanência e a qualidade de aprendizagens fundamentais ao convívio social e à cidadania.

A imagem de uma instituição acolhedora da diferença, que busca construir uma ação educativa que contemple as necessidades de formação de seus educandos e que debate as questões relativas à exclusão da escola e na escola reside nos ideais e nas práticas desta rede de ensino, bem como o ideal do desenvolvimento de uma educação integral. Desta forma, o Programa Escola Integrada surge como herdeira dos princípios da Escola Plural, na medida em que ressignifica a experiência vivenciada por esta e consolida um novo formato de escola, com a preocupação em desenvolver estratégias que contribuam para o desenvolvimento da cidadania e da valorização da cultura popular, reduzindo a distância e

desfazendo a oposição entre os conhecimentos populares e os saberes do âmbito escolar.

Ao longo do processo de democratização, especialmente na década de 1990, o debate sobre a qualidade da educação brasileira se torna prioridade por dois motivos: 1) as escolas públicas não conseguiram conciliar a escolarização com a formação de todos (PERRENOUD, 2000), gerando resultados de aprendizagem considerados abaixo do nível básico necessário a uma formação plena e cidadã; 2) pela influência de um contexto globalizado que preconiza a eficiência do sistema e a qualidade dos resultados. Desta forma, a qualidade do ensino e da formação escolar passou a ocupar o centro dos debates nacionais de educação, bem como a agenda de governo em vários países e a ser tema dos noticiários nos últimos anos.

Assim, torna-se fundamental compreender as contradições do sistema de ensino e do currículo escolar, bem como discutir os fatores intra e extraescolares que dificultam e impactam na aprendizagem, no acesso e na permanência para que a busca da qualidade dos resultados escolares não resulte novamente na exclusão de grande parte dos alunos.

No Brasil, as discussões sobre a qualidade tem se ampliado, mas nem sempre considerando os aspectos relativos à equidade que tem a ver com a distribuição das oportunidades educacionais. López (2009), por sua vez, relaciona equidade à igualdade dos resultados. Desta forma, verifica-se a necessidade de implementação de políticas multissetoriais e intersetoriais para o desenvolvimento de condições indispensáveis à aprendizagem que o autor denomina de "educabilidade". Segundo esta lógica, o tratamento que crianças e adolescentes devem receber no seu percurso escolar deve ser diferente a partir do reconhecimento das particularidades e diferenças de cada um.

O Programa Escola Integrada implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), em 2006, surge como enfrentamento dos desafios que dificultam o processo de escolarização de grande parte dos alunos, constituindo política equitativa no sentido atribuído por López (2009).

2. O Programa Escola Integrada

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que amplia o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas municipais (BELO HORIZONTE, 2008), visando à melhoria da qualidade da educação, a possibilidade do desenvolvimento de estratégias diferenciadas que possam potencializar as experiências escolares e o acesso a múltiplas linguagens, reduzindo as diferenças de oportunidades, além de possibilitar a redução dos índices de evasão, reprovação e distorção entre idade e série.

De acordo com dados disponibilizados pela SMED[1] de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada atende, em horário ampliado, a um público de 38.438 alunos do ensino fundamental, que estudam em 143 escolas, o que corresponde a 75% das escolas municipais de Belo Horizonte, e conta com o trabalho de 1.009 monitores de oficinas, 606 bolsistas de extensão e 122 jovens aprendizes[2].

Em 2006, foi implementado como piloto em sete escolas do município; já em 2007, estendeu a implementação a 50 unidades escolares, buscando priorizar, inicialmente, as escolas situadas em regiões vulneráveis e com menor Nível Socioeconômico (BELO HORIZONTE, 2008). Atualmente, o índice é obtido a partir dos dados do Sistema Municipal de Avaliação da Educação de Belo Horizonte (AVALIA BH), por questionário aplicado juntamente à avaliação sistêmica do município.

O programa continua priorizando alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis e/ou com dificuldades de aprendizagem e ampliando a oferta na medida em que a escola consegue mobilizar espaços para a oferta das atividades. A participação nos programas de complementação de renda, como o Programa Bolsa Família e Bolsa Escola[3], constitui um critério de prioridade, uma vez que estes

1 Dados relativos a agosto de 2011.

2 O Jovem Aprendiz que é um agente de informática indicado pela comunidade e capacitado pela Gerência de Planejamento e Informação da SMED.

3 O programa Bolsa Escola foi implementado pela Prefeitura de Belo Horizonte em 1996, através da Lei Municipal nº 7.135 de 08 julho de 1996, com o objetivo de instituir um benefício financeiro para as famílias que estejam em situação de risco sociofamiliar ou quando as próprias crianças apresentassem condições de risco, visando, desta forma, a garantir o acesso e a permanência na escola pública. O Programa objetiva igualmente, articular condições para a melhoria da qualidade de vida das famílias integrando ações com os diversos órgãos governamentais e não governamentais. Em 2004, o Programa Bolsa Família do governo federal buscou unificar os programas de transferência de renda até então existentes, entre eles, o Bolsa Escola Municipal, que ainda atende a famílias de alunos com extrema vulnerabilidade. Atualmente, cerca de 20% dos alunos da rede municipal estão vinculados aos programas Bolsa Escola/Família, e estes constituem prioridade em todos os projetos

programas apresentam uma estrutura que aponta os alunos cujas famílias se encontram em vulnerabilidade social.

A Escola Integrada é um programa multidisciplinar que pretende integrar os diferentes programas públicos e sociais. Atualmente, também incorpora outros programas federais como o Programa Mais Educação e o Programa 2º tempo. O Programa Mais Educação, incorporado em 2010, segue um princípio semelhante à Escola Integrada, prevendo uma ampliação do tempo escolar, por meio de parcerias e ações intersetoriais. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 como uma estratégia do governo federal para estimular a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de Educação Integral (MEC, 2009).

O Programa Segundo Tempo, regulamentado pela Portaria Interministerial nº 3.497, de 24 de novembro de 2003, é um programa do Governo Federal que visa a democratizar a prática e o acesso ao esporte (OLIVEIRA; PERIM, 2009). Inicialmente, as atividades previstas para este Programa, aconteciam no contra turno da escola e em outros locais como praças, clubes e parques.

Nesta perspectiva, a escola tece "uma rede de espaços sociais institucionais e não institucionais que constrói comportamentos, juízo de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo" (MOLL, 2007, p. 139) e se coloca como instituição capaz de exercer ações que estabelecem o diálogo entre a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil, o sistema produtivo local, o poder público e os vários equipamentos educativos da cidade, possibilitando a construção de uma cidade educadora.

3. As Parcerias

O Programa Escola Integrada parte do pressuposto de que para educar o cidadão é necessário o esforço de toda a sociedade. Neste sentido, as cidades passam a ser vistas como potenciais espaços de educação e desenvolvimento de várias linguagens. A escola encontra-se em posição privilegiada para tecer a grande teia de serviços oferecidos nas cidades, oferecendo a seus alunos o acesso às inúmeras linguagens

e programas da Prefeitura de Belo Horizonte.

e experiências educativas presentes nos diversos espaços. Assim, o Programa Escola Integrada possibilita a construção de uma estrutura educativa coordenada pela escola, mas que ultrapasse seus muros em novas configurações de tempos e espaços educativos.

Os cursos e oficinas são oferecidos dentro e fora do espaço escolar, de acordo com cada escola, por meio de parcerias diversas. Desta forma, tem-se o contrato de comodato utilizado nas instituições públicas, centros culturais, postos de saúde, espaços da Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Esportes, parques e outros. Outrossim, o contrato de aluguel utilizado em espaços não públicos, como ONGs, igrejas, clubes, salões vazios, espaços de associações comunitárias e outros. Outros espaços são oferecidos para "aula passeio", de forma que a escola possa organizar atividades que extrapolam o entorno da comunidade, ampliando a referência dos educandos em relação ao espaço urbano e às suas dimensões.

Além dos monitores universitários, a escola pode contratar monitores de oficinas, também chamados oficineiros ou agentes culturais. O monitor deve ter, no mínimo, o ensino fundamental completo, boa articulação com a comunidade, conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola, experiência comprovada com crianças e adolescentes e participação em grupo articulador da sociedade relacionado ao tema criança/adolescente.

As escolas contam também com os Estagiários do Programa Segundo Tempo, contratados pelo governo federal e vinculados à Secretaria de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte. O Programa oferece um coordenador de núcleo e dois monitores para cada grupo de 200 alunos. O coordenador responsável pelo núcleo, geralmente formado em Educação Física ou Educação, tem a função de organizar e coordenar atividades e práticas esportivas, contando com a atuação de graduandos em Educação Física.

O Jovem Aprendiz é outro programa da Prefeitura de Belo Horizonte, promovido pela Associação Municipal de Assistência Social em parceria com a Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte e a SMED. A partir deste programa, todas as escolas municipais contam com um ou mais laboratórios de informática com o objetivo de atender aos alunos e à comunidade.

4. Estrutura e Funcionamento

A organização curricular da Escola Integrada deve ser compreendida a partir da concepção de cidade educadora, que atribui às cidades funções educativas que vão muito além das suas tradicionais tarefas econômicas, sociais e políticas.

A concepção de cidade educadora vislumbra a possibilidade do redimensionamento do Tempo e do Espaço educativo. Aqui, o conceito de Tempo não se refere somente ao tempo destinado à educação formal ou à ampliação da jornada escolar, mas também às múltiplas possibilidades educativas situadas nas relações entre os homens e à qualidade do trabalho intencionalmente educativo para redimensionar ou ressignificar estas experiências. Da mesma forma, o conceito de Espaço deve ser compreendido para muito além dos muros da escola.

A matriz curricular da Escola Integrada contempla 45 horas semanais e nove horas de atendimento diário aos estudantes, divididas em: aulas ministradas pelos docentes da PMBH; atividades organizadas no contra turno, realizadas por monitores de instituições de ensino superior, agentes culturais e oficineiros, coordenados pelo professor comunitário da escola; alimentação, mobilidade, higiene e atividades de relaxamento.

De acordo com o Documento Referência da Escola Integrada (Belo Horizonte, 2008), o Programa Escola Integrada institui novas formas de pertencimento comunitário. Ao promover a articulação família, escola e comunidade, revitaliza espaços de convivência e favorece relações dialógicas que reconhecem e reafirmam o potencial educativo da cidade.

5. Gestão do Programa

A gestão do Programa é realizada a nível central, regional e local. A nível central é realizada pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania e Gerência do Projeto Sustentador de Expansão da Escola Integrada. Esta gerência localizada na SMED é composta de coordenadores, planejadores e uma equipe itinerante que faz o acompanhamento do programa em cada Gerência Regionalizada de Educação e, por conseguinte, nas unidades de Escola Integrada, à medida que se faz necessário o acompanhamento e suporte presencial.

Em cada Gerência de Educação (nove no total) existe também uma ou mais pessoas responsáveis por coordenar o programa em nível regional. Este profissional, lotado como professor da RMEBH e selecionado para atuar na Gerência de Educação, tem o objetivo de mediar o programa, respondendo por demandas de nível central e local e estabelecendo uma relação mais direta com cada unidade Integrada.

A equipe da SMED que faz a gestão do programa em nível central, também é composta por professores concursados da RMEBH e tem a função de coordenar o programa em toda a cidade, estabelecer parcerias com instituições e outras secretarias do município ou estaduais, bem como de Projetos e Programas Federais, pesquisar e articular os programas existentes, além da responsabilidade de desenvolver a estrutura para o funcionamento do programa, buscando as possibilidades legais para sua implementação e ampliação. Também tem a função de gerir o trabalho nas escolas respeitando a autonomia de cada unidade.

A equipe da SMED, bem como a equipe regionalizada, realizam visitas periódicas às escolas, oferecendo suporte técnico e teórico. Estas visitas acontecem de acordo com as necessidades de implementação e bom funcionamento do programa. Igualmente, promovem cursos de capacitação e encontros entre os professores comunitários, oficineiros e monitores do programa com vistas à formação e a melhor instrumentalização para o trabalho na escola.

6. Uma Escola Integrada em ação

Objetivando contextualizar o Programa Escola Integrada na prática, buscou-se explicitar o funcionamento de uma escola que aderiu ao projeto em 2006, participando da experiência piloto. Esta escola foi escolhida para o estudo e exemplo de funcionamento porque é uma das instituições com maior tempo de adesão.

A Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri encontra-se localizada em região de grande vulnerabilidade social em Belo Horizonte, contendo alunos com baixo Nível Socio-econômico (2.5 numa escala de 0 a 10). A escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo organizada em três ciclos de formação, conforme diretrizes da SMED, além de ser responsável pela administração de uma Unidade Municipal

de Educação Infantil. A instituição possui cerca de 1300 alunos, sendo 32,7% atendidos por Bolsa Escola e/ou Bolsa Família, um percentual alto considerando a média de alunos da RMEBH atendidos por este programa. A Escola Integrada nesta instituição atende atualmente a 550 alunos em 13 oficinas que funcionam dentro da escola e no Parque Ecológico Roberto Burle Marx, conhecido como parque das águas, localizado a 800 metros da escola.

O programa na escola conta com o trabalho de um professor, com extensão de jornada de 45 horas semanais, com a função de coordenar o programa e possibilitar seu funcionamento dentro e fora da escola (professor comunitário). Conta com o trabalho de quatro professores concursados da rede municipal com formação superior que atuam no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), atendendo aos estudantes que apresentam baixo desempenho ou dificuldade específica. O programa conta também, com o trabalho de dez monitores de oficinas (um com formação superior e os outros possuem ensino médio). Para o apoio à coordenação na organização, deslocamento e alimentação dos estudantes, a escola conta com o trabalho de dois funcionários/ monitores.

Para completar a grade curricular do Programa, garantindo assim maior acesso aos conhecimentos e saberes produzidos pela universidade, há quatro bolsistas de graduação. A escola conta também com o trabalho de dois estagiários do Programa Segundo Tempo e um aprendiz que trabalha com a inclusão Digital no laboratório de informática da escola.

Conforme relato da coordenadora do Programa na escola, os professores ainda apresentam resistência em relação ao Programa e demonstram ter dificuldades em perceber o potencial educativo do mesmo. Por outro lado, reconhecem as mudanças observadas nos alunos, em relação à organização, disciplina, realização do dever de casa e melhoria da relação professor aluno em sala de aula. Segundo ela, o Programa oferece uma nova perspectiva de vida, na medida em que constrói novas possibilidades através de ações interdisciplinares e do acesso aos múltiplos saberes e linguagens (Professora Comunitária, 2011).

Observa-se, na escola relatada, que o Programa apresenta grande potencial para constituir uma política de equidade e justiça social.

Para isso, fazem-se necessárias ações com envolvimento de toda a comunidade escolar, sobretudo a parte que demonstra ainda muita resistência à implantação do programa: os professores. É necessário que a escola assuma o Programa como parte do seu Projeto Político Pedagógico e construa alternativas para que o trabalho seja uma construção coletiva, com vistas ao desenvolvimento dos educandos.

Referências

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de. **Escola Integrada: Novos Tempos, Lugares e Modos de Aprender.** Documento Referência da Escola Integrada. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

_____. **Orientações Gerais para as Escolas.** Documento Referência da Escola Integrada. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Equidade*. Disponível em: <htpp//www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?tel=31674&te2>. Acesso em: set. 2011.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafios a la educación en el nuevo escenário latinoamericano**. IIPE – UNESCO, Buenos Aires, 2009.

MEC, Ministerio da Educação e Cultura. **Educação Integral: texto referencia para o debate nacional.** Brasília: MEC/SECAD, 2009. 52 p. Série Mais Educação. ISSN 978-85-60731-749.

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Escola Plural**. *Estud. av.* [online]. 2007, vol.21, n.60, pp. 61-74. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>.

MOLL, Jaqueline. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: Educação e Direitos Humanos. Gravataí: SMED, 2007. P. 139-148.

OLIVEIRA, A. A. B. (org); PERIM, Gianna Lepre (org). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.** 01. Ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009. V. 15000. 299 p.

PARO, Vitor; FERRETI, Celso J; VIANNA, Claudio P. *et al*. **A Escola Pública de Tempo Integral: Universalização do Ensino e Problemas Sociais.** Cadernos de Pesquisa, nº 65, p. 11-20. 1988.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PROFESSORA COMUNITÁRIA, Zélia Duarte. Entrevista cedida no dia 10 de setembro de 2012.

SOARES, Jose Francisco and Andrade, Renato Júdice de. **Nível socioeconômico, qualidade e eqüidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Mar 2006, vol.14, no.50, p.107-125. ISSN 0104-4036

Uma análise dos impactos do projeto de ação pedagógica no desempenho escolar de alunos do 3º ciclo da rede municipal e educação de Belo Horizonte

Maria Luiza Barbosa*
Wallace Andrioli Guedes**

O intuito deste artigo é analisar os possíveis impactos do Projeto de Ação Pedagógica (PAP), implementado pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) em 2004, sobre o desempenho de alunos do 3º ciclo do Ensino Fundamental (três últimos anos desta etapa da educação básica).

A temática desta pesquisa surgiu a partir da experiência da mestranda Maria Luiza Barbosa como professora, acompanhante pedagógica e membro da equipe do Programa de Monitoramento da Gestão Escolar e da Aprendizagem do ensino fundamental na RME/BH, em que pôde perceber considerável desinteresse por parte dos alunos dessa fase educacional em relação ao conhecimento escolar - algo constantemente relatado por professores e evidente a partir dos baixos resultados alcançados em avaliações externas recentes, como a Prova Brasil e o Avalia-BH (Sistema de avaliação da Prefeitura de Belo Horizonte).

Tendo como norte a situação concreta trazida pela mestranda Maria Luiza, o artigo busca refletir sobre as formas como as escolas da RME/BH vêm estruturando seus PAPs, no sentido de tentar fazer renascer o interesse desses jovens pelo ambiente escolar. Como um sujeito em idade de explorar o mundo, nativo tecnologicamente e de tanta criatividade como o jovem de hoje pode "não querer nada"? O que esses estudantes querem então? São eles que não querem nada ou as aulas, a metodologia e a forma de abordagem dos currículos não estão de acordo com os tempos atuais? O que tem acontecido nas escolas para que o resultado seja tão angustiante para alunos e professores? Que ações têm sido

* Mestranda do PPGP; servidora da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
** Assistente de Orientação do PPGP; Doutorando em História pela UFF.

feitas, ou podem ser feitas, para que o estudo passe a ser significante para esses estudantes? Que investimentos têm sido feitos nas escolas para os adolescentes? Essas são questões que surgem diante de tal realidade de desinteresse e baixos resultados e que devem ser levadas em consideração quando se busca soluções.

Atualmente o investimento financeiro na Rede de Educação de Belo Horizonte permite que a escola esteja bem equipada com TV, vídeo, computadores, máquinas fotográficas, filmadoras, reprografia, projetor, kits literários, laboratório de Ciências, entre outros, com o PAP tendo importante papel na satisfação dessas demandas. Mas será que o PAP tem contribuído para a melhoria da qualidade da educação? Qual tem sido o papel do gestor nesse contexto? Como os professores planejam as ações e utilizam esses recursos para o letramento dos estudantes? Os adolescentes estão sendo protagonistas na escolha desses projetos pedagógicos?

Este trabalho se propõe então a analisar o papel do gestor escolar na condução do processo de elaboração, execução e avaliação do PAP, bem como investigar se os projetos escolhidos pela escola têm provocado impacto no desempenho dos alunos do terceiro ciclo. Para isso, iniciamos com um pequeno histórico do Projeto de Ação Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte até chegar ao seu formato atual. Em seguida, apresentamos as características do terceiro ciclo de formação do ensino fundamental com algumas informações acerca do desempenho dos alunos dessa etapa, nas últimas avaliações externas.

Por fim, apresentamos a realidade de duas escolas da RME/BH, discutindo, a partir de entrevistas feitas com seus gestores, duas formas de elaboração e execução do PAP.

Em sintonia com reformas educacionais ocorridas em diversas partes do mundo, a Prefeitura de Belo Horizonte destinou parte de seu orçamento educacional em 2003 para que as escolas, fazendo uso de sua autonomia, pudessem definir ações pedagógicas e adquirir materiais pedagógicos como instrumentos para melhorar o desempenho de seus alunos, além de viabilizar formação para os professores, no que eles determinassem necessário. Nascia, assim, o Projeto de Ação Pedagógica - PAP -, uma oportunidade de diálogo dentro da escola para se repensar e reconstruir sua proposta político-pedagógica.

O PAP é uma subvenção específica, que tem como objetivo "promover a inclusão, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola, uma vez que visa a repensar as práticas pedagógicas, a partir do interesse do mesmo, bem como sua aprendizagem; incentivar o desenvolvimento de projetos de alfabetização e letramento das crianças, adolescentes e adultos e o desenvolvimento de projetos que busquem a melhoria da qualidade da educação" (PORTAL BH, 2004). O projeto busca melhorar o desempenho dos alunos, bem como trabalhar com as áreas de interesse deles e dos professores, uma vez que são eles que desenham o *que* e *como* será trabalhado. Cabe aos professores a definição coletiva dos projetos pedagógicos que melhor auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos, podendo utilizar essa verba, além de outros fins pedagógicos, para excursões, teatros, visitas a museus, formação para os professores, oficinas de arte e cultura e outros.

Na primeira versão do PAP, de 2004, a escola recebia uma verba, oriunda dos recursos previstos no orçamento aprovado pela Lei nº 9009.1 de 30 de dezembro de 2004 e transferidos às Caixas Escolares, para elaborar projetos pedagógicos. Nessa experiência inicial, observou-se que o que se apresentava como necessidade pedagógica às escolas estava relacionado apenas à busca por melhoras da rede física, como reforma nos banheiros, construção de guaritas, colocação de cortinas, entre outras, conforme registros da Gerência de Caixa Escolar da Secretaria Municipal de Educação (anexo 1). Outras formas de aperfeiçoamento do setor pedagógico eram, na maioria das vezes, ignoradas.

A portaria SMED 027/2006 (BELO HORIZONTE, 2006), em seu artigo 2º, definiu que verba do PAP poderia ser utilizada com: reformas e manutenções físicas que garantissem o funcionamento das atividades pedagógicas, bens permanentes em geral, formação e capacitação de docentes, materiais de consumo didáticos e pedagógicos e oficinas e projetos pedagógicos para alunos e comunidade. Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação reelaborou a estrutura do PAP. Os itens para utilização da verba continuariam os mesmos, porém, ficou determinado que a destinação da verba ocorresse da seguinte maneira: 70% para formação dos docentes, através de assessoria, palestras e/ou oficinas e 30% para materialidade (materiais pedagógicos) e excursões. Além disso, as escolas passaram a ter que cadastrar seu projeto no Sistema de

1 Lei nº 9009 de 30 de dezembro de 2004: estima a receita e fixa a despesa do município para o exercício financeiro de 2005.

Gestão Escolar - SGE -, preenchendo formulários específicos, nos quais deveriam informar a maneira de utilização da verba e a justificativa do projeto, fazer apresentação dos problemas que as levaram a escolher tais projetos e analisar os dados com reflexão sobre a prática. Ao terminar o preenchimento, as escolas deveriam imprimir os formulários e apresentá-los para aprovação. Essa avaliação seria feita pela equipe do Programa de Monitoramento da Gestão Escolar e da Aprendizagem e pela gerência pedagógica regional.

No entanto, ainda ocorreram equívocos com relação à parte destinada à formação de professores. Segundo a gerente da Coordenação de Política Pedagógica e de Formação, Dagmá Brandão Silva, 80% dos Projetos de Ação Pedagógica apresentados pelas escolas naquele ano não estavam investindo de fato na formação pedagógica dos docentes, pois várias delas apresentaram proposta de atividades lúdicas para eles, como passeios com uma pequena palestra no início ou final do evento (anexo 2). Por esse motivo, a Secretaria Municipal de Educação passou a oferecer aos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte encontros de formação para a elaboração das Proposições Curriculares, com o intuito de refletir sobre o currículo escolar e avançar na elaboração destes currículos. Curiosamente, entretanto, pode-se observar que o nível de participação dos professores do 3º ciclo foi muito baixo - em comparação àqueles do 1º e do 2º ciclos - e, quando participaram, demonstraram considerável resistência às propostas de mudança curricular - o que gerou a iniciativa da Secretaria de Educação, em 2011, de organizar curso de formação consorciado específico para os professores dessa etapa educacional, voltado para a implementação da proposta curricular da RME/BH (que teve como resultado uma avaliação positiva dos professores participantes e já algumas mudanças no cotidiano escolar, de acordo com observação da equipe de monitoramento pedagógico). Cabe-nos questionar então: por que essas dificuldades encontradas entre os professores do terceiro ciclo? Que público é esse ao qual eles atendem e de que forma suas características influenciam no desempenho docente?

O 3º Ciclo de Formação que atende a estudantes na faixa etária de 12 a 15 anos, ou seja, o público-alvo dessa etapa educacional, é formado

basicamente por adolescentes. Trata-se de um período propício para a descoberta do novo, do outro e de si mesmo e também para a consolidação de capacidades e habilidades de forma organizada e sistemática. Nessa fase, é possível incorporar práticas que possibilitem a formação dos adolescentes, tornando os estudos mais significativos, buscando desenvolver neles a capacidade de serem protagonistas do seu processo de aprendizagem. No entanto, é justamente no 3º Ciclo que se concentram atualmente os resultados menos satisfatórios das escolas da RME/BH nas avaliações externas.

As escolas municipais de Belo Horizonte participam dos processos de avaliações externas do governo Federal (Prova Brasil), do governo do estado de Minas Gerais (SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação) e do seu próprio sistema de avaliação (Avalia-BH). Destacaremos a seguir a Prova Brasil e Avalia-BH, buscando analisar os resultados dos alunos do 3º ciclo de formação, do ensino fundamental da RME/BH.

O resultado da Prova Brasil, juntamente com o fluxo escolar, definem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – das escolas. Já o Avalia-BH é o Sistema de Avaliação da Educação Pública da Prefeitura de Belo Horizonte, que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A análise dos resultados dessas avaliações permite que a Secretaria Municipal de Educação possa investir de forma adequada na qualidade do ensino, promovendo projetos de intervenção pedagógica para os alunos com baixo desempenho e um acompanhamento pedagógico sistemático nas escolas que apresentarem desempenho insatisfatório.

Nos últimos anos, os resultados dos estudantes do 3º ciclo na RME/BH na Prova Brasil têm sido preocupantes e desafiadores para a secretaria. Os resultados do Avalia-BH, embora estejam melhorando a cada ano (conforme boletim de resultados disponibilizados para escolas e pais de alunos no portal do Avalia-BH), demonstram um déficit muito grande no 3º ciclo, principalmente em Matemática.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, os resultados apontam a diferença do desempenho dos alunos do 5º para o 9º ano, sendo este bem abaixo do esperado: enquanto os primeiros

obtiveram um crescimento considerável em sua média, passando de 4,79 em 2007 para 5,67 em 2009, os alunos do último ano do Ensino undamental melhoraram pouco seu desempenho, passando de 4,42 em 2007 para 4,62 em 2009.[2]

A participação dos alunos do 3º ciclo no Avalia-BH também é motivo de atenção, pois é menor que nos outros ciclos: na avaliação de língua portuguesa, 84% dos alunos do 7º ano, 83% do 8º ano e 81% do 9ºano participaram, enquanto as taxas de presença de alunos do 3º ao 6º ano permanecem entre 87% e 90%. Já na avaliação de Matemática, o 7º ano apresentou 85% de participação; o 8º, 83%, e o 9º, 81%, enquanto os alunos do 3º ao 6º ano permaneceram entre 88% e 91% de participação.

Como encerramento deste breve artigo, optamos por analisar duas escolas específicas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, relacionando suas realidades particulares com o que discutimos até aqui. A análise está centrada na forma como os gestores encaminham a elaboração do Projeto de Ação Pedagógica nas escolas, como acontece o processo de escolha dos projetos e a execução deles. O objetivo é verificar se o PAP está ou não contribuindo para o melhor desempenho dos estudantes do 3º ciclo de formação do ensino fundamental.

A escolha dessas escolas se deu pelo fato de serem de uma mesma regional (Noroeste), terem o mesmo número de turmas no terceiro ciclo, quase a mesma quantidade de alunos no total e apresentarem um avanço nas discussões pedagógicas no terceiro ciclo.

A primeira escola pesquisada é a Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira (EMMAO, a partir daqui) que, embora localizada em um bairro de nível socioeconômico bem elevado, atende a alunos de bairros vizinhos, com condições de vida precárias e problemas sociais de toda ordem. O IDEB da escola, no 9º ano, é 4,5.

A segunda escola é a Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo (EMIAM, a partir daqui), situada na Vila São José, atualmente Jardim São José. A comunidade atendida por essa escola é extremamente vulnerável, vivenciando problemas socioeconômicos graves. A maioria dos adultos da comunidade não estudaram e vivem em estado de pobreza. O IDEB dessa escola, no 9º ano, é 3,2.

2 Dados extraídos do portal do Avalia-BH (www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh/infoProvaBrasil.faces)

Ambas atendem a alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A EMMAO atende a 336 alunos do ensino fundamental, sendo 277 alunos do terceiro ciclo distribuídos em dez turmas. A EMIAM atende a 553 alunos do ensino fundamental, sendo 248 do terceiro ciclo, também distribuídos em dez turmas. Em 2010, a EMMAO recebeu uma verba de R$ 30.000,00 e a EMIAM, de R$ 40.000,00. Essa diferença se deve ao número de alunos das escolas.

Em entrevista com as diretoras das escolas, foi possível obter informações sobre a atuação do gestor na condução do processo de elaboração do Projeto de Ação Pedagógica, bem como no seu envolvimento com as questões pedagógicas. Com relação à divulgação do PAP 2010, ambas as gestoras afirmaram ter feito ampla divulgação, dentro das diretrizes da SMED, possibilitando a participação de todos os professores, coordenadores e comunidade escolar. Quanto à atuação dos coordenadores pedagógicos, as gestoras apontaram como eficaz no que diz respeito ao envolvimento, sendo que a gestora da EMIAM destacou a atuação desse profissional como ponto de diálogo entre os professores e a gestão escolar, bem como de reflexão sobre os projetos apresentados. As gestoras são responsáveis pela divulgação, acompanhamento e implementação dos projetos de ação pedagógica. Porém, a gestora da EMMAO se avaliou como acompanhante do processo junto à coordenação e a gestora da segunda escola colocou que, além de acompanhar o processo, supervisiona as ações e gastos, para que não ultrapassem os valores estipulados pela SMED. Como relatado anteriormente, no ano de 2010, a SMED orientou as escolas a reservarem parte da verba do PAP para a formação consorciada para os professores do 3º ciclo. As duas diretoras viram como positiva essa ação, na qual, segundo elas, os professores se envolveram mais que nos últimos anos. As gestoras relataram que, como nos dois últimos anos, os professores priorizaram ações de excursão, teatro, pesquisa em cidades históricas e visitas a museus.

A respeito da participação dos pais, a gestora da EMMAO relatou que os pais participaram ativamente no processo de escolha dos materiais pedagógicos e das excursões. Já a gestora da EMIAM disse que somente os pais do colegiado escolar se envolveram mais diretamente, dando sugestões e deliberando sobre cada projeto apresentado. A escolha dos projetos foi feita no coletivo das escolas, primeiramente entre os professores, depois levados ao colegiado escolar e, por fim, aprovados

em Assembleia Escolar, exigência da Secretaria Municipal de Educação. A gestora da EMIAM fez questão de ressaltar que "a verba foi gasta em seu total e nenhum projeto docente deixou de ser atendido".

Quando questionadas com relação à divulgação dos projetos à medida que iam acontecendo, durante o ano, uma gestora afirmou que a coordenação avaliou os projetos com os professores e repassou à direção as demandas da parte financeira. A outra gestora informou que os projetos, no decorrer do ano, foram divulgados através de jornais produzidos pela escola, apresentação de slides para alunos e pais e apresentações dos resultados para toda a comunidade escolar. Segundo essa diretora, coordenação pedagógica e direção fizeram avaliações contínuas com os professores, inclusive com a perspectiva da continuação dos projetos no ano seguinte.

Como a maior preocupação deste trabalho é com relação ao interesse e desempenho dos alunos do 3º ciclo, uma das questões mais relevantes diz respeito à percepção do gestor escolar quanto ao possível impacto das ações do PAP em relação ao desempenho dos estudantes. A gestora da primeira escola relatou que, dentro das ações pedagógicas do PAP 2010, foram oferecidas oficinas de lazer, esporte e cultura para os estudantes, que receberam de forma positiva a prática de atividades diversas, inclusive com outros profissionais que não somente os professores.

A gestora da segunda escola pesquisada afirma ter percebido um impacto positivo e significativo no desempenho dos estudantes, a partir das ações desenvolvidas através do PAP 2010. Ela relata que, "além dos estudantes manifestarem maior interesse nos conteúdos curriculares, os projetos contribuíram para garantir a auto-estima dos mesmos". Afirmou também que a disciplina dos alunos melhorou significativamente. Nessa escola, os alunos foram envolvidos nas decisões dos projetos, sugestão da própria diretora, o que fez com que eles valorizassem e compreendessem melhor as ações desenvolvidas em favor de sua aprendizagem. Segundo a gestora, as avaliações externas apresentaram melhor resultado que nos anos anteriores, o que ela avalia como sendo resultado da forma de planejamento das ações pedagógicas.

Analisando as duas escolas em questão, podemos perceber o quanto o papel do gestor escolar é importante para o desenvolvimento de qualquer ação dentro da escola.

Em sua tese de doutorado, a professora Thelma Polon, buscando identificar "os perfis de liderança e características relacionadas a gestão pedagógica nas escolas eficazes" (POLON, 2009), apresentou três perfis de gestão, a saber: perfil pedagógico, perfil organizacional e perfil relacional. Embora Polon qualifique os três perfis como importantes para o trabalho do gestor escolar, ela aponta o perfil pedagógico como o mais eficaz para a melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

> A liderança do tipo predominantemente pedagógico, ou seja, a que se coloca de forma mais relacionada, no interior da escola, aos aspectos centrais do currículo e da prática pedagógica realizada em sala de aula, tendem a produzir efeitos mais benéficos sobre os resultados escolares do que as lideranças predominantemente organizacionais e relacionais. (POLON, 2009, p.5)

Na Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, o perfil da diretora mais voltado para as questões pedagógicas é absolutamente benéfico para a aprendizagem dos estudantes. Embora a escola esteja inserida em um contexto de grande violência e vulnerabilidade social, o clima escolar apresenta certa tranquilidade, salvo alguns casos isolados de alunos com histórico de violência doméstica e/ou envolvimento com o tráfico de drogas. O que chama a atenção nessa escola é o diálogo permanente entre direção, coordenação, professores e pais. Nos últimos três anos a escola saiu da condição de uma das treze escolas com piores resultados nas avaliações sistêmicas para o primeiro lugar no PROALFA (avaliação do estado de Minas Gerais para o terceiro ano do ensino fundamental – alfabetização). Trata-se de uma gestão que investe no bem estar dos professores e alunos, na participação da comunidade escolar, nos projetos pedagógicos dos professores e na condução das propostas pedagógicas da secretaria de educação.

Já na segunda escola analisada, podemos perceber uma gestora com um alto nível de preocupação com as questões administrativas e dificuldade de relacionar-se com os professores, especialmente os do terceiro ciclo de formação. A escola é extremamente organizada, considerada pela gerência de Caixa escolar como modelo em relação a prestação de contas; porém, o clima escolar apresenta sérios problemas, como alunos fora de sala constantemente, professores insatisfeitos, pouco diálogo entre direção e professores e resistência dos professores quanto às formações oferecidas pela secretaria de educação. Considerando o nível socioeconômico dos alunos e o desempenho deles nos anos iniciais,

o IDEB dos anos finais é insuficiente. É possível perceber uma séria ruptura do trabalho pedagógico entre segundo e terceiro ciclos.

Ao analisar a forma de gestão do PAP em 2011, verificamos a atuação da primeira diretora desde a divulgação da portaria 2010, incentivando a coordenação e professores à elaboração dos projetos que estimulassem os estudantes do 3º ciclo, buscando atender suas expectativas ou proporcionar-lhes perspectiva de vida, uma vez que o problema apontado pelos professores era a apatia dos alunos. Os pais foram convidados a participar das decisões e os alunos fizeram propostas de projetos pedagógicos. O protagonismo juvenil, presente na escola, colabora para a disciplina e trabalho coletivo.

A diretora da segunda escola também fez a divulgação da portaria e o convite à comunidade escolar. Estimulou e apoiou mais os professores dos anos iniciais, por ter um melhor relacionamento com eles. Acatando a sugestão da gerência de educação em contratar assessor para formação dos professores e alunos, no que diz respeito à mediação de conflitos (posto ser esse um grande problema na escola), a diretora simplesmente comunicou aos professores que haveria essa assessoria. Não houve um envolvimento dos docentes no processo de escolha desse projeto de forma eficiente, o que resultou em insatisfação por parte deles e, consequentemente, com o projeto em sala de aula. Apenas dois professores acompanharam o trabalho do assessor. O grupo de professores avaliou no final do ano que esse projeto não foi positivo para a melhoria da qualidade do trabalho escolar.

Podemos concluir que, para uma boa condução de uma política pública na educação, o gestor escolar deve estar atento aos problemas apresentados na escola, no interesse dos professores e alunos e saber qual o seu papel diante de todo o processo de ensino e aprendizagem. O gestor deve, antes de tudo, compreender que seu papel é de mediação, e não de imposição. O diálogo e compreensão devem nortear suas ações para um melhor funcionamento da escola e melhor desempenho dos estudantes. O clima escolar é fator preponderante para que os professores possam desenvolver com eficiência o trabalho pedagógico.

Referências

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação**: Proposições Curriculares do Ensino Fundamental. Textos Introdutórios. Belo Horizonte, 2010. p. 54.

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. n. 248, 23 dez. 1996.

POLON, Thelma Lúcia Pinto – **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES – Estudo Longitudinal – Geração Escolar 2005 – Pólo Rio de Janeiro** – 2009, p. 5.

POLON, Thelma Lúcia Pinto - **Leitura Multimídia: Currículo e Políticas Curriculares na Perspectiva do Desenvolvimento Profissional**, slide 22/27. MOREIRA e CANDAU, 2007.

PORTARIA **SMED 027/2010** - Disponível em www.pbh.gov.br, acessado em 10 de dez 2011.

Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de caso em duas escolas públicas da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros.

Gisele Costa Maia*
Tiago Rattes de Andrade**
Eduardo Antônio Salomão Condé***

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar a contribuição dos reagrupamentos temporários enquanto estratégia de intervenção para a promoção da aprendizagem, em turmas de alfabetização do 3° ano de escolaridade em escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. Para o alcance dos objetivos, o estudo de caso de gestão foi realizado em duas escolas da rede estadual da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, incluindo a observação direta, análise documental e entrevista semiestruturada.

O texto divide-se na seguinte estrutura: no primeiro momento, descreveremos o processo de implementação do ensino fundamental de 9 anos em Minas Gerais; em um segundo momento, através dos dados levantados, documentos oficiais e relatos obtidos através de entrevistas semiestruturadas com gestores[1], apontaremos as características do estudo de caso em Montes Claros e as hipóteses que ele nos permite levantar sobre a aplicação de tal política nessa realidade, para enfim apresentar um caminho possível de intervenção.

1. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais e a política de reagrupamentos temporários

O Estado de Minas Gerais implantou o Ensino Fundamental com duração de nove anos, com início aos seis anos de idade, a partir da

* Mestranda do PPGP; Especialista em Metodologia do Ensino pela FERLAGOS e Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros
** Assistente de Orientação do PPGP; Graduado em História, Mestre em Ciências Sociais e Doutorando em História.
*** Professor e Orientador do PPGP; Doutor em Economia Aplicado - UNICAMP
[1] Esta pesquisa se desenvolveu também com uma amostragem de professores das escolas do estudo de caso. Para fins de comunicação dos resultados parciais da mesma, este texto foca nos resultados obtidos com as entrevistas dos gestores

publicação da resolução n° 469, de 22 de dezembro de 2003. O texto da referida Resolução estabelece em seu artigo 2º que tal iniciativa tem como objetivo ampliar oportunidades de aprendizagem dos alunos em relação a alfabetização. Visando a orientar a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas estaduais, a SEE/MG publicou ainda, em 16 de abril de 2008, a Resolução nº 1086, considerando "a necessidade de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e mais oportunidades de aprendizagem".

Nesse contexto, as escolas foram orientadas pela SEE/MG, do ponto de vista legal e pedagógico, a implantar estratégias de intervenção – tais como os reagrupamentos temporários – a partir dos resultados das avaliações internas e externas, que impactassem positivamente o processo de aprendizagem.

Tal resolução prevê que o Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade completos ou a completar até 30 de junho do ano em curso, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que os conhecimentos e habilidades previstos sejam dominados pelas crianças em diferentes etapas dos anos iniciais para que consolidem o processo de alfabetização.

2. Características da região do estudo de caso e elementos institucionais

A superintendência Regional de Ensino de Montes Claros está localizada no norte de Minas Gerais, sendo uma das maiores dentre as 47 (quarenta e sete) que compõem a Secretaria de Estado de Educação. Outro ponto a ser considerado é o desempenho que a mesma tem apresentado nas avaliações externas do estado, especificamente no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). O PROALFA tem como objetivos verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública e indicar as intervenções necessárias para a correção dos problemas identificados. Foi instituído em MG a partir de 2005, considerando como meta prioritária da Secretaria de Educação que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos de idade (SEE/MG, 2010).

Em 2006, segundo dados da SEE/MG, a proficiência média obtida pelos alunos do 3º ano no PROALFA se situou no intervalo entre 444,85 e 508,15, intervalo esse localizado em maior proporção no desempenho intermediário, que, de acordo com a SEE/MG, varia de 450 a 500. Isso

significa que os alunos nesse nível ampliam suas possibilidades de leitura, lendo e compreendendo pequenos textos.

Embora houvesse uma acentuada evolução das proficiências obtidas pela SRE de Montes Claros no PROALFA, no período compreendido entre 2006 a 2010 (24%), diminuindo os percentuais de alunos nos níveis baixo e intermediário e aumentando o nível recomendado, o percentual de alunos com baixo desempenho ainda pode ser considerado alto, justificando a preocupação deste texto.

2.1 As características das escolas

Para este trabalho foram escolhidas duas escolas públicas estaduais, sendo uma na cidade de Montes Claros (Escola A) e a outra na cidade de Francisco Sá (Escola B), ambas localizadas no norte de MG. Ambas se destacaram no PROALFA por seus desempenhos satisfatórios e por assumirem que o resultado alcançado é resultante do trabalho diferenciado que foi desenvolvido em relação às práticas de leitura e escrita, através da adoção dos reagrupamentos temporários nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. As duas escolas, em 2009, foram categorizadas pela SEE/MG como "Escolas Estratégicas", ou seja, escolas que, de acordo com os resultados na avaliação externa do PROALFA, possuíam 10 alunos ou mais nos níveis baixo e intermediário. Portanto, com base nas orientações do PIP[2], essas escolas deveriam elaborar um plano de intervenção pedagógica com o propósito de melhorar os resultados apresentados. Outra orientação do PIP é que as escolas estratégicas devem ter prioridade de atendimento e acompanhamento pedagógico por parte da equipe regional de Analistas Educacionais das Superintendências Regionais de Ensino, através de visitas semanais ou quinzenais, com o objetivo de orientar e monitorar as ações desenvolvidas, colaborando para que a escola avance em seu desempenho.

Uma das escolas pesquisadas localiza-se no centro de Montes Claros, MG, sendo a mais antiga do município. Apesar de estar inserida na região

2 Segundo Kalena (2011), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolve desde 2006, o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo, que faz parte de um conjunto de ações para atender ao desafio de ter toda criança lendo e escrevendo até os 8 (oito) anos de idade (SEE/MG). O funcionamento do PIP envolve profissionais da Secretaria a nível central e regional. Inicialmente, o Programa foi implantado no norte de Minas e, posteriormente ampliado para todo o estado. Atualmente, abrange 2.343 escolas e 524 mil crianças entre 6 e 10 anos, abrangendo até o 5º ano de escolaridade

central, a escola atende a 1142 alunos, oriundos de 57 bairros periféricos da cidade. Em relação aos resultados nas avaliações externas (PROALFA), a escola apresentou a partir de 2008, no 3º ano, um considerável avanço na evolução da proficiência de leitura, bem como no percentual de alunos no desempenho recomendado. A outra escola selecionada está localizada no município de Francisco Sá, aproximadamente a 40 km de distância da cidade de Montes Claros. Em relação à aprendizagem, apesar de uma queda de proficiência apontada pelo PROALFA entre 2008 e 2009, a escola ainda tem um rendimento superior a média do município.

2.2 A análise de documentos e a pesquisa de campo

As escolas em análise foram desafiadas a adotar estratégias de intervenção pedagógicas visando à melhoria dos resultados dos alunos na alfabetização, uma vez que apresentavam níveis consideráveis de alunos com baixo desempenho. Diante dos resultados insatisfatórios na avaliação do PROALFA/09, as referidas escolas, em 2010, implantaram os reagrupamentos temporários, organizados da seguinte forma:

A escola A possuía em 2010 três turmas do 3ºano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, num total de 110 alunos. As turmas foram organizadas, utilizando como critério de "enturmação", a heterogeneidade. Após análise dos resultados da avaliação diagnóstica de leitura e escrita, aplicada nas turmas no mês de fevereiro, fez-se o levantamento dos níveis de desempenho dos alunos, considerando os padrões definidos pela SEE/MG (baixo, intermediário e recomendado). Para a elaboração da avaliação, utilizou-se a matriz de referência do PROALFA, que contem os descritores da alfabetização, a serem consolidados pelos alunos até o final do 3º ano.

A escola B, por sua vez, possuía 02 turmas do 3º ano, perfazendo um total de 50 alunos. Desses, conforme análise dos resultados da avaliação diagnóstica aplicada em fevereiro/10, 13 alunos ainda apresentavam dificuldades na leitura e compreensão de pequenos textos e 09 estavam no estágio inicial da alfabetização, em relação à apropriação da leitura e escrita.

Com o propósito de coletar dados e informações que permitissem fazer uma leitura acerca da política de reagrupamentos nas escolas

pesquisadas, na percepção de diretores e supervisores pedagógicos, foi utilizada como estratégia a entrevista semiestruturada. As entrevistas ocorreram entre os dias 30/11/2011 a 07/12/2011, no próprio local de trabalho.

2.3 Entrevistando os diretores

As diretoras das escolas A e B forneceram respostas semelhantes ao dizerem que o reagrupamento temporário se trata de uma estratégia para atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Quanto ao papel desempenhado durante a implementação dos reagrupamentos na escola, a diretora I respondeu que a sua principal atribuição foi acreditar na eficácia da estratégia. Já a diretora II ressaltou o seu papel enquanto mediadora da aprendizagem, juntamente com a supervisora pedagógica. Ambas disseram ter participado das decisões tomadas, com o supervisor e os professores, em reuniões promovidas na escola.

Sobre a aceitação e participação dos pais em relação aos reagrupamentos, as respostas foram diferentes, sendo que na escola A os pais tiveram resistência no início da implantação da estratégia; porém, como demonstram confiança na proposta pedagógica da escola, essa resistência foi substituída pelo apoio. Na escola B, a diretora afirmou que não houve resistência das famílias dos alunos envolvidos, porque desenvolveram as capacidades antes não consolidadas.

Perguntado às entrevistadas sobre qual a opinião possuem em relação aos resultados do desempenho dos alunos da escola nos anos iniciais nas avaliações externas, ambas demonstraram estar cientes dos mesmos, relatando que as escolas tem buscado atingir as metas previstas. Quanto às avaliações internas, percebe-se e reconhece-se o esforço dos professores (principalmente das turmas do 3º ano) e da equipe pedagógica em melhorar o desempenho dos alunos, com atendimento às dificuldades de aprendizagens apresentadas.

As diretoras I e II concordaram quando relataram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento dos reagrupamentos temporários, bem como os recursos, procedimentos e alternativas metodológicas utilizadas (jogos, brincadeiras, textos diversos, apostilas). Ambas destacaram a importância do papel desempenhado

pelo supervisor pedagógico durante a intervenção, de acompanhamento e monitoramento, demonstrando competência e dinamismo.

Quanto a possíveis dificuldades surgidas no desenvolvimento dos reagrupamentos, as opiniões foram contrárias. Enquanto a diretora II disse que não houve dificuldade alguma, a diretora I apontou que, na turma de alunos com desempenho recomendado, a professora teve dificuldades no domínio de turma, por ter um número maior de alunos. As opiniões também são divergentes quando se trata da contribuição dos pais ou responsáveis durante o processo. Na escola A, os pais contribuem muito, mesmo porque precisam dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola em casa e por se sentirem gratificados pelo atendimento dispensado aos filhos. Na escola B, a estratégia é implantada justamente porque os pais não dão a assistência devida.

As diretoras A e B avaliaram a contribuição dos reagrupamentos temporários na aprendizagem como positiva e necessária, visando a uma educação de qualidade e atribuem a melhoria dos resultados do PROALFA à estratégia utilizada.

2.4 Entrevistando os supervisores pedagógicos

Quando questionadas sobre o que se entende por reagrupamentos temporários, as supervisoras responderam que é uma estratégia de intervenção por meio da qual os alunos são agrupados por níveis, trabalhando as dificuldades. A supervisora I complementou dizendo que "É uma estratégia que dá resultado por envolver todos os alunos, portanto, é uma estratégia inclusiva". Quanto ao papel desempenhado durante a implantação dos reagrupamentos, a supervisora I respondeu que se iniciou com a aplicação da avaliação diagnóstica nas turmas do 3º ano, análise dos resultados e discussão sobre a necessidade de adotar os reagrupamentos, em reunião de Módulo II com os professores. A supervisora II destacou a importância da conscientização sobre a necessidade dos reagrupamentos e o planejamento, além de critérios para a seleção dos alunos e elaboração de atividades.

De acordo com a supervisora I, houve boa aceitação dos reagrupamentos por parte dos professores, que participaram da reorganização das turmas, bem como do planejamento das atividades. No decorrer do processo, a supervisora sugeriu e elaborou diferentes

atividades. Ela enfatizou, também, que todas as decisões relativas aos reagrupamentos dos alunos foram discutidas coletivamente entre os professores e diretor e que a aceitação dos pais foi positiva, uma vez que a escola realizou reunião com os mesmos para explicar sobre os reagrupamentos. Na escola B, a supervisora II disse que geralmente as decisões são tomadas principalmente com os professores, sendo que o diretor apenas é informado das mesmas, não participando diretamente. Os pais não demonstram resistência aos reagrupamentos por pouco compreenderem a proposta; não se integram, apesar das reuniões que são desenvolvidas. Faltam mais apoio e assistência das famílias.

Em relação ao desenvolvimento dos reagrupamentos atualmente nas escolas, a supervisora I respondeu que as lacunas no trabalho desenvolvido em sala de aula que desencadearam as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos são, principalmente, em leitura e escrita, e como não são sanadas no momento em que surgem, acumulam-se, dificultando o aprendizado. Segundo a supervisora, se os reagrupamentos tivessem começado desde o início, em anos de escolaridades anteriores, quando foram identificadas as dificuldades, evitar-se-ia tal situação. Para a supervisora II, alguns alunos possuem rítmo de aprendizagem mais lento, e a troca e afastamentos de professores comprometem a sequência do trabalho planejado. Segundo a supervisora I, para a organização dos grupos, os alunos foram divididos de acordo com os níveis de aprendizagem, buscando uma aproximação: havia um grupo de alunos que leem e compreendem, outro grupo de alunos que leem, mas não interpretam, e um grupo de alunos com dificuldades de ler. Não houve resistência por parte dos pais e alunos devido à preparação realizada antes do início dos reagrupamentos e pelo fato de os professores serem conhecidos pelos mesmos. A supervisora II respondeu que na escola foram selecionados os alunos com baixo desempenho, utilizando-se, além do professor regente, um professor recuperador autorizado pela SEE/MG. Ela acrescentou ainda que os alunos demonstraram interesse durante o reagrupamento devido às atividades lúdicas que foram desenvolvidas. Perguntado sobre quais foram as oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento dos reagrupamentos temporários, as supervisoras responderam que foram utilizados textos, de diferentes gêneros, com base nas avaliações do PROALFA, melhorando assim o desempenho dos alunos, atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e músicas. Os professores utilizaram

recursos variados, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, tais como jornais, revistas, jogos pedagógicos, equipamento multimídia, filmes, material xerocado, livros e histórias.

Sobre os conceitos de alfabetização e letramento que nortearam a proposta pedagógica, tanto a supervisora I como a II responderam que a alfabetização seria a codificação e a decodificação, de forma contextualizada. Ao se apropriar da escrita, o aluno pode ler com inferência, contribuindo para uma maior participação na sociedade, de forma crítica e construtiva. Para isso, são utilizadas histórias, livros literários e outros tipos de textos.

Quanto às atribuições do supervisor pedagógico durante a intervenção, a supervisora I respondeu que o acompanhamento pedagógico se deu nos planejamentos individuais semanais com os professores, através de visitas nas turmas reagrupadas e reuniões coletivas quinzenais de Módulo II. A supervisora II informou que o acompanhamento se fez em conjunto com as professoras envolvidas, às sextas-feiras, analisando os resultados das atividades avaliativas desenvolvidas durante a intervenção e replanejando as aulas para a próxima semana.

Ao ser perguntada se houve dificuldades durante os reagrupamentos, a supervisora I respondeu que no 3º ano não houve; porém, não conseguiu implantar o projeto nas outras turmas (1º e 2º ano) até o momento, devido à resistência dos professores que não acreditam que os reagrupamentos melhoram a aprendizagem. Já a supervisora II disse que, apesar da resistência inicial dos professores, diante das inovações propostas, ela conseguiu implantar o projeto com os outros professores, pois viram que o trabalho é possível e dá bons resultados. Sobre a contribuição dos pais ou responsáveis durante o processo dos reagrupamentos, a supervisora I informou que os alunos do reagrupamento tinham como uma de suas atividades o Projeto de Fluência na Leitura, onde levavam para casa semanalmente um texto para leitura e os pais eram responsáveis pelo acompanhamento da atividade e ajuda na execução das mesmas, diferentemente da supervisora II, que respondeu que a contribuição dos pais foi, no máximo, auxílio no "para casa", sendo que alguns não dão assistência aos filhos e não veem a educação como algo de valor. Quanto à contribuição dos reagrupamentos temporários na aprendizagem, a supervisora I disse que é extremamente enriquecedor para a escola e

para o professor que pesquisa; é trabalhoso, e o aluno melhora dentro das necessidades dele, na leitura e na escrita. A escola só tem a ganhar. A supervisora II opinou dizendo que os reagrupamentos são positivos, trabalham as dificuldades específicas, além de favorecer a consolidação da alfabetização, evoluindo a aprendizagem do aluno com mais proficiência do que se ele estivesse na sala de aula junto com todos os outros alunos. Ambas as supervisoras reconhecem que o reagrupamento temporário foi a principal intervenção para a melhoria das proficiências de leitura no PROALFA.

Como podemos observar, as percepções dos atores envolvidos são determinantes para a implantação e concretização das políticas públicas educacionais nos sistemas de ensino e, especificamente, nas escolas. Segundo Soares e Amorim (SEE/MG, 2001, p.60), "a escola é o lócus da reforma, é o espaço de expressão dos anseios e necessidades dos educadores, alunos e sociedade".

Em relação aos Reagrupamentos Temporários, as concepções de educação que norteiam a proposta, somadas às leituras que se pode fazer da realidade, podem permitir a análise da situação atual e desejada, identificando barreiras e dificuldades que prejudicam a educação que se pretende oferecer. Dessa forma, acreditamos que o fortalecimento da capacitação dos atores e circulação de informações relacionadas ao projeto, bem como sua institucionalização, podem ser consideradas, com os elementos que até aqui foram apontados pela pesquisa, como fundamentais para o sua efetivação.

Referências

KALENA, Fernanda. **Programa de Intervenção Pedagógica**(PIP), de Minas Gerais, une a avaliação à capacitação de professores. Revista Nova Escola/Gestão Escolar, Editora Abril p. 46 – 47, dezembro de 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, **Avaliação Continuada**: Apropriação e Utilização dos Resultados, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, **Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**; volume 01, Alfabetização Minas Gerais, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, **Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**; volume 04 Acompanhando e Avaliando, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, **Programa de Intervenção Pedagógica**. Caderno de metas do PROALFA para as escolas estaduais, SRE/ Montes Claros, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, **Revista do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**, vol. 1. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, **Sistema de Ação Pedagógica** - Dicionário do Professor - Participação e Gestão Escolar. SOARES, Cláudia Caldeira; AMORIM, Marina Alves. Reforma Educacional, 2001.

A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino: a educação e seus caminhos

Vanilza de Jesus Azevedo Almeida*
Tiago Rattes de Andrade**
Eduardo Antônio Salomão Condé***

O presente texto tem como tema a análise sobre as mudanças operacionalizadas na organização escolar, tendo por objeto a política de recuperação e progressão parcial para alunos da rede estadual de Minas, com foco nos anos finais do ensino fundamental sob a ótica da gestão escolar. Para este estudo de caso, foram selecionadas duas escolas, uma de Belo Horizonte e outra em Ribeirão das Neves, em Minas Gerais.

Em um primeiro momento faremos um breve histórico da política estudada em Minas Gerais, em seguida uma exposição da metodologia utilizada para obtenção dos dados, seguida de uma análise critica dos mesmos. E por fim, apontaremos elementos que nos permitem pensar em um primeiro momento nas possíveis ações para fortalecimento e consolidação da política aqui estudada, dentro do contexto analisado.

Como fontes para esse estudo, foram analisados documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação e das escolas, e dados levantados através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a gestores e professores.

1. A política de recuperação e progressão no contexto de Minas Gerais

Influenciado por um movimento de reformas educacionais, em abril de 2003, a Secretária de Estado da Educação fez publicar um documento intitulado "A Educação Pública em Minas - 2003/2006: O Desafio da Qualidade". Nele, ela convoca a comunidade escolar para

* Mestranda do PPGP; inspetora escolar da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C
** Assistente de Orientação do PPG; Graduado em História, Mestre em Ciências Sociais e Doutorando em História.
*** Professor e Orientador do PPGP; Doutor em Economia Aplicada - UNICAMP

"engajamento na proposta de recuperação da qualidade da educação pública em Minas Gerais", tendo em vista que instituições públicas como a Secretaria de Estado da Educação (SEE), Prefeituras, Secretarias Municipais e principalmente as escolas – gestores, corpo docente e pessoal administrativo – são responsáveis pela implementação da política educacional.

A SEE destacou como desafios para o período 2003-2006: a manutenção das conquistas atingidas, a universalização do ensino médio, a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, a intensificação de ações no que tange ao atendimento de jovens e adultos com foco na alfabetização e na formação para o trabalho e o forte investimento nas condições para melhoria da qualidade da educação.

Durante a sua gestão, o governo do PSDB adotou várias ações[1], dentre as quais destacam-se a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração a partir de 2004; a implementação do Programa "Escola Viva Comunidade Ativa", em 2003, para atendimento aos estudantes de escolas localizadas em áreas de risco social, mediante a oferta de atividades culturais, artísticas e esportivas; o "Programa Aluno de Tempo Integral", em 2005, direcionado aos alunos que vivem em áreas de grande vulnerabilidade social, com oferecimento de atividades relacionadas a esporte, cultura e artes, além do reforço escolar; e o "Programa de Educação Profissional" que visa ao oferecimento de cursos técnicos aos jovens por meio da compra de vagas em instituições privadas e públicas.

No que toca a política aqui apresentada, a progressão parcial, nos termos do Parecer nº 1132/1997 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG)[2] é concebida como

> […] procedimento oferecido pela escola, com apoio no Regimento Escolar, que permite ao aluno avançar em componentes curriculares para os quais já apresente, comprovadamente, domínio de conhecimento, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos naqueles componentes nos quais apresente deficiências.(CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 1997)

1 Choque de Gestão e Educação. Minas Gerais. Disponível em: <http://resultados.mg.gov.br/pdf/SEGOV%20-20%EDUCACAO%20%20REVISTA%2021x30cm.pdf > Acesso em: 02/11/2011

2 Conselho Estadual de Educação: "órgão colegiado, de caráter normativo, deliberativo e consultivo, que interpreta, delibera, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõe sugestões de aperfeiçoamento nos sistemas de ensino". Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/conselhos-e-comissoes/conselho-estadual-de-educacao Acesso em 01/12/2011

Nas escolas estaduais, a progressão parcial é concedida em caso de desempenho insatisfatório em, no máximo, duas disciplinas, ocorrendo a retenção do aluno, caso ultrapasse este limite. Nesta organização, o aluno tem duas oportunidades para vencer suas dificuldades: uma no primeiro semestre, sob a forma de estudos orientados e a outra no segundo semestre como estudo independente. No entanto, não é permitido ao aluno cursar o ensino médio caso não tenha concluído a (s) disciplina (s) relativa (s) ao ensino fundamental em que se encontrar em regime de progressão parcial.

Vejamos, a seguir, como esta política está sendo implementada em duas escolas pesquisadas.

2. Caracterização das escolas para o estudo de caso

As escolas, aqui chamadas de "A" e "B", foram selecionadas pela quantidade de alunos em progressão parcial no ensino fundamental e possuem, respectivamente, 39 e 107 alunos submetidos a esse regime. A "Escola A", localizada na capital, oferece o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. O alunado advém de bairros próximos à escola, como também de bairros distantes. Parte de seus alunos reside em bairros mais tranquilos e outra parte em bairros de grande vulnerabilidade social.

A "Escola B" oferta o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, nos turnos da manhã e tarde, atendendo a demanda de alunos do próprio bairro e adjacências. Está situada no distrito de Justinópolis, em Ribeirão das Neves, município da região metropolitana de Belo Horizonte, a cerca de 40 km da capital mineira.

3. Analisando os dados obtidos na escola

Para obtenção dos dados que se seguem, foi utilizada a entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa. Foram entrevistados tanto professores como gestores das escolas A e B.

De acordo com os sujeitos entrevistados, houve resistência por parte dos professores em aceitar a política à época, uma vez que eles ainda tinham o conceito de que o aluno que não aprendeu ou era indisciplinado

deveria ser reprovado (GESTORA da "Escola A"); alegavam que, se o aluno não conseguia cursar satisfatoriamente as disciplinas do ano em curso e acrescentavam-se duas, dificultaria ainda mais sua atuação (GESTOR da "Escola B", professor à época da implantação da progressão parcial); que os alunos são imaturos para entender o processo (PROFESSORA DA "ESCOLA A"); ou que a progressão parcial implicava em mais trabalho para o professor, que era obrigado a planejar e aplicar mais tarefas e provas (PROFESSORA DA "ESCOLA B"). Somente a supervisora da "Escola B" afirmou ter havido aceitação pelos professores.

Na prática, pode-se observar certa rejeição e ceticismo por parte dos atores da escola em relação a uma nova política, pois há interferência na cultura escolar que já está posta e estabelecida. Segundo Calhoun e Joyce (2005 *apud* Brooke, 2011, p. 33), as mudanças que ocorrem de "fora para dentro" podem vir a fracassar "por causa da rejeição despertada por seus programas, que violam as condições da vida profissional na educação".

Por outro lado, constata-se que toda inovação gera insegurança ou descrédito, visto que uma mudança significativa no sistema de ensino altera as concepções dos atores da escola – gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos – independentemente de serem contra ou a favor da política estabelecida.

Consoante a reforma proposta pelo sistema estadual de ensino, as escolas estaduais deveriam alterar o regimento escolar[3] e o projeto político pedagógico[4], disciplinando a progressão parcial e outras modificações determinadas. No intuito de se verificar as regras que orientam a prática desse recurso, bem como as diretrizes pedagógicas que norteiam a sua execução, foram analisadas as partes do regimento escolar e do projeto político pedagógico de ambas as escolas que versam sobre a progressão parcial.

A despeito do regimento escolar, na "Escola A" a progressão parcial está regulamentada nos artigos de 126 a 129, e contempla todos os aspectos contidos na Resolução nº 521/2004, especificando em

3 Regimento escolar: De acordo com o Parecer nº 1132/1997 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, o regimento escolar é o "documento que define os ordenamentos básicos da estrutura e do funcionamento da escola , devendo conter os princípios educacionais que orientam as atividades [...]"

4 Projeto político pedagógico: "Instrumento em que se definem, entre outros aspectos, a missão da escola, a visão de homem, de sociedade, de currículo, de aprendizagem, de avaliação, de conduta ética e moral, os direitos e deveres de toda a comunidade escolar [...] é a doutrina da escola." (MINAS GERAIS, 2004, p. 12)

parágrafo próprio a impossibilidade de aplicação desse recurso ao 9º ano e ao 3º ano do ensino médio (ARTIGO 127, § 2º).

A "Escola B" prescreve a progressão parcial nos Artigos 104 e 105, os quais são literalmente transcritos da Resolução SEE nº 521/2004. Verifica-se, mediante informação dos entrevistados dessa escola, que os "estudos orientados" e o "estudo independente" são executados da mesma forma que a "Escola A".

A despeito da atuação do professor na organização dos "estudos orientados" e "estudo independente", destacam-se os seguintes depoimentos:

> [...] O professor só marca os trabalhos e eles fazem em casa. Depois, marca-se um dia para fazer a avaliação daquele trabalho. [...] Não tem o momento e nem o espaço para o professor tirar as dificuldades do aluno. (GESTOR DA "ESCOLA B", entrevista cedida no dia 30 de novembro de 2011)

> [...] A gente não tem um horário diferenciado; eu dou aula todos os dias da semana e não tenho *janelas*. Eu ponho a turma para fazer um exercício de reforço do conteúdo da série e vou trabalhar com os que estão devendo a serie anterior, individualmente, em sala de aula. Por exemplo: no 7º ano eu tinha 5 alunos numa sala e 6 na outra, que ficaram em dependência; e a gente conseguiu, dessa forma, que os meninos fossem aprovados. Realmente, recuperou-se o conteúdo e fiquei nas 2 turmas, agora, com 2 alunos. Então foi efetivo o trabalho. [...] No 1º semestre, eu dou assistência individual, mas no segundo semestre não dá para a gente dar essa assistência porque eu já tenho que dar assistência para os que estão com dificuldade no 7º ano, por exemplo, que não estão dando conta do 7º ano. [...] A gente improvisa, trabalha no improviso, faz malabarismo em sala, mas tem dado certo. (PROFESSORA DA "ESCOLA A", entrevista cedida no dia 05 de dezembro de 2011)

> A carga horária do professor de matemática é de 20 horas/aula semanais. Eu não tenho tempo livre para atender aluno que possa estar com dificuldade. Não tem como marcar atendimento para o aluno. (PROFESSORA DA "ESCOLA B", entrevista cedida no dia 02 de dezembro de 2011)

O cenário acima identificado remete à reflexão sobre essa proposta. O desenho da progressão parcial impõe ao aluno o cumprimento de tarefas que tendem a não acrescentar-lhe conhecimentos ou superar suas dificuldades de aprendizagem dentro da escola, uma vez que não há tempo, espaço nem profissional que o auxilie. A simples indicação de trabalho extraclasse e realização de provas não garantem o sucesso do aluno.

No que tange ao projeto político pedagógico, denominado pelas escolas como "proposta pedagógica", a parte que trata da progressão parcial, tanto na "Escola A" como na "Escola B", é semelhante à do respectivo regimento. Não indica, portanto, as ações pedagógicas para a concretização da progressão parcial, levando-se em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos e as condições da escola – recursos humanos e materiais, tempo e espaço disponíveis.

Cabe mencionar o documento da SEE intitulado "Repensando a gestão escolar para a construção de uma escola pública de qualidade", segundo o qual, no projeto político pedagógico, "deve-se explicitar o ideal que norteia a ação, a realidade desejada, que, por sua vez, pressupõem a transformação" (MINAS GERAIS, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, acredita-se que as escolas falham em não abordar essas questões em sua proposta pedagógica, visto que a progressão parcial é uma ação inovadora que concebe a aprovação com um olhar diferenciado, e que, portanto, deveria ter detalhada a sua operacionalização, linha pedagógica adotada pela escola, possibilidades e limites frente à realidade da escola.

Outro documento analisado foi a "ata de resultados de dependência"5, referente aos "estudos orientados" do primeiro semestre. Segundo informações dos gestores, não foram registrados os resultados em ambas as escolas em decorrência do movimento grevista ocorrido em 2011, o que acarretou a recomposição do calendário escolar, prorrogando-se, desse modo, a realização dos "estudos orientados". A ata subsidiou a verificação do número de alunos em progressão parcial por disciplina.

Pode-se perceber que, na "Escola A", as disciplinas em que há maior concentração de alunos em progressão parcial são: Ciências (26 alunos), Matemática (17 alunos) e Língua Portuguesa (10 alunos). Solicitadas a explicar essa situação, a gestora e supervisora da "Escola A" acreditam que seja devido às dificuldades dos alunos em leitura, interpretação de textos e operações matemáticas básicas, com relação à Língua Portuguesa e Matemática. Quanto à maior incidência em Ciências, a gestora afirma que, como a professora estava acostumada a trabalhar com alunos do ensino médio, esperava melhor nível de aprendizagem dos menores; já a

5 Ata de resultados de dependência: Trata-se de quadro contendo a relação nominal dos alunos por ano de escolaridade e respectivas disciplinas que se encontram em progressão parcial, com campo específico para registrar o resultado do aluno. Ambas as escolas utilizam a nomenclatura adotada na vigência da LDB nº 5692/1971 - "dependência".

supervisora atribui o fato à quantidade de conteúdos dessa disciplina e à exigência de absorção dos conhecimentos além da leitura e compreensão.

Coincidentemente, as disciplinas são as mesmas na "Escola B", sendo 73 alunos em Matemática, 44 em Ciências e 30 em Língua Portuguesa. O gestor dessa escola diz não saber explicar o motivo desse fato. No entanto, a supervisora justifica que há maior cobrança por parte dos professores dessas disciplinas, além da grande dificuldade dos estudantes na resolução das operações matemáticas fundamentais quando ingressam no 6º ano.

Foram entrevistadas, além do (a) gestor (a) e supervisora de cada escola, as professoras das disciplinas com o maior quantitativo de estudantes em progressão parcial, isto é, Ciências na "Escola A" e Matemática na "Escola B".

De acordo com depoimento da professora de Ciências, o fato de haver mais alunos em progressão parcial na sua disciplina se deve à dificuldade do aluno em interpretar textos, e salienta que "Ciências é leitura, interpretação, entendimento" e que, normalmente, os alunos que encontram-se em progressão parcial em Língua Portuguesa também estão em Ciências.

A professora de Matemática alega que há uma sequência de conteúdos nessa disciplina e, assim, o aluno que apresentar dificuldades em conteúdos mais simples terá dificuldades em conteúdos mais complexos.

Importante salientar que a progressão parcial exige dos atores escolares novos conhecimentos e habilidades sobre procedimentos didático-pedagógicos e formas de avaliação. Ao serem questionados sobre a ocorrência de mudança da prática pedagógica do professor em decorrência da inserção da progressão parcial na organização da escola, os entrevistados das duas escolas foram unânimes em afirmar que não houve alterações: a mudança ocorreu em quantidade de trabalho – elaboração e correção de provas e trabalhos.

Há consenso entre eles de que tal recurso não influenciou positivamente na aprendizagem do aluno, e, dessa forma, não há possibilidades para superação das suas dificuldades. No discurso dos entrevistados, há pouco interesse por parte dos alunos em fazer as atividades propostas.

Pode-se inferir que um dos fatores que contribuem para o desinteresse dos alunos é a inexistência de "estratégias para ampliar as oportunidades

de aprendizagem" (RESOLUÇÃO SEE Nº 521/2004, p. 4). Essas oportunidades se limitam ao simples repasse de trabalhos e aplicação de provas. Não há momento específico para atendimento diferenciado ao aluno, onde ele possa aprender de fato.

Os sujeitos participantes da entrevista relatam, também, que não há participação efetiva dos pais no acompanhamento dos filhos no processo de progressão parcial. Alguns nem tomam conhecimento da situação; outros aparecem na escola somente ao final do 9º ano para saber do motivo da reprovação, uma vez que o sistema estadual mineiro não permite que o aluno progrida para o ensino médio sem ter cumprido a progressão do nível fundamental, situação segundo a qual ficará reprovado no 9º ano.

De acordo com a proposta da SEE, a aplicação da progressão parcial é limitada a duas disciplinas. Entretanto, considerando que cada disciplina é computada somente uma vez, independente do ano de escolaridade em que ocorrer a progressão parcial, o aluno poderá avançar até o 9º ano sem que tenha vencido a progressão parcial em determinada disciplina de anos de escolaridade anteriores, desde que não ultrapasse o limite previsto. Nessa perspectiva, parte dos entrevistados afirma ter vivenciado essa situação; inclusive, na "Escola A", foram encontrados alunos matriculados no 9º ano, cursando os estudos orientados/ independente referente à progressão parcial do 7º ano de escolaridade, conforme "ata de resultados de dependência" apresentada. Questionados sobre o problema, os entrevistados apresentaram duas explicações: i) o fato de os alunos não fazerem o trabalho no valor de 40 pontos, o que compromete o resultado, pois, nesse caso, eles terão que alcançar o total de pontos na avaliação, em razão de o mínimo para aprovação ser 60% do total de pontos atribuídos; ii) mudança de professor, ou seja, o professor que trabalhou com o aluno no ano anterior não ser o mesmo que desenvolve o processo de progressão parcial no ano seguinte. Esta é uma situação questionável, pois se os objetivos são os mesmos, por que o aluno consegue aprender com determinado professor, e com outro, não? Tal fato sugere deficiência nos procedimentos pedagógicos, na forma de avaliação ou na relação professor e aluno.

Os dados até aqui levantados nos permitem levantar a hipótese de que a política ora analisada não tem gerado impacto positivo na aprendizagem do aluno. A aplicação da progressão parcial no formato

proposto pela SEE constitui um grande desafio para o professor e para o aluno, visto que não há um momento destinado à orientação das dificuldades de aprendizagem. Na prática, o aluno estuda sozinho ou, como explicitado pelos sujeitos pesquisados, ele faz os trabalhos para garantir 40% do total dos pontos distribuídos, pois, dessa forma, precisará alcançar apenas 20% na avaliação para ser aprovado. É possível também notarmos que ainda existe uma dificuldade em se constituir uma permanente comunicação entre os diversos atores inseridos na aplicação da política. Elementos como a integração de professores envolvidos no projeto, a capacitação para conhecimento da política e seus documentos orientadores também nos parecem hipóteses importantes a ser levantadas. É perceptível também, através deste estudo de caso, que a atuação ativa da SEE é fundamental, não só como orientadora de tal política, mas também como estruturadora, no sentido de garantir os devidos recursos humanos para que o projeto se torne possível.

Referências

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 22/2000**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_00.pdf Acesso em: 28/11/2011>

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. No prelo, 2011.

CALHOUN, Emily and JOYCE, Bruce. "Inside-Out" and "Outside-In": **Learning from Past and Present School Improvement Paradigms**. Em HOPKINDS, D. (org) The Practice and Theory of School Improvement. Amsterdam. Springer. 2005. In: Marcos históricos na reforma da educação. BROOKE, Nigel. No prelo, 2011.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 521, de 02 de fevereiro de 2004**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/leis/doc_details/1186-resolucao-see-no-521-de-02-de-fevereiro-de-2004> Acesso em: 02/09/2011

O programa de educação do Rio de Janeiro: uma reflexão sobre os integrantes do grupo de trabalho e da gestão integrada da escola

Maria Minerva de Medeiros Valle*
Vanessa Nolasco Ferreira**
Lina Kátia Mesquita de Oliveira***

O sistema educacional público do Rio de Janeiro sofreu modificações com o processo de migração da classe média para as escolas particulares, fenômeno observado a partir da Lei 5692/71, que tornou compulsório o ensino profissionalizante, na década de 1970. A obrigatoriedade forçou as escolas a oferecer cursos profissionais sem a adequada estrutura física e a consequente diminuição de disciplinas de formação geral, o que comprometeu a qualidade do ensino na rede pública, vide os resultados das escolas da rede alcançados no IDEB e divulgados pelo MEC.

Outro processo de deterioração da escola pública foi a universalização do acesso, observado a partir da década de 1980, em que as escolas passaram a receber o público das camadas pobres sem que preparasse os gestores e professores para recebê-los. As escolas, então, passam a atuar muito mais na gestão para a pobreza do que na gestão dos resultados.

Peregrino, 2010, em relação a esse movimento, afirma que:

> Esse processo de desinstitucionalização estaria referido ao fato de que a chegada dos pobres à escola pública faz com que ela seja crescentemente sobrecarregada por uma agenda que mais do que orientada para o fortalecimento da educabilidade dos pobres, se vale da escola para ampliar a gestão da pobreza.

O processo de redemocratização do país tem implicações também nas escolas. A LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, prevê o fortalecimento da autonomia das escolas, o que deu o tom de liberdade total para o seu gerenciamento e um afastamento do

* Mestranda do PPGP; Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro
** Assistente de orientação do PPGP; Mestre em Psicologia
*** Professora e Orientadora do PPGP; Coordenadora Geral do CAEd; Doutora em Educação

órgão central, desconsiderando o entendimento de que toda autonomia é relativa, uma vez que as unidades escolares estão vinculadas a uma Regional, que está ligada à Secretaria de Educação e esta, ao Governo do Estado, conforme estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Burgos, 2011, analisa o acesso de crianças pobres à escola:

> A universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil se consolida em meados dos anos de 1990. A construção desse processo, entretanto, começa a ocorrer nos anos de 1970, quando a presença de crianças oriundas de famílias pobres nas escolas ainda se fazia acompanhar por um atestado de pobreza, que as liberava de contribuir com a "caixa escolar". A chegada maciça de pobres à escola pública se amplia ao longo dos anos de 1980, coincidindo com o processo de redemocratização do país, e com o forte clamor popular pelo direito à educação. Paralelamente, nota-se, em maior ou menor escala dependendo do bairro ou da cidade, a fuga da escola pública realizada pela classe média. Essa mudança do perfil do público surpreende uma escola pouco prevenida para lidar com as novas exigências daí recorrentes.

A partir da década de 1990 inicia-se com o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - o processo de avaliação externa das escolas; processo intensificado a partir do ano 2000, com foco no resultado. Em 2007, é criado o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - que, segundo dados do Ministério da Educação, tem o objetivo de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, considerando os indicadores de desempenho (nota das provas) e rendimento (taxas de aprovação, reprovação e abandono).

Assim, quando o Ministério da Educação apresentou o IDEB de 2009, ficou evidente a necessidade de implantação de uma política pública educacional para reverter o panorama educacional, melhorando a educação do Rio de Janeiro, podendo ter os resultados medidos pelo alcance das metas projetadas pelo MEC para 2011: 4,5 para o 5º ano; 3,3 para o 9º ano do ensino fundamental e 3,1 para a 3ª série do ensino médio.

Nesse sentido, o caso aqui apresentado tem como proposta avaliar o monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro que é realizado pelos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho. Os IGTs são formados por professores da rede pública estadual que foram capacitados para acompanhar a GIDE – Gestão

integrada da Escola. Esse é o instrumento de gestão pelo qual os grupos de trabalho orientam e apoiam os gestores das escolas nas fases de planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos planos de ação construídos pela comunidade escolar, visando o alcance das metas previstas no programa e buscando a melhoria do desempenho e do rendimento dos alunos.

Implantado na rede pública estadual de educação a partir de janeiro de 2011, o objetivo do programa é melhorar a qualidade da educação no estado, contribuindo para a melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - que no ano de 2009 indicou um resultado abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação – MEC.

Dessa forma, o presente trabalho encontra-se organizado nos subitens que discorrem sobre a evolução das taxas de reprovação de 2008 para 2009 e o quantitativo de alunos em defasagem idade-série no ano de 2010; o resultado do IDEB/2009 e o perfil da rede pública estadual de educação e em um histórico empírico do sistema educacional do Rio de Janeiro desde os anos 1970 até os dias de hoje, com a implantação do programa na rede.

Além disso, há a apresentação das mudanças implementadas no início de 2011 com destaque para a melhoria das condições docentes e a valorização profissional, a estruturação da área pedagógica, a meritocracia, o desdobramento de metas e a GIDE – Gestão Integrada da Escola - cujo monitoramento realizado pelos IGTs é o foco desta pesquisa.

É importante ressaltar que é realizada a descrição dos instrumentos quantitativos e qualitativos que se pretende utilizar para verificar a eficácia do monitoramento do Programa de Educação do Estado.

Para a realização deste primeiro capítulo, os recursos metodológicos utilizados foram entrevista, observação, análise documental, pesquisa na internet e conhecimento empírico.

Para melhor compreensão, o trabalho está organizado em quatro subitens que serão trabalhados a seguir: (I) O Diagnóstico da Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro; (II) O que Impulsionou o Governo a Implantar um Programa de Educação

na Rede; (III) Contextualizando o Cenário e a Necessidade de um Programa de Educação no Estado; (IV) O Programa de Educação do Estado; que serão trabalhados no Desenvolvimento do Trabalho.

1. O Diagnóstico da Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Antes da elaboração do programa e para atingir a meta definida pelo governo do estado de estar entre os cinco primeiros colocados no Brasil no ranking do IDEB, foi realizado, em 2010, um estudo diagnóstico das escolas com a intenção de oferecer um programa que atendesse as reais demandas da rede. Os estudos apontaram para índices alarmantes de reprovação tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

No Ensino Fundamental/Anos Iniciais, a taxa de reprovação aumentou de 15,34% em 2008 para 17,43% em 2009. Já nos anos finais, a taxa de reprovação subiu de 23,74% em 2008 para 25,16% em 2009. No que concerne ainda ao Ensino Fundamental, considerada toda a etapa de ensino, a taxa de reprovação teve um aumento de 21,67% em 2008 para 23,60% em 2009. A taxa de reprovação no Ensino Médio passou de 17,31% em 2008 para 21,70% em 2009. Infere-se que o aprendizado dos alunos em toda a educação básica vinha diminuindo de um ano para outro e/ou que as estratégias utilizadas pelo sistema educacional não estavam adequadas para promover a melhoria do rendimento escolar.

Como consequência das altas taxas de reprovação, a defasagem idade/série também aumentou e constituiu-se em outro indicador essencial para definir as ações do programa. O diagnóstico revelou que, no ano de 2010, no Ensino Fundamental, existiam na rede 195.080 alunos fora da idade adequada para a série. No Ensino Médio, a realidade, segundo a pesquisa feita pela Secretaria de Estado de Educação, era ainda mais preocupante, apontando 263.282 alunos com a idade inadequada para a etapa de ensino.

2. O que Impulsionou o Governo a Implantar um Programa de Educação na Rede

O que levou o governo a implementar o programa foi o fato de que, em 2009, o Estado do Rio de Janeiro ficou em penúltimo lugar no ranking nacional do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ficando à frente somente do Estado do Piauí, uma vez que a meta alcançada pelas escolas fluminenses foi de 2,8 pontos enquanto a projeção do Ministério da Educação – MEC - foi de 2,9 pontos.

Quando o resultado do IDEB 2009 foi divulgado pelo MEC e anunciado na mídia, houve uma repercussão muito negativa em todo o estado, já que o Rio de Janeiro é considerado, até hoje, uma vitrine cultural para todo o Brasil. Diante disso, houve uma movimentação no governo estadual para melhorar os resultados da educação fluminense e reverter esse quadro, sendo definida a meta para o IDEB a partir de 2011: ficar entre os cinco primeiros colocados até 2014.

Para entender esse resultado indesejado é importante a compreensão do tamanho da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, que é muito complexa, composta por 1.466 unidades escolares que oferecem as etapas fundamental e média da educação básica, além de modalidades como educação profissional técnica, ensino médio integrado à educação profissional, EJA - Educação de Jovens e Adultos -, educação especial (com um público muito diverso, incluindo indígenas e quilombolas), totalizando mais de um milhão de alunos em todos os 92 municípios do estado.

Uma peculiaridade dessa rede é a quantidade de escolas compartilhadas, que dividem o espaço e compartilham a gestão com a administração pública municipal; geralmente, são escolas noturnas, nas quais a gestão dos primeiros e segundo turnos é do município do Rio de Janeiro e, no noturno, funciona a escola estadual, de acordo com documentos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Esse fato influencia os resultados uma vez que, em grande parte dessas escolas, os ambientes pedagógicos – como biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes – e ambientes físicos

adequados que promovem a aprendizagem – como refeitório e sala de professores - não são compartilhados. O quadro a seguir representa a dimensão da rede estadual.

Quadro 1 – Perfil da rede do estado do Rio de Janeiro

Dimensão da Rede	Quantitativos
Total de Professores em sala de aula	50.422
Total de alunos	1.175.939
Alunos Ensino Fundamental	47%
Alunos Ensino Médio	53%
Total de Escolas	1.466
Escolas Compartilhadas	286

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

3. Contextualizando o Cenário e a Necessidade de um Programa de Educação no estado

Considerando os resultados do estado do Rio de Janeiro abaixo das metas projetadas pelo MEC, foi apresentado e implementado na rede o Programa de Educação do estado, em que a Secretaria de Educação retoma a sua função de órgão orientador das regionais e estas das unidades escolares, através do Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC; e do Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011, que transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais pedagógicas e administrativas.

O programa foi implementado por meio de um convênio entre a SEEDUC/RJ e o INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial -, que é uma Sociedade Anônima. Destina-se ao desenvolvimento e difusão de métodos e técnicas de gerenciamentos voltados à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústria e serviços) e públicas.

A Consultora Sênior do INDG, Izabela Lanna Murici, em entrevista no dia 06 de dezembro de 2011, informou que a parceria com o sistema educacional do Rio e Janeiro foi formalizada em setembro de 2010, durante o mandato da Secretária Teresa Porto. Mas, desde o primeiro mandato do governador Sérgio Cabral, em 2007, foram feitos os primeiros contatos com a instituição, haja vista que o INDG já vinha desenvolvendo trabalho de gestão nas Secretarias de Planejamento e Segurança do Estado. O que, de fato, impulsionou a parceria com a SEEDUC foi o resultado do IDEB/2009. O Secretário Wilson Risolia assumiu a pasta da Educação em outubro de 2010 e deu continuidade ao trabalho com o parceiro.

O planejamento do Programa de Educação do Estado foi realizado de setembro a dezembro de 2010; em janeiro de 2011, foi realizada a formação dos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho -, um grupo de 250 professores da rede que foi capacitado a acompanhar e orientar os gestores escolares através da Gestão Integrada da Escola – GIDE -, uma das dimensões do programa. Em fevereiro de 2011, o programa foi implementado em toda a rede.

Está previsto para fevereiro de 2012 o fim do trabalho do INDG no que se refere ao acompanhamento da GIDE e das metas das escolas. Em junho de 2012, termina a parceria para o acompanhamento da remuneração variável e o que se espera é que a SEEDUC tenha se apropriado completamente das ações do programa e continue o seu desenvolvimento.

Para se entender um pouco mais o sistema educacional fluminense, faz-se necessário um breve histórico, deixando claro que se trata de um histórico empírico, de quem atua nessa rede há quase 18 anos. A partir do final da década de 1980, o governo de Leonel Brizola implantou os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública -, com horário integral, disciplinas da base nacional comum em um turno e oficinas pedagógicas no outro. Essas escolas, com uma arquitetura projetada por Oscar Niemayer e concepção pedagógica de Darcy Ribeiro, tinham cinco diretores - um geral, um de merenda, um comunitário, um pedagógico e um para o noturno -, além de quadro de professores e funcionários de apoio completo, que ingressaram no Estado através de concurso público específico.

Foi criada uma Secretaria Extraordinária, a FAEP – Fundação de Apoio à Escola Pública - para administrar os 500 CIEPs e os servidores

recém-empossados. Todos, incluindo os docentes, assumiram os seus cargos com carga horária de 40 horas semanais, previsto horário para planejamento por áreas de conhecimento e reuniões gerais, com a participação também do pessoal de apoio administrativo. Na época, a crítica foi a respeito da falta desse mesmo atendimento nas outras escolas.

Em 1996, o governo de Marcelo Alencar começa a dar fim ao programa dos CIEPs, acabando com o horário integral para atender um número maior de alunos. Os governos seguintes de Garotinho e, posteriormente, Rosinha Garotinho e Sérgio Cabral mantiveram o mesmo modelo herdado do antecessor.

A escolha dos diretores, até 2001, acontecia por eleição direta da comunidade. Em 2004, a escolha foi mista, por eleição direta e indicação a partir de uma lista tríplice. De 2004 em diante, não houve mais eleição e, conforme os diretores escolares iam deixando os seus cargos, outros os ocupavam por indicação política.

Dessa forma, a SEEDUC foi se distanciando mais das unidades escolares e estas, fortalecendo a sua autonomia. Na prática, cada escola passou a elaborar o seu próprio cardápio (nem sempre com orientações de um nutricionista), o seu próprio currículo, chegando muitas vezes a comprometer, inclusive, uma mudança de turno do aluno.

Muitas escolas ficaram fragmentadas em turnos em função da carga horária de 16 horas dos professores, ou seja, os professores dos diferentes turnos não se encontravam, não havendo tempo para o planejamento, o diálogo e a integração docente. Essa fragmentação podia ser observada até mesmo na equipe gestora, tanto pelo trabalho em turnos diversos, como na divisão de tarefas, com um diretor para as dimensões administrativas e financeiras e outro para a dimensão pedagógica. Importante assinalar que a maioria das escolas não tem o Coordenador Pedagógico e, quando tem, é um professor readaptado que faz a função.

O processo de municipalização das escolas fez migrar professores do ensino fundamental para as escolas de ensino médio; como não estavam habilitados para a etapa de ensino, estes professores foram aproveitados em funções de coordenação pedagógica, biblioteca, secretaria ou de inspeção de turnos, ficando à critério do diretor da unidade escolar alocar os docentes na nova função.

Outra questão da rede, nas regiões metropolitanas, é o compartilhamento de escolas, ou seja, nos turnos da manhã e da tarde a escola é mantida pela prefeitura e, à noite, pelo estado, causando, na maioria dos casos, problemas de gestão. A exemplo, no noturno, algumas escolas não têm acesso ao refeitório, à biblioteca, ao laboratório de informática ou à quadra de esportes.

Nesse processo de autonomia das escolas, a SEEDUC funcionava com suas funções de promoção dos concursos públicos para suprir as carências da rede, de repasse de recursos financeiros à AAE – Associação de Apoio à Escola, que é uma unidade executora -, de controle da prestação de contas, de pagamento de pessoal e funções administrativas como aposentadorias e movimentação de servidores (ou seja, o controle sobre as ações do sistema como um todo, mas distante das ações do interior das escolas).

Sabendo-se que o resultado de uma rede não depende de um único fator, o Programa de Educação do Estado implementou ações nas áreas pedagógica, administrativa, financeira, de estrutura física e de gestão das escolas que serão detalhadas no próximo tópico.

O Plano de Ação Educacional – PAE -, em desenvolvimento, pretende avaliar o monitoramento da GIDE, uma das dimensões do Programa de Educação do Estado, que é realizado nas escolas da rede pelos IGTs, utilizando como indicadores os resultados do SAERJINHO de do SAERJ. É notável que foram realizadas três avaliações do SAERJINHO, uma em cada bimestre de 2011 e uma avaliação anual do SAERJ - Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro -, que foi realizada em novembro do mesmo ano.

4. O programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Para que a educação do Rio de Janeiro atinja a sua meta e passe a estar entre os cinco melhores colocados no IDEB em quatro anos, o Programa de Educação do Estado tem como pilares a melhoria das condições dos docentes e a valorização profissional, a estruturação da área pedagógica, a meritocracia (através da remuneração variável), o desdobramento das metas e a implementação da GIDE – Gestão Integrada da Escola -, sendo previsto, para a sua execução, o financiamento das ações.

Os cinco pilares serão detalhados a seguir, iniciando-se com a dimensão que prevê o fortalecimento da carreira dos professores através do recrutamento e seleção de funções estratégicas, criando carreiras e funções como as gestoras para as 14 diretorias regionais administrativas e 14 regionais pedagógicas, criadas pelo Decreto nº 42.838/2011; incluindo a formação continuada de professores, cuja meta é beneficiar 10.000 professores por semestre, com a proposta de criação da Escola Corporativa SEEDUC, uma escola onde os professores poderão se aprimorar, com cursos específicos. Também haverá um consórcio com universidades para a formação continuada do docente.

Ainda como ação de valorização dos professores, foi concedido o auxílio qualificação, desde maio/2011, em que os docentes que estão em sala de aula recebem um cartão pré-pago, no valor de R$ 500 reais, para utilização em bens pedagógico-culturais. O investimento esperado é de aproximadamente R$ 25 milhões. Outro benefício foi a concessão do auxílio transporte: apoio financeiro, no contracheque, para custos com deslocamento dos professores que estejam lotados nas unidades escolares; o custo anual será de R$ 68 milhões.

Para fortalecer as práticas pedagógicas, foi implantado o Currículo Mínimo, novidade na rede estadual, com as diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede. A concepção, a redação e a revisão desses documentos foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da própria Secretaria, garantindo acesso aos conteúdos, competências e habilidades, mesmo em caso de transferência do aluno de turno ou de unidade escolar.

O programa instituiu a avaliação bimestral – SAERJINHO - para o acompanhamento dos resultados escolares durante todo o ano letivo, corrigindo as possíveis falhas e evitando reprovações. O nome SAERJINHO é uma referência ao SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro – realizado no final do ano.

Outras propostas do programa são a universalização do Ensino Médio Integrado, aumentando o tempo de permanência do aluno na escola; a redução da quantidade de alunos em situação de defasagem idade/série, com programa de correção de fluxo; a orientação profissional, a partir do 2º ano do ensino médio e a organização de aulas de reforço no contraturno ou aos sábados, de acordo com a disponibilidade das

escolas. Ainda há a previsão diferenciada para os servidores que atuam em escolas que conseguirem atingir as metas definidas pela SEEDUC, no âmbito da meritocracia.

Ainda dentro dos pilares do programa carioca encontra-se o Sistema GIDE que engloba as dimensões pedagógicas, estratégicas e gerenciais, orientadas pelo método PDCA – Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Avaliação - e associadas ao indicador gerencial IFC/RS – Índice de Formação da Cidadania/Responsabilidade Social. A proposta é auxiliar as escolas no alcance de suas metas e, consequentemente, as metas das Diretorias Regionais e da Secretaria de Educação, considerando os três elementos: conhecimento técnico, de gestão e liderança.

De acordo com o programa, os benefícios da GIDE são: a redução do trabalho; dispersão de energia e talento nas escolas com a implementação de um instrumento de gestão focado (integração das dimensões estratégica, pedagógica e gerencial no planejamento, alinhando as pessoas e potencializando os resultados); a conversão de esforço da equipe escolar para o aluno (solução de problemas e alcance de metas relacionadas à atividade-fim da escola); a identificação correta e precisa dos fatores que influenciam negativamente os resultados da escola e que precisam ser trabalhados (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS); a implementação do gerenciamento científico baseado em fatos e dados; previsibilidade de resultados; acompanhamento sistemático e possibilidade de agir corretivamente.

Para realizar a multiplicação da GIDE na rede, foram selecionados 250 professores, chamados de IGT – Integrantes do Grupo de Trabalho – que, após processo seletivo interno, participaram da capacitação na metodologia GIDE com o objetivo de acompanhar e orientar um grupo de, aproximadamente, sete escolas cada um. Para atuar como IGT é necessário ser professor efetivo da rede, não sendo obrigatório ter nível superior. Durante a seleção, foi atribuído maior número de pontos aos candidatos com maior escolaridade, com mais experiência em gestão e mais tempo na carreira do magistério. Para viabilizar esse trabalho, esses professores foram afastados de suas funções de regência de turma, atuando como gestores educacionais.

Como o foco da pesquisa para a confecção de um Plano de Ação Educacional é o monitoramento, será analisado o trabalho desenvolvido pelos IGTs - grupo responsável pela implantação, desenvolvimento,

acompanhamento - e avaliação da GIDE nas escolas, estando em contato com o Comitê da GIDE da SEEDUC, com a Coordenação de Gestão e Integração das Regionais e os diretores escolares em um movimento de coletas de dados sobre a execução do programa nas escolas, de informação desses dados para o comitê, de recebimento de novas orientações e *feedback* para os gestores escolares.

A análise do monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, através desse Plano de Ação Educacional – PAE - pretende verificar se houve mudanças de comportamento na rede a partir do trabalho desenvolvido pelos IGTS nas unidades escolares. Serão avaliados os resultados alcançados pelas escolas e a contribuição do monitoramento dos IGTs nesse processo.

Para medir esse resultado, serão utilizados os resultados bimestrais do SAERJINHO e o resultado anual do SAERJ, instrumentos que serão abordados de forma pormenorizada no capítulo 2 deste PAE. Pretende-se avaliar o processo de implementação, de execução, de controle e avaliação dos planos de ação das escolas através da GIDE, que é o instrumento que se propõe a melhorar a gestão, e qual a influência dos IGTs nos resultados alcançados, melhorando a qualidade da educação oferecida no estado, conforme o objetivo do programa.

Além desses, serão aplicados questionários como instrumentos qualitativos de pesquisa aos diretores das escolas e aos IGTs – Integrantes do Grupo de Trabalho da GIDE. A metodologia para a construção dos questionários será a visita a escolas e entrevista com os diretores e IGTs para perceber quais as expectativas dos gestores em relação ao trabalho desses grupos e destes em relação à apropriação do programa pelas escolas. Além dessa, outra metodologia será comparar o monitoramento feito no Rio de Janeiro com os estados do Ceará e Sergipe.

Referências

BRASIL. INDG – **Instituto de Desenvolvimento Gerencial**. Disponível em http://www.indg.com.br/sobreoindg/index.asp. Acesso em 06 de dezembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB**. Disponível em http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=840235. Acesso em 05 de dezembro de 2011.

BURGOS, Marcelo. **Escola e Reforma Gerencial**: da Gestão da Pobreza à busca da equidade. In Plataforma do Programa de Pós Graduação Profissional, Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar, 2011. Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=347. Acesso em 05 e 07 de dezembro de 2011.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, V.1, no. 3, 2º. Sem./1996. Disponível em http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf. Acesso em 25 de jun. de 2011.

PEREGRINO, Monica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. In Plataforma do Programa de Pós Graduação Profissional, Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar, 2011. Disponível em http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=347. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Estrutura da Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=399803. Acesso em 05, 06 e 07 de dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Página Principal. Disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/principal, acesso em outubro, novembro, dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Planejamento Estratégico**. Disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683. Acesso em outubro, novembro, 05 de dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. SAERJ E SAERJINHO. Disponível em http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=585517. Acesso em 07 de dezembro de 2011.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria de Estado de Educação. Informativo GIDE**. Disponível em http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf. Acesso em 03 de abril de 2012.

SILVA; SOUZA; VALLE et al. **Análise comparativa da implantação do sistema de avaliação nos estados do Rio Grande do Sul e Ceará**. Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG referente à disciplina Temas de Reforma da Educação II, segundo semestre de 2011.

CEARÁ. **Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em: http://portal.seduc.ce.gov.br/. Acesso em 21 de abril de 2012.

Os níveis de alfabetização da rede municipal de Juazeiro – BA.

Maeve Mello dos Santos *
Debora Cristina A. B. e M. de Carvalho**

O presente artigo tem como finalidade fazer um estudo sobre os níveis de alfabetização da cidade de Juazeiro na Bahia. A intenção deste trabalho é trazer alguns elementos que comprovem a deficiência dos alunos no processo de leitura e escrita.

Juazeiro está localizada na Região Norte do Estado da Bahia, mesorregião do Vale São Franciscano, a 540 km de Salvador. Juazeiro possui uma área territorial de 6.500 km^2 e uma população de 197.965 habitantes. Desses, 76% residem em área urbana, na sede do município (IBGE/Censo 2010).

Situado à margem direita do Rio São Francisco, limita-se ao Norte com o estado do Pernambuco; ao Nordeste, com o município de Curaçá; ao Sudeste, com Jaguarari; ao Sul, com a cidade de Campo Formoso; a Sudoeste, com Sento Sé; e a Noroeste, com o município de Casa Nova. Possui tipo climático árido e semiárido, com inclusão total no polígono das secas, conhecido assim em função de longos períodos de estiagem. Juazeiro tem uma população flutuante oriunda das migrações dos nordestinos de outros estados que vão parar na cidade em busca de trabalho na agropecuária e na agroindústria, fugindo da miséria ocasionada pela seca.

Apesar de Juazeiro ser uma das cidades baianas privilegiadas por contar com a presença do Rio São Francisco em grande parte de sua extensão territorial, seu grande crescimento populacional provocou a incapacidade de absorção da mão de obra migratória, ampliando o

* Mestranda do PPGP; Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF
** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP; mestre em História pela UFJF

quadro de pobreza da cidade. Consequentemente, surgem invasões desordenadas nas áreas periféricas da cidade e um número cada vez maior de famílias em busca de sobrevivência, de saúde e de educação.

Os dados educacionais de Juazeiro são preocupantes. Com uma população em idade escolar (7/14 anos) de 53.293 pessoas, apenas 11,8% e 8,7% dos estudantes da 4ª série/5º ano aprenderam o que era esperado que eles aprendessem em Português e Matemática, respectivamente, no ano de 2009 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011). Na 8ª série/9º ano não foi diferente: 8,9% alcançaram os níveis desejados de aprendizagem em Português e 3,8% em Matemática. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas municipais do 1º ao 4º ano de 2009 foi 3,6. No Brasil, esse indicador foi 4,6 e, na Bahia, 3,8.

Constituída por 115 instituições educacionais, entre escolas e creches, a Rede Municipal de Ensino de Juazeiro atende a 33.662 alunos, assim distribuídos: 4.125 na Educação Infantil; 24.309 no Ensino Fundamental, sendo cerca de 6.000 crianças de 7 e 8 anos, período em que deveriam estar sendo alfabetizados; 4.846 na Educação de Jovens e Adultos; e 382 na Educação Especial.

A partir de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro (SEDUC) fortaleceu a Política de Alfabetização iniciada em 2007, por meio da implantação do Gerenciamento dos Indicadores de Sucesso (GERIS), sistema informatizado que acompanha os indicadores educacionais da rede municipal, dentre eles, os níveis de letramento. No primeiro bimestre de 2011, o relatório emitido do GERIS apontou que 57% dos alunos do 3º ano/2ª série estavam no nível abaixo do básico em leitura.

A SEDUC implantou também, em 2009, o Sistema de Avaliação Educacional de Juazeiro (SAEJ), criado e coordenado pela própria equipe da Secretaria de Educação. Os resultados do SAEJ ALFA 2010, modalidade específica para a avaliação da alfabetização, trazem algumas reflexões relevantes.

O SAEJ Alfa foi aplicado em novembro de 2010 por avaliadores externos à escola. Participaram da avaliação 2.354 estudantes do 1º ano, 2.825 do 2º ano e 2.871 do 3º ano. Serão analisados apenas os resultados do 2º e 3º anos para efeito deste estudo de caso.

Tabela 1 – Resultados do SAEJ Alfa – indicadores de leitura para os o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de escolas municipais de Juazeiro, 2010

Descrição dos níveis das habilidades avaliadas - saej alfa/2010				
Habilidades	**Nível**	**Detalhamento dos níveis**	**2º ano**	**3º ano**
Leitura e interpretação de textos	0	Não conseguem ler, com compreensão, nem mesmo as palavras mais simples.	19%	7%
	1	Conseguem ler palavras, com compreensão, mas apenas as mais simples.	15%	10%
	2	Conseguem ler palavras, com compreensão, inclusive as mais difíceis.	3%	3%
	3	Conseguem ler e compreender as frases.	15%	14%
	4	Conseguem localizar informações explícitas nos textos. Por exemplo, a partir da leitura de um convite, são capazes de identificar o local, o dia, ou a hora que acontecerá o evento, mas não conseguem identificar a finalidade nem o assunto dos textos.	6%	7%
	5	Conseguem identificar a finalidade dos textos propostos. Por exemplo, através da leitura de receitas, convites, propagandas... Conseguem identificar para que servem esses textos.	13%	14%
Leitura e interpretação de textos	6	Conseguem identificar o assunto dos textos, isto é, leem com compreensão, identificando o tema central, ou, do que se trata o texto.	29%	45%

Fonte: SEDUC/SAEJ Alfa/Gerência de Avaliação e Estatística

De acordo com os dados apresentados, na tabela 1, um significativo grupo de alunos concluiu o 3º ano sem nem ao menos decodificar palavras simples (7%) e 27% (775) sendo capaz apenas de ler palavras simples e frases. No 2º ano, o quadro é ainda mais grave: 20% (565) terminaram o ano letivo sem ler palavras simples, apenas 18% (508) lendo entre palavras simples e complexas e 15% (423) lendo frases.

Tabela 2 – Resultados do SAEJ Alfa – indicadores de escrita e produção de texto para os o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de escolas municipais de Juazeiro, 2010

Descrição dos níveis das habilidades avaliadas - saej alfa/2010				
Habilidades	**Nível**	**Detalhamento dos níveis**	**2º ano**	**3º ano**
Produção de texto	0	Não apresentaram desenvolvimento dessa habilidade, ou simplesmente, deixou a atividade sem realizar.	11%	5%
	1	Escreveram palavras utilizando-se de escrita não convencional, isto é, utilizando rabiscos, desenhos ou garatujas.	31%	18%
	2	Escreveram as palavras utilizando qualquer letra, aleatoriamente, de modo não compreensível.	8%	4%
	3	Escreveram palavras, corretamente, mas não formulam nenhuma frase.	1%	0%
	4	Escreveram frases soltas, sem conexão umas com as outras e, também, sem relação com o tema proposto.	5%	4%
	5	Escreveram frases soltas, sem conexão umas com as outras, mas já fazendo relação ao tema proposto.	18%	19%
	6	Conseguem produzir um texto, mas sem relação com o tema proposto, isto é, já conseguem escrever um texto, mas não sobre o assunto solicitado.	5%	8%
	7	Conseguem produzir um texto, fazendo relação com o tema proposto, mas não mantém coerência de ideias, isto é, fogem ao tema em alguma parte do texto, ou seja, falam sobre outros assuntos que não têm relação com o tema proposto.	16%	28%
	8	Já conseguem produzir um texto com relação ao tema proposto, apresentando início, meio e fim, isto é, apresentam coerência em suas ideias e conseguem transmitir, realmente, o que desejam e o que foi solicitado na atividade.	5%	14%

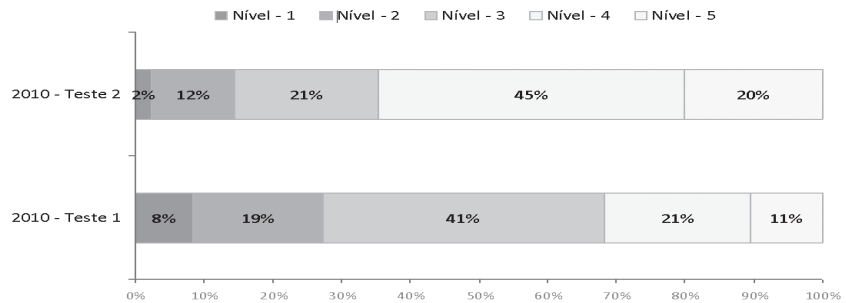
Fonte: SEDUC/SAEJ Alfa/Gerência de Avaliação e Estatística

Os dados de escrita e produção de texto, apresentados na tabela 2, são ainda mais preocupantes: 14% e 5% dos estudantes do 3º e 2º anos, respectivamente, conseguiram produzir um texto com coerência, transmitindo o que desejam, atendendo ao solicitado na atividade. Os resultados do SAEJ Alfa reforçaram a necessidade de uma atenção maior à alfabetização em Juazeiro, visto que já existe um investimento em gerenciamento e avaliação; porém, após diagnóstico feito, é preciso repensar o que pode ser feito para garantir a alfabetização e o letramento dos alunos em idade para tal.

A atual política de alfabetização, iniciada em agosto de 2011, é fruto de uma parceria do Governo da Bahia com Governo do Ceará que desenhou, nos moldes da política já existente no Ceará, um programa específico para a Bahia, intitulado Pacto Pela Educação. O programa conta com 01 coordenador municipal, 03 formadores municipais e 02 estaduais. O programa iniciou atendendo apenas aos alunos do 1º ano, cerca de 2200, com pretensões de ampliação para o 2º ano em 2012.

Para embasar ainda mais as análises de desempenho dos alunos em processo alfabetização em Juazeiro, buscou-se também outro indicador já respaldado em nível nacional: a Provinha Brasil. Verificando os resultados da Provinha Brasil da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro, aplicada aos alunos do 2º ano, no início e final do ano de 2010, verificamos que houve um avanço no desempenho dos alunos do 2º ano entre a aplicação do 1º e 2º teste, mas os desafios ainda persistem (ver gráfico 1).

Gráfico 1 – Comparativo Provinha Brasil – 2010/2011 – 2º ano/ Juazeiro/ BA - Rede Municipal



Fonte: SEDUC/ Gerência de Avaliação e Estatística

De acordo com o Relatório da Provinha Brasil da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro – BA, 45% dos alunos concluíram o ano letivo de 2010 no Nível 4, o que significa que possuem a capacidade de ler e interpretar textos simples, localizar informações explícitas, inferir informação em textos curtos e reconhecer o assunto a partir da leitura autônoma desses textos. Ainda segundo o relatório, apenas 20% dos alunos terminaram o ano no Nível 5, que representa um excelente desempenho, uma vez que as habilidades que o definem no nível considerado como alfabetizado foram desenvolvidas. Neste nível, os alunos são capazes de compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecer relações entre as partes que os compõem e localizar informações que não são evidentes.

A aplicação da Provinha Brasil, diferentemente do SAEJ Alfa, é realizada pelo próprio professor da sala, que é responsável também pela correção e envio dos resultados à Secretaria Municipal de Educação para consolidação dos dados do município. Além da Provinha Brasil, outros instrumentos de avaliação estão sendo testados para avaliar o nível de alfabetização no Brasil. A busca pela alfabetização no tempo certo encontra eco na sociedade, na comunidade escolar e nos movimentos sociais em associação com os outros níveis de governo – exemplo disso é a Prova ABC.

No primeiro semestre de 2011, foi realizada a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), exame inédito aplicado a cerca de 6 mil alunos de escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do País. Realizado a partir de uma parceria do Todos Pela Educação, do Instituto Paulo Montenegro/Ibope, da Fundação Cesgranrio e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a avaliação teve como objetivo verificar a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano e apresentou dados que provoca a sociedade brasileira em prol da efetiva alfabetização das crianças.

Na prova ABC, os alunos que atingiram 175 pontos ou mais na escala Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foram considerados como tendo aprendido o que era esperado para o 3º ano. Em leitura, ao atingir pelo menos 175 pontos, o aluno consegue , entre outras tarefas, identificar temas de uma narrativa, localizar informações explícitas, identificar características de personagens em textos como lendas, contos,

fábulas e histórias em quadrinhos e perceber relações de causa e efeito contidas nestas narrativas. O desempenho médio dos alunos de todo o país que fizeram a prova foi de 185,8 pontos na escala, e no Nordeste foi 159,7. Os resultados revelam que 56,1% dos estudantes brasileiros aprenderam o que era esperado em leitura, e no Nordeste esse índice foi de 42,5% (ver tabela 5).

Tabela 5 – Média de pontos em leitura e percentual de alunos que aprenderam o esperado para o 3º ano (2ª série) por região e por rede de ensino

Brasil e Regiões	Rede de Ensino	Média	Proporção de alunos com desempenho esperado para o 3º ano
Brasil	Total	185,8	56,1%
Brasil	Pública	175,8	48,6%
Brasil	Particular	216,7	79,0%
Norte	Total	172,8	43,6%
Norte	Pública	166,7	39,4%
Norte	Particular	210,6	69,4%
Nordeste	Total	167,4	42,5%
Nordeste	Pública	159,7	36,5%
Nordeste	Particular	191,1	61,1%
Sudeste	Total	193,6	62,8%
Sudeste	Pública	182,0	54,4%
Sudeste	Particular	224,2	85,1%
Sul	Total	197,9	64,6%
Sul	Pública	186,8	56,5%
Sul	Particular	228,4	86,8%
Centro-Oeste	Total	196,5	64,1%
Centro-Oeste	Pública	186,6	56,8%
Centro-Oeste	Particular	226,2	85,5%

Fonte: www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/

Para a avaliação da escrita, todos os alunos que participaram da Prova ABC fizeram também uma redação. A prova de escrita foi avaliada em relação a três competências: adequação ao tema e ao

gênero; coesão e coerência; e registro (grafia das palavras, adequação às normas gramaticais, segmentação de palavras e pontuação). De uma escala que vai de 0 a 100 pontos, o desempenho esperado dos alunos de 3º ano (2ª série) é de pelo menos 75 pontos. Um aluno que atinge os 75 pontos é capaz de desenvolver bem o tema e os elementos organizacionais do gênero solicitado, organizar bem as partes do texto, demonstrando bom domínio dos recursos coesivos, e apresentar bom domínio no registro escrito, referente à norma gramatical, com pontuais desvios. A média nacional foi de 68,1 pontos, enquanto que no Nordeste foi de 50,2, apontando que 53,4% dos alunos do Brasil e 30,1% dos estudantes nordestinis aprenderam o que era esperado com relação a escrita (ver tabela 6).

Tabela 6 – Média de pontos em Escrita e percentual de alunos que aprenderam o esperado para o 3º ano (2ª série) por Região e por Rede de Ensino

Brasil e Regiões	Rede de Ensino	Média	Proporção de alunos com desempenho esperado para o 3º ano
Brasil	Total	68,1	53,4%
Brasil	Pública	62,3	43,9%
Brasil	Particular	86,2	82,4%
Norte	Total	58,9	39,8%
Norte	Pública	55,4	35,0%
Norte	Particular	80,1	69,3%
Nordeste	Total	50,2	30,1%
Nordeste	Pública	44,5	21,3%
Nordeste	Particular	67,7	57,5%
Sudeste	Total	77,2	65,8%
Sudeste	Pública	69,9	53,8%
Sudeste	Particular	96,7	97,7%
Sul	Total	74,5	61,1%
Sul	Pública	69,8	53,6%
Sul	Particular	87,5	81,7%
Centro-Oeste	Total	73,9	60,6%
Centro-Oeste	Pública	71,1	55,0%
Centro-Oeste	Particular	82,5	77,3%

Fonte: www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/

Com grande variação entre as regiões do País e entre as redes de ensino pública e privada, de modo geral, os dados revelam que a região Nordeste precisa de uma política eficiente no âmbito da alfabetização.

O discurso uníssono é que todas as crianças nessa etapa de ensino (7 e 8 anos) deveriam estar plenamente alfabetizadas. Sem a garantia desse direito, dificilmente teremos condições de universalizar a aprendizagem nas demais séries da Educação Básica. Além disso, o crescente uso das novas tecnologias na vida social tem exigido cada vez mais dos cidadãos o desenvolvimento de habilidades e competências ainda não explorados por muitos. Atualmente fala-se em letramento digital, numa referência aos múltiplos letramentos necessários à contemporaneidade (letramento computacional, letramento fílmico, letramento digital, etc.). No entanto, não há como pensar em letramento digital sem antes ter-se a preocupação com o letramento alfabético: este se apresenta como prioridade num mundo tão cercado de tecnologia e informação. Xavier (2002, p. 4) nos diz que:

> Em pleno "Século do Conhecimento", a imensa massa de dados que surgem diariamente na Internet torna cada vez mais importante para a conquista da cidadania a aquisição do letramento alfabético, haja vista a enorme necessidade de processamento (assimilação, avaliação e controle) crítico das informações, a fim de transformá-las em conhecimento útil. Nesta perspectiva, podemos afirmar que a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo. Há uma inegável dependência do "novo" tipo de letramento em relação ao "velho". Essa condicionalidade aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital.

Nesse sentido, a necessidade da implantação de uma política de alfabetização parece ser uma das prioridades da gestão educacional da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro. Os estudantes só terão condições de participar efetivamente desse mundo tecnológico, serem cidadãos de forma efetiva, se lhes for assegurado o letramento alfabético. Ainda segundo Xavier (2002, p. 4-5),

> Só podemos perceber as vantagens de escrever na tela e assim editar partes do texto, selecionar trechos, colá-los entre outro documento, transportar frases, parágrafos e capítulos inteiros, enfim, manipularmos o texto à nossa necessidade e conveniência se, e somente se, tivermos aprendido a escrever no papel, se dominarmos o sistema alfabético, se já tivermos alcançado um alto grau de explicitação dos sinais gráficos e das convenções ortográficas que orientam o funcionamento da modalidade

> escrita de uma língua. Em outras palavras, somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital, pois os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram apreendidos pelo aprendiz.

De posse dos dados expostos acima, podemos perceber quão crítica está a situação de Juazeiro quando o assunto são os níveis de alfabetização. Avaliações que percebam esses níveis são muito importantes. Mas ainda mais do que isso, é interessante que pensemos em ações pontuais que visem à melhoria do aprendizado dos alunos. Acredita-se que o desenho de um programa de alfabetização para o município de Juazeiro seja primordial para o desenvolvimento econômico e social da Região do Vale do São Francisco – local, como já descrito, cujos dados educacionais continuam apontando o atraso educacional, quando comparado às demais regiões brasileiras.

Referências

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Artigo 2º.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Informações estatísticas: indicadores educacionais. Taxas de distorção idade-série.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais. Acesso em 08 de out. de 2010.

_____. **Informações estatísticas: indicadores educacionais. Taxas de rendimento.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais. Acesso em 08 de out. de 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUAZEIRO – BA. Gerência de avaliação e estatística. **Relatório 2011 do Gerenciamento dos Indicadores de Sucesso da Educação (GERIS)**. Disponível em: http://geris.hd1.com.br/Geris/default.html

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUAZEIRO – BA. Gerência de avaliação e estatística. **Resultado geral do município do Sistema de Avaliação Educacional de Juazeiro (SAEJ Alfa).** Disponível em: http://geris.hd1.com.br/SAEJ/SAEJ_Alfa.html

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Prova ABC traz dados inéditos sobre a alfabetização das crianças no Brasil**. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil. Números no Brasil: município Juazeiro - BA.** Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-municipio/municipio/ba/juazeiro/

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em:http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf. Acesso em 09 de out. de 2011.

Seção III:
Políticas curriculares

Políticas curriculares

Carla Silva Machado*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados no final da década de 1990, com o objetivo de garantir a todos os estudantes um conjunto de conhecimentos comuns, independentemente da região em que estes estejam. Os PCNs surgem como uma forma de consolidar o sistema nacional de avaliação da aprendizagem, visto que, a partir da criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), passa a ser necessário que a unidade crie parâmetros curriculares que atendam às avaliações.

Cabe destacar que os PCNs não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, entende-se que devem sofrer adaptações às peculiaridades locais, levando-se em conta que são uma referência para a transformação de objetivos e conteúdos em questões didáticas cotidianas e devem ter como prioridade a centralidade do ensino-aprendizagem. Ou seja, é importante ter os PCNs como um norte, uma referência em termos de conteúdo e objetivos, porém, não usá-lo como uma "cartilha" que pretende ditar o que os professores devem ou não fazer.

Tendo a clareza de que os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma referência para o currículo do ensino fundamental e médio, mas que a educação não deve ficar presa somente a esse, estados e municípios, além das unidades escolares, vêm se mobilizando para a criação de um currículo que atenda ao mesmo tempo às necessidades regionais e nacionais. Os textos desta seção apresentam essa mobilização ocorrida no interior das escolas e secretarias por um currículo que faça a relação entre o macro e o micro e que atenda à qualidade da educação.

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP. Mestre em Educação pelo PPGE/ UFJF.

O primeiro texto da seção, intitulado **CBC e Escola-referência: desafios à implementação de uma proposta curricular,** trata do processo de elaboração do Currículo Básico Comum (CBC), feito pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, destacando a especificidade e o papel desempenhado pela Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei no processo inicial de implementação dessa proposta. O texto ainda descreve como os CBCs mineiro foram implementados pela gestão escolar da unidade de ensino pesquisada, uma escola da cidade de São João del-Rei que atende aos níveis fundamental e médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, além de alguns projetos locais.

Segundo os autores do texto, o objetivo da SEE/MG ao implantar o CBC foi, além de estabelecer uma unidade curricular mínima, fornecer subsídios para desenvolver as matrizes de avaliação do PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica) e o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar), aliando-os também à Avaliação de Desempenho Individual. Há, portanto, uma preocupação da Secretaria de Educação em estabelecer um alinhamento entre o currículo e o programa estadual de avaliação em larga escala.

O segundo texto desta seção intitula-se **PCN do ensino médio em escola de Juiz de Fora: caso de implementação**, e propõe-se a investigar o papel do gestor escolar na tarefa de implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Partindo da dimensão da unidade escolar, foi descrita a realidade de uma escola estadual do município de Juiz de Fora – MG, no que diz respeito às reformas curriculares do Ensino Médio. Levando-se em conta que a escola pertence à rede estadual de educação de Minas Gerais, além de implementar os PCNs, tornava-se necessário adaptá-lo aos Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC – MG) e verificar quais os impactos destes para os professores que os adotam no que diz respeito à organização curricular da escola.

Ressaltamos que a escolha pela escola descrita se deu devido ao bom desempenho alcançado por seu corpo discente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2010. Partiu-se da seguinte lógica: se o ENEM avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Médio de acordo com os PCNEM e, se a escola em análise obteve um bom desempenho nesse exame, pode-se inferir que ela aplica as

orientações dos Parâmetros Nacionais. Recebemos, novamente, a relação entre currículo e avaliação em larga escala.

O último texto desta seção, **Currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro: a implementação da proposta em uma unidade escolar,** descreve a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. Vale lembrar que, diferente do estado de Minas Gerais, que estuda a implementação de seu currículo básico desde 2004, tendo o implementado em 2005, o Rio de Janeiro lançou o currículo mínimo em 2011. Portanto, a descrição do processo de implementação da escola fluminense mostra os primeiros passos de uma política estadual na dimensão da gestão escolar. Verificam-se, no texto, as atribuições que se colocam para um gestor escolar na efetivação de uma política pública estadual.

Segundo os autores, o ano de 2011 foi um ano crucial para a educação no Estado do Rio de Janeiro, visto que a nota obtida pelo estado no IDEB 2010 ficou muito abaixo das expectativas. Assim, com objetivo de se obter melhores resultados, muitas mudanças foram feitas, inclusive a proposta do Currículo Mínimo, que está sendo desenvolvida a partir de uma estrutura bastante rígida, em que, bimestralmente, os professores preenchem uma ficha na qual informam se cumpriram o programa curricular instituído e precisam prestar justificativas caso não tenha ocorrido o cumprimento.

Percebe-se, nos textos que se seguem, portanto, uma clara relação entre as políticas curriculares e as avaliações em larga escala, visando, através da adoção de uma política curricular específica, à possibilidade de sucesso nas avaliações educacionais.

CBC e escola-referência: desafios à implementação de uma proposta curricular

Ana Paula Coelho Silva[*]
Ana Paula de Melo Lima[**]
Beatriz de Basto Teixeira[***]

Em atendimento ao dispositivo legal disposto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210, inciso IV, e considerando a importância de se ter uma proposta que permita conteúdos básicos a todos os alunos da rede estadual com garantia de uma aprendizagem significativa aos alunos, o estado de Minas Gerais, através da sua Secretaria de Educação, instituiu os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Essa é uma proposta curricular para Rede Estadual de Ensino, na qual se apresenta a descrição dos conteúdos e habilidades que os alunos devem aprender em cada disciplina.

O caso de gestão a ser descrito neste capítulo refere-se à apropriação dos Conteúdos Básicos Comuns em uma escola estadual de Minas Gerais participante do Projeto Escola-Referência[1], jurisdicionada à Secretaria Regional de Educação de São João del-Rei (SRE/SJDR). Nesse sentido, a dimensão priorizada no desenvolvimento desse estudo é a unidade escolar.

No entanto, como a perspectiva aqui desenvolvida parte do pressuposto de que não há como analisar a apropriação dos CBC

[*] Mestranda do PPGP

[**] Membro do núcleo de dissertação do mestrado. Doutoranda em Ciências Sociais.

[***] Professora orientadora do PPGP. Coordenadora da Unidade de Formação do CAEd. Docente no Instituto de Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

1 O Projeto Escolas-Referência foi implementado no ano de 2003 pela Rede Estadual de Minas Gerais. O seu objetivo é levar melhorias às escolas atendidas para aumentar o desempenho escolar dos alunos. O Projeto institui nas escolas Grupos de Desenvolvimento Profissional (GPD) cujo objetivo é o de capacitar em período extraturno os professores para que possam atuar de forma competente e reflexiva frente as necessidades dos alunos. O desafio é fazer com que as escolas públicas consigam assegurar a seus alunos o direito constitucional à educação não apenas em relação ao acesso e permanência, mas principalmente permitindo as condições necessárias para a formação cidadã consciente e ativa. (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2011)

na prática escolar sem antes situar o papel da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na elaboração dessa proposta, além da ação da Secretaria Regional de Ensino (SRE) na implementação inicial dos Conteúdos, foram analisadas também essas duas dimensões - a estadual e a regional - através da atuação de seus órgãos de educação.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi o estudo de caso. Essa metodologia permite ao pesquisador um denso contato com a realidade a ser investigada e, consequentemente, o acesso direto aos dados e elementos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Assim, para o desenvolvimento do trabalho de mestrado, bem como para este capítulo, foi feita uma observação *in loco* da escola em questão, para a investigação de como a política curricular foi se desenhando na prática. Entrevistas e questionários foram aplicados em alguns atores envolvidos no processo de implementação dos CBC na escola como o diretor, coordenadores pedagógicos, coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP)[2], professores multiplicadores da proposta curricular na escola e demais professores que atuam no Ensino Fundamental. Para que fosse possível o entendimento da dinâmica da implementação dos CBC, foi entrevistada a analista educacional responsável pela supervisão dos trabalhos do Projeto Escolas-Referência na SRE.

Em um primeiro momento será apresentado o processo de elaboração do Currículo Básico Comum pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Em seguida, será apresentado o papel da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei no processo inicial de implementação dessa proposta. Posteriormente será investigado como os CBC foram recebidos e implementados pela gestão escolar da unidade de ensino pesquisada.

1 Contanto o caso: a implementação da política curricular na Escola-Referência

A discussão dos CBC foi iniciada juntamente com a implementação de um projeto piloto denominado Escola-Referência no início de 2004.

2 A dinâmica desses grupos será discutida no próximo item deste capítulo

Esse Projeto foi estruturado sobre dois projetos pilares: o PDPI (Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional que contemplava, além de uma Proposta Pedagógica detalhada, financiamento; inclusive para que fossem realizadas reformas de espaço físico das escolas) e o PDP (Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores). O PDP foi implantado nas escolas-referência através da criação dos GDP - Grupo de Desenvolvimento Profissional de Educadores. Esses GDP tinham a missão de contribuir com a discussão e implementação da nova proposta curricular, os CBC. Foram selecionadas, segundo o documento da SEE/MG, "220 escolas, com mais de 350 mil alunos, escolhidas dentre as maiores de Minas, distribuídas por mais de 100 municípios que abrangem 65% da população do estado" (MINAS GERAIS, 2005a, p.13).

As versões preliminares dos CBC foram elaboradas por professores da UFMG, contratados pela SEE-MG. Tão logo tais versões ficaram prontas, passaram a ser objeto de estudo dos professores das escolas-referência de todo o estado.

Assim, em cada escola-referência foram criados os GDP, com o objetivo de se fazer um estudo orientado sobre as versões preliminares. Cada GDP era composto por um número de 12 a 20 professores, sob a coordenação de um membro do grupo que exercia a função de Coordenador daquele GDP. Os Coordenadores de GDP receberam, na ocasião, um Caderno de Estudos. As atividades presentes nele deveriam ser feitas em grupo. Havia dois tipos de estudos - presencial e não presencial. A proposta era que os grupos fossem formados por adesão e articulados pelo gestor. Dessa forma, eram feitas reuniões presenciais quinzenais com os professores participantes de cada GDP e, além disso, cada professor recebia uma pequena pauta de estudo para ser feito individualmente

Esses coordenadores eram convocados a participar de reuniões presenciais, geralmente uma por bimestre. Durante essas reuniões, os coordenadores davam *feedback* a respeito dos trabalhos desenvolvidos até aquele período aos professores elaboradores das versões preliminares e, além disto, recebiam destes novas orientações sobre como prosseguir as discussões nos GDP. Ao retornarem às escolas, os coordenadores

de GDP davam continuidade aos estudos orientados nos Cadernos de Estudos3.

A forma não-presencial de comunicação entre os coordenadores de GDP e os professores (UFMG) elaboradores das versões preliminares acontecia através do site oficial da SEE/MG. Nele foi criado o link do PDP e dentro dele havia o espaço virtual de interação entre os coordenadores e os orientadores.

Assim, no ano de 2005, a SEE encaminhou as propostas, ainda preliminares, simultaneamente à publicação da Resolução SEE n° 666 de 07 de abril de 2005, para todas as escolas, inclusive para as que não participaram do projeto piloto Escolas-Referência. A referida resolução satisfaz o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, que em seu artigo 26 estabelece a necessidade de conteúdos mínimos a serem ensinados pelas escolas, com adaptações às realidades locais. O dispositivo legal estabelece a obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns para as séries finais do ensino fundamental e para todas as séries do ensino médio das escolas estaduais de Minas Gerais.

A intenção da SEE ao implantar a política foi também de fornecer subsídios para desenvolver as matrizes de avaliação do PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica) e o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar), aliando-os também à Avaliação de Desempenho Individual. Há uma preocupação da Secretaria de Educação em estabelecer um alinhamento entre o currículo e o programa de avaliação em larga escala. Sugere-se que o trabalho com o CBC pode contribuir para um bom desempenho dos alunos nas referidas avaliações, porém esse não é foco desta pesquisa.

A divulgação da proposta curricular se deu através da publicação da Resolução SEE nº 666/05 e, desde 2008, se dá pelo Centro de Referência Virtual do Professor – CRV -, um dos dispositivos de comunicação da SEE, hospedado em sua página virtual. O CRV, além de possibilitar ao professor o acesso à versão mais atualizada dos CBC, permite que o profissional tenha contato com orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais. Porém,

3 Esses cadernos de Estudos eram um roteiro elaborado pela SEE/MG, em forma de caderno, que serviam como referencial para a discussão das propostas e orientações curriculares.

não houve capacitação da SEE/MG para o uso dessa ferramenta no período estudado nesta pesquisa. Constatou-se uma baixa participação dos professores nos fóruns de discussão, o que pode indicar a falta de conhecimento desse recurso por parte dos professores e a falta de capacitação para a sua utilização.

Para a implementação da sua política de educação nas escolas estaduais a SEE/MG conta com as secretarias que atuam em nível regional, que são as Superintendências Regionais de Ensino: são 47 em todo o estado de Minas Gerais. Esse órgão é responsável pela difusão dos projetos, políticas e programas do governo do estado nas escolas estaduais, ademais mantém um diálogo permanente com as Secretarias Municipais de Educação e redes particulares de ensino.

Dentro desse contexto, a SRE de São João del-Rei foi criada pelo Decreto nº 5433, de 08 de Julho de 1958, Lei nº 2610 de 08 de janeiro de 1962 e Decreto nº 7360 de 02 de Janeiro de 1964, como Agrupamento de Inspetoria Seccional de Ensino. As razões da escolha da cidade de São João del-Rei como sede foi a facilidade de acesso entre a área de abrangência e o fato de ser sede de desenvolvimento cultural, social e econômico. (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2008).

Atualmente, trabalham na SRE/SJDR cerca de 80 profissionais com formação superior e nível médio profissionalizante. Esses profissionais integram três diretorias. No entanto, para o presente trabalho será descrito apenas o papel dos profissionais que trabalham na Diretoria Educacional, mais especificamente o dos Analistas Educacionais e Inspetores Escolares por serem estes os responsáveis pela difusão dos programas e projetos da SEE/MG destinados às escolas.

Em 2004 ocorreu a implementação do Projeto Escolas-Referência e a consequente implementação dos CBC na SRE/SJDR. Uma analista educacional ficou responsável por fazer o intercâmbio entre a proposta da SEE/MG e as Escolas-Referência. Essa analista participava dos encontros em Belo Horizonte para obtenção de informações referentes à dinâmica do trabalho e fazia o elo com as escolas.

Assim, retomando o que já foi mencionado no início deste capítulo, os CBC foram discutidos e implementados pelos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) que integrava o Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) que, por sua

vez, era um dos projetos pilares do Projeto Escola-Referência. Foram selecionadas pela SEE/MG, na SRE de São João del-Rei, quatro escolas da sua sede para participar do projeto, formando-se ao todo 13 GDP. Os seus coordenadores participaram das discussões e capacitação com os consultores em encontros promovidos pela SEE/MG. Esses coordenadores participavam das discussões nesses cursos e tinham como compromisso realizar o repasse e promover as reflexões no interior do seu grupo na escola.

No entanto, segundo a analista educacional da SRE/SJDR que acompanhou o processo de implementação do Projeto Escolas-Referência, já identificada anteriormente, foram muitas as dificuldades na implementação dos CBC. O maior obstáculo se deve ao fato de que os grupos eram numerosos, com 12 a 20 componentes, e muitos professores resistiram ao estudo pautando-se na defesa de que deveriam receber um adicional no salário uma vez que tinham que reunir o grupo em horário extraturno.

Porém, devido ao PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional) que direcionava recursos para a escola, os problemas foram contornados no tangente ao número de participantes, pois eles eram quase obrigados a participar para que a escola recebesse os recursos vinculados ao plano. Assim, "no interior da escola as discussões eram feitas e somente a participação dos professores nos grupos não foi garantia do comprometimento de todos", pontua a analista da SRE.

Devido à Resolução SEE nº 666/2005, todas as escolas estaduais deveriam implementar os Currículos Básicos Comuns já no ano de 2005. As escolas que não participaram das discussões e apenas tomaram conhecimento da legislação, ofereceram resistência a conhecerem o conteúdo dos CBC. Para sanar esse problema, a SRE divulgou para as escolas os CBC através de reuniões com equipe gestora e professores.

Porém, uma vez que a SEE/MG não disponibilizou recursos financeiros para a capacitação dos professores, todo o processo de implementação dos CBC ficou comprometido pela morosidade no estudo das propostas curriculares em todas as escolas, já que essas discussões ficavam a cargo de cada escola nos momentos de reuniões ou de cada professor individualmente de acordo com o seu interesse.

O diferencial, nesse quadro, ficou por conta do investimento feito pela SEE novamente nas escolas–referência, em 2006, cujos professores participaram de cursos de imersão coordenados pelos professores elaboradores das propostas preliminares. Para as imersões eram indicados, pelos diretores, um professor de cada disciplina que iriam para um curso presencial durante um período de 30 dias. Ao retornarem à escola tinham o compromisso de fazerem um repasse de 40 horas para seus pares.

Em 2008, na tentativa de possibilitar capacitação para todos os professores, foi criado o CRV – Centro de Referência Virtual do Professor -, no site da SEE para o acesso a todos os professores; link criado para que virtualmente eles pudessem ter acesso aos CBC. Os analistas educacionais iam à escola e falavam sobre os CRV, contudo, não houve uma capacitação de como utilizar essa ferramenta. Segundo afirma a analista da SRE, muitos professores ainda não fazem uso do CRV.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar a implementação dos CBC do Ensino Fundamental em uma escola estadual jurisdicionada à SER/SJDR, faz-se necessário, a partir de agora, descrever a escola-referência na qual o caso de gestão será configurado.

A escolha da escola se apoiou, principalmente, no fato de ter participado do Projeto Escola-Referência e, devido a isso, ter contribuído desde o início com a implantação dos CBC na rede estadual de ensino. A Escola selecionada situa-se em um bairro periférico da cidade de São João del-Rei, funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), atende aos níveis fundamental e médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e projetos locais. A escola desenvolve ainda os projetos da SEE/MG, como a Formação Inicial para o Trabalho (FIT) com os alunos do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental e o Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS).

A sua rede física conta com laboratório de ciências, sala de informática e duas quadras, além de todas as suas dependências e mobiliário estarem em boas condições de conservação e uso. O ambiente escolar é bastante tranquilo, não havendo problemas graves de indisciplina. O corpo docente, em sua maioria, é formado por professores habilitados em licenciatura plena. Todos os professores do Ensino Fundamental que responderam ao questionário possuem graduação, sendo que 60%

possuem especialização na área em que atuam e 53% trabalham há mais de 10 anos nessa instituição.

Outro ponto a ressaltar são os resultados da Avaliação em Larga Escala do Estado de Minas Gerais, obtidos pela escola. No Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), em que são avaliados os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, a escola se apresenta em posição de destaque, com uma proficiência bem acima da SRE.

Dentro desse contexto, é necessário retomar a implementação dos CBC nessa escola-referência uma vez que, conforme já exposto, ele guarda uma ligação estreita com o referencial das matrizes de referência do PROEB. Nesse sentido a análise desses resultados pode indicar a conveniência do uso dos CBC pela escola.

Apenas retomando um ponto importante já mencionado, os CBC foram discutidos primeiramente dentro dos GDP que faziam parte do Projeto Escola-Referência. Esses grupos tinham como finalidade o estudo das propostas curriculares e eram formados por áreas para atender à discussão de cada conteúdo. Foram criados quatro grupos nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências Físicas e Biológicas que englobavam todos os professores. Cada grupo tinha em média 12 participantes que discutiam as propostas dos CBC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Cada professor recebeu um roteiro de estudo das propostas e orientações curriculares, bem como uma proposta curricular do seu conteúdo. As atividades dos GDP eram organizadas para realização individual e em grupo. Assim, as reuniões aconteciam tendo como referência esse material, que era organizado de acordo com a seguinte dinâmica: 10 reuniões quinzenais de 5 horas cada e 10 trabalhos individuais, também de 5 horas cada. No final da 10ª reunião foi proposto um quadro em que se colocavam os conteúdos a serem ensinados de acordo com o CBC, o conteúdo complementar, orientações pedagógicas e condições necessárias de ensino.

Segundo os dois coordenadores entrevistados, um da área de Ciências Humanas e um da área de Ciências (e alguns depoimentos de professores e vice-diretor), as atividades foram realizadas respeitando os prazos, porém algumas dificuldades foram encontradas; duas delas eram

conciliar horário para as reuniões e a resistência de alguns professores diante da proposta.

Para o diretor, a resistência partiu de alguns professores que julgavam que os CBC não contemplavam conteúdos importantes para serem trabalhados. Para o coordenador do GDP havia professores que cumpriam as suas atividades com muito empenho, porém havia aqueles que as deixavam de realizar, mesmo sendo feitas em casa.

A professora B.M.A. participou do GDP desde o início da discussão curricular na escola. Segundo ela, eram muito difíceis os momentos de reunião coletiva para o debate acerca das propostas curriculares. Havia o repasse do material a ser feito individualmente e, quando era necessário consolidar os trabalhos realizados para repasse do coordenador à SEE/MG, as aulas terminavam no terceiro horário para que fosse feita a reunião com os professores para a adequação necessária e posterior envio. Dessa forma, percebe-se que havia um "ajeitamento" por parte da escola do cumprimento das determinações legais da SEE/MG na efetivação da proposta curricular na prática.

No ano de 2006, houve capacitação dos CBC promovida pela SEE/MG, que foi denominada "cursos de imersão". Houve quatro professores que participaram desses cursos em Belo Horizonte. As referidas capacitações foram realizadas primeiramente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e depois nas de Ciências do Ensino Fundamental e Ciências Físicas e Biológicas para o Ensino Médio. Porém, a área de Ciências Humanas não foi contemplada. Duas professoras que participaram dos encontros responderam ao questionário.

A professora de Ciências relatou que o curso de imersão foi muito produtivo e que trabalhavam o CBC com sugestões de aulas práticas. Enfatizou que o repasse na escola com todos os professores da área, em cursos de 40 horas, transcorreu sem maiores dificuldades, mesmo acontecendo semanalmente e em horário extraturno. Porém, a professora da área de Ciências Físicas e Biológicas disse que houve muitos impasses, tais como a discussão do módulo-aula, de 50 minutos, como tempo insuficiente para uma proposta tão inovadora. Outro ponto levantado é que os conteúdos apresentados no CBC não estão de acordo com os livros didáticos enviados às escolas através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dos 15 professores do Ensino Fundamental que responderam ao questionário, cinco participaram em 2004 das discussões relativas à proposta preliminar dos CBC, e dois relatam a dificuldade de trabalhar com os CBC pelas dificuldades de compreensão dos conteúdos pelos alunos. Os professores, quando questionados se conheciam os CBC, afirmaram que sim e que leram pelo menos o volume da área que lecionam. No entanto, somente conhecer os CBC não é garantia da efetiva implementação, uma vez que algumas dificuldades são relatadas pelos professores, como a incompatibilidade do conteúdo dos CBC com o do Livro Didático, adaptação do conteúdo à realidade do aluno, conteúdo extenso para número de aulas e recursos didáticos insuficientes.

Quanto ao motivo e a oportunidade dos professores entrarem em contato como os CBC, 94% afirmaram que foi através do planejamento na escola. Percebe-se que nos dias atuais há reuniões pedagógicas e de planejamento na escola, com frequência semanal, o que não acontecia em 2004 e 2005 (na época da discussão e implantação dos CBC). Essa ação reflete a política atual da SRE de resgate das reuniões de Módulo II. Quanto ao uso do CRV, apenas um não o conhece. Todos que o acessam afirmam que é um excelente recurso para suporte às aulas.

Quanto à postura do gestor nessa implementação, nota-se que viabilizou as discussões tanto das versões preliminares quanto dos cursos de capacitação de 40 horas, isto é, ele viabilizou os materiais que os coordenadores dos GDP necessitavam, bem como para o repasse ao curso. Ele tinha um caráter de agente facilitador das reuniões, porém raramente participava das discussões, e até suspendia os dois últimos horários de aulas para que os professores pudessem se reunir. Em análise, essa postura pode indicar uma ação do diretor para sanar o problema de resistência dos professores às reuniões extraturno.

Portanto faz-se mister concluir que o gestor facilitava as discussões, no entanto, os coordenadores dos GDP e professores ficavam livres para organizar o trabalho, bem como os encontros, conforme as suas preferências e necessidades. Não havia, nem do diretor e nem do especialista da educação, a intenção de supervisionar os trabalhos para que ficassem mais por dentro das discussões. O diretor preocupava-se com o cumprimento dos prazos e o envio das atividades à SEE/MG. Ainda hoje, apesar da realização das reuniões de Módulo II e destas

serem coordenadas por uma EEB (Especialista da Educação Básica), as discussões sobre currículo ainda ficam a cargo dos professores para discutir os assuntos pertinentes ao que vão ensinar.

Considerações finais

As investigações apresentadas neste capítulo possibilitam o levantamento de algumas hipóteses. A primeira delas refere-se ao fato de que toda política, ao ser implementada, é recontextualizada na prática. Nesse aspecto, a implementação da proposta curricular aqui investigada passou por uma releitura quando colocada em prática. Professores, gestores, supervisores e técnicos de secretaria refletiram suas experiências, seus valores e seus propósitos ao lerem os textos políticos e colocá-los em prática. A segunda refere-se ao fato de que o gestor exerce mais as atribuições administrativas e financeiras, em detrimento das pedagógicas, não interferindo adequadamente na implementação do currículo na escola. Dessa forma, há dificuldades do gestor de organização do espaço escolar para o estabelecimento de reuniões para estudo e planejamento, problema reforçado pela resistência de alguns profissionais em discutir o currículo e inovar. A terceira hipótese é a de que não há garantia de sucesso da implementação de uma política curricular somente por ela ter sido discutida com os profissionais atuantes na escola se não houver investimentos e monitoramento constantes por parte da Secretaria de Educação.

Referências

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. nº. 248, 23 dez. 1996.

MINAS GERAIS. **Resolução 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/MG 430 de 07 de agosto de 2003**. Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 08 ago. 2003.

PORTAL DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Escolas-Referência, Escolas de Excelência!** Disponível em: < https://www.educacao.mg.gov.br/webnve/index.php?option=com_content&task=view&id=1343&Itemid=598> . Acesso em: 23 de maio de 2011.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Plano de Gestão da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei**, 2009.

PCN do Ensino Médio em escola de Juiz de Fora: caso de implementação

Tiago Fávero de Oliveira[*]
Ana Paula de Melo Lima[**]
Beatriz de Basto Teixeira[***]

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro viveu entre dois extremos: ou se destinava a formar mão de obra técnica, impulsionado pela crescente demanda industrial, direcionado para os filhos das famílias com menores condições financeiras; ou então se propunha a preparar os filhos das elites para o ingresso no ensino superior, seguindo um currículo enciclopédico e distante da realidade (CASTRO e TIEZZI, 2004, p. 116).

A partir da década de 90, com a democratização do acesso ao ensino fundamental, cresce, no Brasil, a demanda pelo Ensino Médio. Frente a tamanho crescimento quantitativo surge a preocupação com a qualidade, haja vista que é interessante aumentar a oferta de modo que a qualidade do ensino não seja prejudicada.

Diante desse quadro, o Ministério da Educação (MEC) procura oferecer alternativas para a solução do problema. Em 20 de dezembro de 1996 publica a Lei 9.394, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A partir de então, o Ensino Médio ganhou uma nova identidade ao ser incluído como parte da educação básica. Todo cidadão passa a ter o direito de acesso ao Ensino Médio, aumentando então as responsabilidades e deveres do Estado no que tange à oferta dessa modalidade.

Porém toda a expansão pela qual passou (e ainda passa) o Ensino Médio não pode ser considerada apenas consequência da publicação de

[*] Mestrando do PPGP.
[**] Membro do núcleo de dissertação do mestrado. Doutoranda em Ciências Sociais.
[***] Professora orientadora do PPGP. Coordenadora da Unidade de Formação do CAEd. Docente no Instituto de Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

uma lei. Vários fatores concorreram para que a procura pelo Ensino Médio pudesse expandir no Brasil. Além das reformas curriculares que possibilitaram um maior acesso ao ensino fundamental, melhorando as taxas de aprovação e reduzindo tanto a evasão escolar quanto as altas taxas de distorção idade-série, o próprio contexto social do Brasil seguiu numa direção que contribuiu para um maior interesse na procura pelo Ensino Médio (CASTRO e TIEZZI, 2004, p. 118-9). Interesse esse motivado pela necessidade que o próprio mercado de trabalho impõe. Assim, o Ensino Médio, que antes era procurado apenas pelas famílias mais ricas, começa a ser procurado também pelas classes sociais menos favorecidas que, diante dos novos apelos sociais, tinham o interesse em continuar seus estudos a fim de alcançar uma melhor formação para a inserção no mercado de trabalho (DOMINGUES, 2000, p. 67).

Para atender a essa necessidade de reformular e readaptar o currículo do Ensino Médio às novas demandas sociais, foram publicadas pelo Ministério da Educação em 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, no ano 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Com a implementação dessas reformas curriculares, o MEC buscou criar um Ensino Médio mais próximo da realidade dos estudantes, preparando-os tanto para o mercado de trabalho quanto para o ingresso no ensino superior.

Frente a essa realidade e visando a atender às prescrições legais da LDB, em 07 de abril de 2007 a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publica, por meio da Resolução nº 666, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), que são orientações oficiais para as escolas estaduais sobre a organização curricular no estado. A proposta curricular de Minas Gerais visa atender às prescrições legais da LDB quando afirma a necessidade de que sejam ensinados conteúdos mínimos nas escolas. Ainda em consonância com a mesma lei, os conteúdos básicos (currículo mínimo) devem ser ensinados, mas estes devem ser enriquecidos, ampliados e adaptados de acordo com a realidade regional.

Além de propor os conteúdos curriculares mínimos para o estado, a SEE-MG procurou, através dos CBC, conduzir a educação mineira rumo à busca por resultados no que tange a melhoria do sistema educacional, a evolução do desempenho dos estudantes e da qualidade de ensino, a superação das desigualdades sociais, entre outros. Além dos objetivos

citados, a universalização do acesso é uma meta a ser perseguida no estado (MINAS GERAIS, 2006, p. 10-6).

Diante desse cenário, compreende-se que não basta apenas ampliar a oferta de vagas ao Ensino Médio; é necessário elaborar propostas e implementar estratégias para que essa modalidade de ensino atenda as demandas educacionais do novo contexto social brasileiro.

Nesse sentido, este caso de gestão propõe investigar o papel do gestor escolar na tarefa de implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Partindo da dimensão da unidade escolar, será descrita neste capítulo a realidade de uma escola estadual do município de Juiz de Fora/MG no que diz respeito às reformas curriculares do Ensino Médio.

É preciso considerar que a instituição em análise é uma escola estadual de Minas Gerais, por isso é preciso descrever também os impactos que os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC – MG) geraram, inclusive para os professores que os adotam, no que diz respeito à organização curricular da escola.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi o estudo de caso, método mais exequível para a proposta apresentada, qual seja, a de investigar em uma unidade escolar as ações empreendidas por sua gestão para a implantação dos PCNEM.

Buscou-se fornecer um maior número de elementos acerca do cenário analisado Para tanto, em um primeiro momento, foi desenvolvido um estudo documental, em que foi considerado o Projeto Político Pedagógico da escola – PPP -, haja vista que esse é o documento oficial que fundamenta e organiza toda a ação pedagógica nela desenvolvida. Em um segundo momento foram analisadas as atas de reuniões, uma vez que estas trazem em seu conteúdo registros importantes acerca de fatos ocorridos na escola. Para que o dinamismo do cotidiano escolar pudesse ser devidamente apreendido foram feitas visitas à instituição. Para que traços da gestão insurgissem com maior clareza e naturalidade, foram ouvidas a diretora da escola e a supervisora responsável pelo Ensino Médio. Para a investigação do trabalho pedagógico dos professores frente às necessidades educativas da escola foi aplicado um questionário. Cabe ressaltar ainda que programas analíticos de algumas disciplinas

foram analisados e dados do censo escolar referentes à escola em análise também foram considerados.

Escolheu-se a escola em análise devido ao bom desempenho alcançado por seu corpo discente no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – no ano de 2010. Partiu-se da seguinte lógica: se o ENEM avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Médio de acordo com os PCNEM e, se a escola em análise obteve um bom desempenho nesse exame, pode-se inferir que ela aplica as orientações dos Parâmetros Nacionais.

Para dar início à descrição dos elementos centrais que conduzirão esta investigação serão apresentadas informações referentes à escola em questão. Em seguida, a descrição atentar-se-á à performance da gestão escolar diante da recepção e implementação da proposta curricular. Posteriormente a descrição se aterá a investigar a atuação pedagógica do corpo docente frente às necessidades advindas do contexto em análise. Ao final serão expostas algumas ponderações acerca do caso descrito.

1 O caso de gestão: como a escola recebe e implementa as reformas curriculares do Ensino Médio

A escola a que se refere a pesquisa foi criada no ano de 1917 com o intuito de beneficiar a região em que está localizada, bairro de classe média alta, próximo ao centro da cidade. De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2010), atualmente, a escola em questão atende a aproximadamente 1700 alunos e abrange os níveis de ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, trabalham na escola 91 professores, três vice-diretoras, dois secretários, oito auxiliares de secretaria, quatro supervisoras pedagógicas, três professores destinados ao serviço de atendimento da biblioteca e 48 auxiliares de Serviços de Educação Básica. A escola conta com uma biblioteca, sala de multimeios, equipamentos como projetor multimídia, laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra de esportes, uma horta e um amplo refeitório.

Como já exposto acima, a escola obteve ótimo desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010, também comparando-se com as escolas estaduais de Juiz de Fora: atingiu a média

de 592,49[1]. As suas melhores médias nesse exame foram nas questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com 558,83 e 543,14 respectivamente. O mesmo sucesso pode ser observado na prova de Redação, em que os alunos participantes conseguiram a média de 658,72, bem acima das outras escolas estaduais de Juiz de Fora. Na prova de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias as médias foram de 531,41 e 494,21, respectivamente.

Apesar de a escola ter apresentado um bom desempenho no Exame, um grande desafio é colocado à sua gestão, assim como às gestões das escolas estaduais de forma geral: aumentar a taxa de participação de seus estudantes no ENEM, sobretudo pelo fato de que esse exame é gratuito para alunos da rede pública de ensino. No ano de 2010, 52 dos 181 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio dessa escola participaram do exame, o que resultou numa taxa de participação de 39%, ainda muito abaixo da taxa de participação das escolas privadas. Outro problema presente na escola, ainda de maior magnitude, é a alta taxa de evasão, sobretudo entre alunos do turno da noite. Problemas como esses mostram à gestão escolar a necessidade de repensar o currículo escolar a fim de torná-lo mais próximo da realidade dos estudantes.

A diretora da escola, professora S.L.A.[2], ocupa o cargo há quatro anos e foi reeleita para mais um mandato no ano de 2011, sendo candidata única. Pelo que foi dito durante a entrevista, a diretora procura afastar o foco de seu trabalho da dimensão administrativa, dando mais prioridade às questões pedagógicas (o oposto configura uma prática que gera críticas muito comuns feitas aos gestores atualmente).

A conversa com a diretora sobre a organização curricular da escola revelou que a há uma atenção dada aos documentos oficiais, mas na prática os professores optam por seguir o roteiro do livro didático adotado. A diretora sinalizou também para um impasse: uma possível divergência entre as orientações do MEC (PCNEM, DCNEM), as orientações do estado de Minas (CBC-MG) e os programas dos vestibulares e do PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora). Em sua opinião, ainda não está claro qual é a organização

1 Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/. Acesso em 19 de setembro de 2011.

2 Com o intuito de preservar a identidade tanto da escola quanto dos profissionais, serão omitidos os nomes verdadeiros dos funcionários citados nesta pesquisa. Para todos, será usada uma sigla com três letras.

curricular oficial que a escola deve seguir. A gestora afirmou ainda que os professores trabalham com autonomia e que, por conta disso, a aplicação curricular fica condicionada a cada profissional.

A diretora pontuou que são muitas as dificuldades encontradas para a aplicação plena dos PCNEM no Ensino Médio, dentre elas, assinalou a falta de formação inicial dos professores (assim como a baixa motivação deles), o pequeno envolvimento dos alunos e da comunidade, a falta de tempo dos professores, aliada à dificuldade de encontrar horários comuns para todos (fato que prejudica a realização de encontros para avaliação e formação dos docentes).

Dessa forma, em suas intervenções pedagógicas, a diretora procura dar liberdade para que professores e supervisão pedagógica façam seus trabalhos. Busca, durante as reuniões pedagógicas, apresentar caminhos práticos aos professores e supervisores para que eles obtenham um bom aproveitamento dentro do ambiente escolar. Os resultados das avaliações, as metas a serem alcançadas, as estratégias pedagógicas para que a equipe consiga alcançar as metas também são ações que a direção procura trabalhar na escola.

Questionada se a escola aplica ou não as orientações oficiais do MEC para o Ensino Médio (PCNEM e DCNEM), a diretora afirmou que isso não depende da escola, haja vista que essas orientações possuem abrangência nacional e que o Ministério da Educação se esforça para que isso aconteça. No entanto, na escola, as orientações são estudadas e divulgadas pela direção e supervisão que acompanham o trabalho dos professores. Na opinião da diretora, a escola conseguiu implantar tais orientações, fato que pode ser comprovado pelos resultados que alcança nas avaliações, de modo especial, no Exame Nacional do Ensino Médio.

Em conversa com a supervisora T.S.V. ela nos informou que no início do ano letivo sempre são realizadas reuniões pedagógicas com os professores para que seja feito o planejamento anual comum das atividades da escola. Além disso, segundo ela, o serviço de supervisão acompanha e orienta reuniões entre professores da mesma disciplina para que o trabalho realizado esteja em sintonia. Outra realização da supervisão é a convocação de algumas reuniões específicas de planejamento e estudo em que os professores discutem questões importantes da vida escolar.

De acordo com T.S.V. as dificuldades para a aplicação dos PCNEM estão relacionadas à falta de tempo para que reuniões e momentos de estudo sejam realizados por parte dos professores. Para superar tais dificuldades, a supervisão sempre realiza as reuniões dos conselhos de classe e através dos atendimentos individuais.

Não obstante, segundo a opinião da supervisora, a escola em que trabalha aplica as orientações dos PCNEM em sua organização curricular. A atuação da direção, segundo a supervisora T.S.V. é fundamental, haja vista que a diretora, através de seu trabalho, cria condições para o trabalho de todos os outros profissionais da escola, além de possibilitar a realização de projetos e intervenções pedagógicas.

Para ela, o sucesso da escola no ENEM 2010 é uma conquista de toda a equipe: direção, professores e estudantes. Questionada se a escola trabalha com algum tipo de simulado para a preparação dos estudantes para o exame, a supervisora afirmou que não. De acordo com ela, é comum que os professores procurem preparar os discentes durante todo o curso do Ensino Médio, utilizando questões de exames antigos nas provas bimestrais para mostrar qual é o padrão de item utilizado nessa prova específica.

Atualmente, trabalham na escola 91 professores; desse total, 32 são responsáveis pelo Ensino Médio. Em sua maioria, os professores do Ensino Médio possuem Pós-Graduação. Dessa quantidade, 23 são efetivos, cinco são efetivados e quatro são designados.

O questionário aplicado entre o corpo docente revelou que há um pequeno número de professores que não conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A grande maioria respondeu que o conhecimento é parcial, enquanto 14% deles conhecem totalmente o documento.

Com relação à forma como cada docente conheceu os PCNEM é possível perceber que grande parte dos que responderam ao questionário afirmou que esse conhecimento se deu por interesse próprio. Logo depois, aparecem as reuniões pedagógicas promovidas pela escola e preparação para concursos públicos. Os cursos de licenciatura e as formações promovidas pelo estado são os locais menos citados pelos professores. Isso indica que, apesar do esforço do MEC em tornar tais documentos conhecidos e aplicados, eles ainda são pouco divulgados

pelas instituições de ensino superior e pela Secretaria de Estado de Educação.

Sobre o nível de aplicação dos Parâmetros na escola em questão, 38% dos professores afirmou que essas orientações foram aplicadas parcialmente. Outro grupo de professores acredita que elas ou estão em processo de aplicação ou foram aplicadas totalmente (24% e 21% respectivamente). Apenas 7% dos entrevistados afirmaram que os PCNEM ainda não foram aplicados na escola em análise.

As respostas para a questão acima exposta (sobre os níveis de aplicação dos Parâmetros na escola) sinalizam um dado positivo: a grande maioria dos docentes (aproximadamente 83%) acredita que os PCNEM foram recebidos e aplicados pela escola (totalmente, parcialmente ou em processo de aplicação). Tal índice é interessante, pois é originário dos professores, responsáveis diretos pela aplicação dessas orientações. Seguindo a mesma linha de raciocínio, observa-se que apenas 7% responderam que as orientações dos PCNEM não foram aplicadas pela escola em questão.

A respeito das dificuldades encontradas para a aplicação desse documento, os docentes citaram o fato da escola não oferecer momentos para estudo e capacitação e a falta de interesse e motivação dos alunos. Como a questão anterior destacou a falta dos gestores em propiciar momentos de estudo e formação na escola, faz-se necessário refletir agora sobre as estratégias que a direção escolar realiza para aperfeiçoar a aplicação dos PCNEM.

De acordo com os professores, o momento mais usado pela direção escolar para tratar da aplicação dos PCNEM é durante as reuniões de planejamento no início do ano letivo. A disponibilização dos documentos para estudo e a realização de projetos interdisciplinares aparecem empatados na segunda posição. As reuniões periódicas de formação e avaliação e os momentos de capacitação oferecidos pela escola foram muito pouco citados, o que possibilita a dedução de que esses eventos são pouco realizados pela direção. É possível observar um espaço ainda não ocupado pelos gestores para propiciar a aplicação dos PCNEM pela escola.

É possível perceber que as orientações oficiais do Ensino Médio chegam à escola em análise de modo informal. Não houve nenhum

projeto de capacitação realizado na escola por ocasião das publicações em análise. Essas orientações foram repassadas aos professores em uma série de reuniões periódicas realizadas na época da publicação dos PCNEM. Logo depois disso, o tema é recorrente em algumas reuniões realizadas pela equipe de profissionais da instituição. Não obstante, há um consenso entre todos de que os PCNEM são conhecidos e aplicados pelos professores, ainda que de forma parcial.

A diretora reconhece que a escola não cria espaços específicos para a formação dos professores no que diz respeito às orientações oficiais para o Ensino Médio. Segundo ela, convocar os professores para uma série de reuniões fora do horário de trabalho poderia criar um clima pesado e gerar desânimo e desmotivação na equipe. A baixa remuneração, aliada ao acúmulo de cargos e as excessivas tarefas de cada profissional são levadas em conta nesse momento. Porém, a diretora reconhece que a escola toca nos temas em questão de modo informal, através do atendimento dos professores, da disponibilização dos documentos para os docentes, das reuniões de conselho de classe, do planejamento anual e dos trabalhos coletivos realizados pela escola.

No que tange à dualidade entre PCNEM e CBC, a diretora afirmou que a escola prioriza o CBC, haja vista que houve um grande empenho da SEE e da Superintendência Regional para o cumprimento dessa orientação. Outro fator que é recorrente para que isso aconteça é o fato de que as avaliações externas são pautadas nas teses apresentadas no CBC. De acordo com a diretora, seria interessante que houvesse um alinhamento curricular no que diz respeito às políticas nacional, estadual e local (vestibular e PISM) para o Ensino Médio. Há um esforço para garantir que os conteúdos sejam contextualizados, ou seja, vê-se que a contextualização é um objetivo perseguido pelos professores. Da mesma forma, é possível perceber que a interdisciplinaridade acaba acontecendo (de um modo informal) em alguns projetos e trabalhos realizados pela escola, porém não é assumida como uma preocupação pedagógica. Também não há divisão dos conteúdos de acordo com as três grandes áreas do conhecimento. Os professores trabalham isolados, seguindo, em sua maioria, as orientações dos livros didáticos e tendo como grande preocupação o cumprimento da matriz de referência contida no CBC para que sejam cumpridas metas nas avaliações externas.

Considerações finais

Diante de tudo que foi exposto, é possível perceber que a escola analisada não realizou nenhum projeto concreto de intervenção no intuito de implementar adequadamente os PCNEM e que ainda são muitas as dificuldades colocadas à gestão para que ela possa realizar de fato a implementação dessa proposta curricular.

A análise dos planejamentos anuais dos professores mostra a repetição e reprodução de práticas pedagógicas ultrapassadas que não acompanham as novas orientações para o Ensino Médio. A avaliação feita sobre o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar revelou que as orientações dos DCENM e dos PCNEM não constam no documento, fato que demonstra a falta de informação e o não cumprimento das normas do MEC pelos membros da escola que elaboraram a proposta.

O gestor da instituição analisada volta-se mais às demandas administrativas, abandonando em segundo plano as questões pedagógicas da escola. Nesse sentido, caberia a ele compreender a necessidade de delegar funções administrativas a terceiros para que possa se ater com maior precisão à organização pedagógica da unidade escolar. Não obstante, cabe à gestão compreender que, embora a escola tenha alcançado um bom desempenho no ENEM de 2010, ainda há um longo caminho a ser percorrido, várias reformas ainda precisam ser realizadas e novos desafios devem ser vencidos, tendo em vista uma melhoria ainda maior na qualidade da educação a ser oferecida. Além desses desafios, faz-se necessário também que a gestão se preocupe, prioritariamente, com a plena implementação dos PCNEM (em harmonia com os CBC).

Por fim, vale dizer sobre a importância de cada escola buscar aplicar, dentro de sua realidade particular, as orientações oficiais do MEC para cada nível de ensino e, no caso específico desta pesquisa, para o Ensino Médio. Isso porque, além de estar em conformidade com as orientações nacionais, a escola estará buscando também oferecer aos seus alunos uma formação em consonância com aquilo que o país espera.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 8 de agosto de 2011.

_____. MEC/INEP. **ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – Documento Básico.** 2000. Disponível em http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf acesso em 20 de setembro de 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil.** 2004. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf acesso em 29 de agosto de 2011.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira: **A reforma do Ensino Médio:** a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, abril de 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Plano Curricular: Ensino Médio.** Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/cbc. Acesso em 20 de setembro de 2011.

ESCOLA ESTADUAL FERNANDO LOBO, **Projeto Político-Pedagógico**. 2008.

_____. **Regimento Escolar**. 2009.

INEP, **Censo Escolar,** 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/anexo_II.xls. Acesso em 17 de novembro de 2011.

S.L.A.: depoimento [outubro de 2011]. Entrevistador: Tiago Fávero de Oliveira. Juiz de Fora, 2011. Gravação sonora. Entrevista concedida para elaboração de Plano de Ação Educacional do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF.

T.S.V.: depoimento [outubro de 2011]. Entrevistador: Tiago Fávero de Oliveira. Juiz de Fora, 2011. Gravação sonora. Entrevista concedida para elaboração de Plano de Ação Educacional do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF.

Currículo mínimo no estado do Rio de Janeiro: a implementação da proposta em uma unidade escolar

Viviane Vaz de Souza[*]
Ana Paula de Melo Lima[**]
Beatriz de Basto Teixeira[***]

No ano de 2005, através da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil, avaliação externa em âmbito nacional, foi um instrumento que passou a oferecer para as unidades da federação, gestores públicos e educadores as diretrizes sobre o ensino a ser ministrado nas escolas. Essa avaliação deveria ser o ponto de partida para se pensar novas propostas e concepções pedagógicas.

No estado do Rio de Janeiro, a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) criou, em 2008, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o seu programa de avaliação estadual, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), com base na matriz de referência do SAEB. A discussão de um currículo enfatizando o que deveria ser ensinado em cada etapa da Educação Básica iniciou-se somente no ano de 2010, isso porque os resultados apresentados nas avaliações externas não atenderam às expectativas. O estado que possui o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do país foi o segundo pior colocado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009, estando à frente somente do estado do Piauí. Sendo assim, é possível identificar um crescimento econômico sem, contudo, observar um desenvolvimento educacional correspondente.

[*] Mestranda do PPGP.
[**] Membro do núcleo de dissertação do mestrado. Doutoranda em Ciências Sociais.
[***] Professora orientadora do PPGP. Coordenadora da Unidade de Formação do CAEd. Docente no Instituto de Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Diante do exposto, é interesse deste trabalho compreender como foi construída e implementada a política do Currículo Mínimo, em especial de Língua Portuguesa, para as escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro, visto que essa proposta curricular é um dos programas desenvolvidos pela SEEDUC para melhorar a qualidade do ensino.

Para tanto, este capítulo tem por objetivo investigar a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Neste primeiro momento, o caso será descrito com o intuito de compreender quais fatores do contexto investigado promovem ou dificultam a implementação dessa proposta pela escola. A investigação será desenvolvida na dimensão da gestão escolar, uma vez que serão averiguadas as atribuições que se colocam para um gestor na efetivação de uma política pública.

No entanto, buscou-se a compreensão desse processo sob as óticas dos diferentes sujeitos envolvidos na realização e supervisão da proposta curricular. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da escola, as professoras de Língua Portuguesa e os técnicos da Diretoria Regional; foi realizada também uma análise documental e observação participante no ambiente escolar.

Para a investigação aqui proposta serão apresentadas, em um primeiro momento, informações sobre a unidade escolar pesquisada. Após a breve descrição dessas informações será averiguado como a proposta curricular chega à escola em questão, ou seja, como gestão escolar e corpo docente recebem a proposta e se apropriam dela. Serão apresentadas também as medidas do planejamento estratégico instituídas na escola. Ao final serão levantados elementos que demonstram o papel central da equipe gestora no processo de implementação do Currículo Mínimo.

1 Os desafios da implementação: A escola e o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa

A escola pesquisada localiza-se no município de Paraíba do Sul. Situada num bairro residencial, a instituição atende a um público com diferentes níveis socioeconômicos. No ano de 2011, possui aproximadamente 495 alunos, sendo 212 matriculados no Ensino Médio. No turno da manhã, mantém oito turmas de Ensino Médio (quatro primeiras séries, duas

segundas séries e duas terceiras séries) e, no turno da noite, somente uma turma de primeira série.

A escolha por essa instituição se deve ao fato de ser considerada uma escola de referência para a comunidade. A população do bairro faz questão de matricular os filhos nela, alguns porque já foram alunos da escola, outros porque a consideram uma escola organizada. Os pais ainda não consideram o desempenho da escola nas avaliações externas em âmbito nacional e estadual como condição para a matrícula de seus filhos, visto que nos anos de 2007 e 2009 a instituição não atingiu a meta estabelecida pelo Ministério da Educação no IDEB para o 9º ano do Ensino Fundamental e, no atual momento, não conseguiu atingir a meta estabelecida para os alunos do Ensino Médio nas avaliações bimestrais externas (SAERJINHO).

A equipe gestora da escola é formada por uma diretora-geral, uma diretora-adjunta e uma coordenadora pedagógica. As diretoras possuem mais de 20 anos na carreira docente e estão no cargo de gestão há mais de 10 anos; a primeira vez que assumiram foi através de eleição. Depois disso, mantiveram-se no cargo, pois não houve mais escolha de diretores pela comunidade escolar, ficando a cargo da SEEDUC a indicação. No ano de 2011 foi instituído, através da Resolução SEEDUC N°4670 de 08 de fevereiro de 2011[1], o programa que regulamenta a seleção para o cargo de diretor. Contudo, os diretores que estavam no cargo poderiam continuar, caso demonstrassem interesse e adotassem as medidas da Secretaria, dentre elas, o programa Gestão Integrada da Escola (GIDE).

O ano de 2011 foi marcado por profundas mudanças no sistema estadual de educação, com o intuito de fazer com que o estado do Rio de Janeiro, nos próximos anos, obtivesse melhores resultados nas avaliações externas, garantindo a qualidade da educação pública. Para que a proposta do Currículo Mínimo fosse implementada com sucesso, foi desenvolvida a seguinte estrutura: bimestralmente, os professores preenchem uma ficha na qual informam se cumpriram o programa curricular instituído; caso não o tenham cumprido, devem fazer a devida justificativa. Após a avaliação diagnóstica, com os resultados dos alunos, a equipe gestora, os professores e a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) se reúnem para preencher o relatório de desvio de metas (RADM),

1 Legislação consultada no sítio da SEEDUC/RJ: www.educacao.rj.gov.br. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

especificando as causas para o sucesso ou para o baixo rendimento dos alunos e propondo um plano de ação.

A discussão do Currículo Mínimo invadiu a escola em análise após a primeira semana de planejamento do ano letivo de 2011, quando a SEEDUC regulamentou a avaliação bimestral com base no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Matemática. Um Integrante do Grupo de Trabalho chegou à escola para acompanhar o desenvolvimento da GIDE, levando a equipe a identificar seus problemas no plano pedagógico e a elaborar planos de ação para melhoria dos resultados.

De acordo com o calendário oficial da Secretaria de Educação, a primeira semana do ano letivo é destinada ao planejamento. Durante esse período, os diretores devem divulgar para a comunidade escolar as medidas adotadas pela SEEDUC e os professores devem ter acesso ao Currículo Mínimo estabelecido para algumas disciplinas. Na escola "Novos caminhos", quando a equipe gestora apresentou o Currículo Mínimo, alguns professores já tinham tido acesso a ele pelo *site* da Secretaria de Educação. Mas, naquele momento, não houve uma análise detalhada do documento, não foi dada a devida importância a questão e outros assuntos foram levados a discussão.

A coordenadora pedagógica[2] informou, em diálogo, que cada professor recebeu, na primeira reunião do ano letivo, o material impresso sobre a proposta curricular; no entanto, ela confirmou que a proposta não foi discutida no primeiro encontro. No decorrer da semana de planejamento, a equipe gestora sugeriu que um dia fosse destinado ao encontro de professores por disciplina para que pudessem discutir o Currículo Mínimo. No caso das professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, devido à dificuldade de horário, não houve um momento específico para discussão e análise do material. Para a diretora-geral, um dos impedimentos para a proposta de um trabalho coletivo são as condições de trabalho dos docentes que possuem até três jornadas de trabalho e precisam trabalhar em mais de uma unidade escolar. Com isso, os encontros ficam comprometidos, pois o grupo não consegue marcar um horário comum.

2 Não houve concurso público para o cargo de coordenador pedagógico nas escolas estaduais. A função é assumida pelo profissional que tem a formação em Pedagogia e já trabalha na unidade de ensino. Está previsto no programa um processo seletivo interno para o cargo.

Diante do exposto, é possível perceber que a escola implementou o Currículo Mínimo sem uma análise detalhada do documento. Na turbulência de tantas ações, as professoras de Língua Portuguesa tiveram acesso ao documento de forma individual e somente ao final do 1° período letivo a equipe conseguiu se reunir para analisar os resultados dos alunos na avaliação diagnóstica (SAERJINHO).

A entrevista com as professoras de Língua Portuguesa a respeito da colocação do currículo em atividade na perspectiva da sala de aula proporcionou algumas reflexões importantes para pensar de que forma a gestão pedagógica acontece na escola. Conta-se com três professoras de Língua Portuguesa para as turmas do Ensino Médio.

A professora Rosa[3] trabalha na escola desde 2002 e ministra aulas em cinco turmas do 1º ano do Ensino Médio. Afirmou que, no final do ano de 2010, teve acesso à informação sobre a formulação do Currículo Mínimo através do *link* Conexão-Professor, mas não participou enviando comentários ou sugestões. Na primeira análise que fez do Currículo Mínimo, ficou assustada com a quantidade de conteúdos a serem trabalhados. Para ela, como os alunos serão avaliados de acordo com os conteúdos listados, não é possível uma adequação curricular que respeite as especificidades de cada turma.

Para a professora Fernanda[4], que começou a trabalhar na escola e na rede estadual em agosto de 2010, não foi possível acompanhar a discussão do Currículo Mínimo no *link* Conexão-Professor, até porque não tinha sua senha de acesso. Assim, ficou sabendo da existência do material e das novas diretrizes da SEEDUC na primeira reunião pedagógica realizada na escola pela equipe gestora.

Carla[5]·, professora de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio, trabalha na rede pública desde 2007. Somente tomou conhecimento do Currículo Mínimo no início do ano letivo de 2011 na reunião pedagógica, pois estava de licença maternidade no ano de 2010.

É importante destacar três pontos comuns no diálogo com as professoras. O primeiro seria em relação ao desempenho dos alunos na avaliação externa diagnóstica (SAERJINHO). Nos três períodos

3 Nome fictício utilizado com o intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

4 Nome fictício utilizado com o intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa

5 Nome fictício utilizado com o intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

letivos, os alunos do Ensino Médio não conseguiram atingir a meta estabelecida. Para elas, esse fato é decorrente das dificuldades de leitura e da falta de interesse dos alunos com as avaliações internas e externas. O segundo ponto seria em relação à organização do material. Há uma queixa: o documento não contempla os conteúdos apresentados nos livros didáticos. No caso das professoras Rosa e Fernanda, ambas estão participando, desde junho de 2011, do programa de qualificação e atualização de professores promovidos pela SEEDUC através de encontros *on-line* que discutem a transposição didática do Currículo Mínimo. No caso de Carla, não foi possível sua participação, pois, segundo ela, esse encontro é destinado somente aos professores do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio. O último ponto seria o apoio da equipe gestora para realizar o que está prescrito no documento. Para as três professoras, o apoio das diretoras se resume em discutir o resultado com os pais para que os estes possam acompanhar o desempenho dos filhos nos estudos e oferecer material pedagógico. Também destacam que as reuniões pedagógicas, apesar de serem poucas, são importantes, mas não expuseram claramente quais seriam as ações do diretor para auxiliar na implementação do Currículo Mínimo.

O diálogo com a equipe gestora foi realizado por meio de entrevistas com a diretora-geral, a diretora-adjunta, a coordenadora pedagógica e a Integrante do Grupo de Trabalho (suporte técnico). O primeiro ponto verificado com a equipe foi em relação ao Projeto Político Pedagógico. Foi perguntado se a escola tinha um PPP e se nele constava a concepção de Língua Portuguesa e os conteúdos a serem trabalhados. A coordenadora afirmou que a escola possui o documento, mas que está sendo reformulado após a implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), até porque nele não constam os conteúdos escolares e as habilidades e competências que são esperados dos alunos.

O segundo ponto discutido trata da proposta da SEEDUC, que vinculada ao Plano de Gestão Integrada da Escola, tem enfatizado o incentivo à mudança da prática pedagógica através de trabalhos interdisciplinares e diversificados. Compreendendo que a leitura e a escrita estão presentes em todas as áreas de conhecimento, foi questionado se havia na escola o envolvimento de toda a equipe escolar em formar bons leitores e escritores. Para a diretora-adjunta, a grande dificuldade está em realizar um trabalho coletivo diante da carga horária de trabalho dos professores, que geralmente atuam em duas ou três escolas. A

coordenadora considera o Currículo Mínimo importante para garantir o que deve ser ensinado, queixa-se somente da quantidade de variáveis que devem ser observadas pela equipe gestora. Destaca também que o fato da Diretoria Regional atender 16 municípios impossibilita um suporte pedagógico de acordo com as especificidades das escolas.

Para a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT), dois fatores têm dificultado o trabalho com o Currículo Mínimo: o primeiro estaria relacionado à prática docente. Os professores estavam habituados a seguir o plano de curso do livro didático e a aplicação do Currículo Mínimo exige a elaboração de outro modelo de planejamento pautado em habilidades e competências. O segundo seria o fato de a equipe gestora acompanhar constantemente o trabalho realizado pelos professores em sala de aula, de modo que possam fazer interferência no percurso. Os diretores estavam habituados a cuidar das questões administrativas e, principalmente, das financeiras. A mudança dessas duas perspectivas demanda tempo e reflexão sobre o papel de cada profissional no espaço escolar.

Outro ponto levantado foi em relação aos resultados das avaliações bimestrais pautadas no Currículo Mínimo. De acordo com o relatório de análises de desvio de meta (RADM), no primeiro bimestre, os alunos do Ensino Médio deveriam atingir a meta de 2,4 no SAERJINHO; no entanto, o resultado foi de 2,3. Para analisar as causas do insucesso, a equipe gestora e a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) reuniram-se com professores para a análise do problema e definiram que as causas se devem a falta de hábitos de estudos e de valorização da educação pelos alunos, número de aulas insuficientes por semana para trabalhar os conteúdos, alunos oriundos de outras redes de ensino com defasagem de conteúdos, habilidades e competências e falta de acompanhamento da família. As contramedidas propostas foram a implementação de um horário de leitura e a promoção de uma gincana do conhecimento bimestralmente. Esse documento é enviado à Diretoria Regional e a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) retorna à escola no próximo período com o intuito de verificar quais contramedidas foram executadas.

Diante das causas apresentadas pelos professores, a equipe gestora tem direcionado seus esforços para discutir com os pais o papel da escola na vida de seus filhos. A cada período letivo, têm sido realizadas reuniões de pais no salão da igreja para sensibilizar a comunidade sobre a

importância da frequência e do hábito de estudo em casa. Outro elemento importante é o grêmio estudantil. Conforme a diretora-adjunta, o grêmio é atuante e tem auxiliado a escola na tarefa de convencer os alunos a realizar a avaliação bimestral (SAERJINHO). A diretora-adjunta relata que os alunos são capazes e, quando querem, realizam bons trabalhos.

Para o segundo bimestre, o Ensino Médio novamente não atingiu a meta de 2,7 no SAERJINHO, o resultado foi de 2,6. Na reunião para construir o relatório de análises de desvio de meta (RADM) do segundo bimestre foram identificadas as seguintes causas: falta de habilidades e competências na leitura e interpretação de textos, falta de compromisso dos alunos com as tarefas de aula e a realização dos trabalhos avaliativos, falta de hábitos de estudo dos alunos e de valorização da educação. Foram tomadas as seguintes contramedidas: organizar ficha para o professor registrar o nome dos alunos que não entregaram os trabalhos avaliativos, organizar horário para o aluno realizar o trabalho na escola que não foi entregue, em horário alternativo e aperfeiçoar a metodologia do horário da leitura.

Nas duas reuniões realizadas, a equipe gestora estava presente, assim como a Integrante do Grupo de Trabalho. Na primeira reunião, participaram 13 docentes e havia duas professoras de Língua Portuguesa. Na segunda reunião, estavam presentes 11 professores e somente uma professora de Língua Portuguesa. Como já sinalizado pelas diretoras, uma das dificuldades encontradas para discutir o trabalho pedagógico tem sido reunir os professores. Nesse sentido, uma das estratégias utilizadas pela equipe gestora no sentido de manter todos informados, ainda que de forma sucinta, é afixar na sala dos professores o relatório da reunião e, nos intervalos do recreio, durante uma semana, repassar as principais informações.

Bimestralmente, todos os professores que trabalham com as disciplinas que possuem o Currículo Mínimo devem responder no *link* Conexão-Professor e preencher um relatório na escola, que é enviado à Diretoria Regional Pedagógica com os itens que foram trabalhados, representados em percentual. Foi perguntado à coordenadora de que forma é feito o acompanhamento dentro da escola para verificar o cumprimento do currículo e ela afirmou que o professor apenas responde, ao final de cada período letivo, se cumpriu o que foi proposto no documento. Existe um relatório chamado Procedimento Operacional Padrão (POP) que o

professor deve preencher também, relatando uma prática pedagógica diversificada que contribua para a aprendizagem do aluno. No entanto, um dos obstáculos encontrados tem sido estabelecer na escola o hábito (a "cultura") de registrar todas as ações - assim, são poucos os professores que têm apresentado esse relatório.

Por essa razão, a última reunião realizada na escola com a equipe gestora, a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) e os professores teve como centro uma análise do resultado dos alunos no indicador de desempenho (ID) nas avaliações bimestrais em Língua Portuguesa e Matemática (SAERJINHO) e no indicador de fluxo escolar (IF), considerando a taxa de aprovação até a presente data. Para apresentar os dados do SAERJINHO aos professores, a Integrante do Grupo de Trabalho (IGT) organizou os gráficos com as informações da escola obtidas até o 3º bimestre; fez também uma síntese das outras reuniões, retomando as causas dos problemas, as contramedidas idealizadas e executadas. Nesse período a meta deveria ser aumentar o indicador de fluxo (IF) do Ensino Médio para 80% até dezembro de 2011.

Considerações Finais

Diante das questões apresentadas neste capítulo, é possível perceber a importância da equipe gestora no processo de implementação do Currículo Mínimo. Cabe ao gestor criar espaços de discussão, identificar os principais problemas e buscar coletivamente soluções para garantir a realização de um trabalho pedagógico que propicie a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as funções do gestor são (re)significadas, não cabendo a ele apenas as questões administrativas, mas principalmente as questões pedagógicas que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos.

É necessário que o gestor esteja atento aos diferentes mecanismos utilizados na implementação do Currículo Mínimo, que podem ser desdobrados em três aspectos. Primeiramente, é possível perceber que a política não foi bem acolhida pelos professores e que, apesar de a supervisão estabelecer estratégias para que a proposta curricular se efetive, o corpo discente busca subterfúgios para driblar o que é proposto. Um segundo ponto seria a formação do professor, não preparado para aplicar as mudanças recorrentes da proposta curricular em sala de aula.

Nesse contexto, cabe ao gestor investigar as causas desse problema. Há um descrédito do corpo docente para com as políticas públicas? Há uma falta de conhecimento dos professores sobre a proposta curricular? Ou predomina uma ausência de conhecimento sobre as possíveis estratégias metodológicas para colocar a proposta em prática? Por fim, o terceiro desafio seria promover o trabalho coletivo, garantindo um espaço não só para discutir as questões pedagógicas, mas também para refletir de que forma as políticas públicas invadem a escola. Nota-se uma resistência velada ao novo modelo de gestão, que se desdobra na implementação do Currículo Mínimo atrelada à avaliação diagnóstica; no entanto, discute-se muito pouco sobre os pontos positivos e negativos da proposta que, em alguns casos, extrapola os muros da escola.

Referências

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs), 1998.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Estado do Rio de janeiro. **Reorientação Curricular.** Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Mínimo Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa & Literatura – Ensino Fundamental e Médio**, 2011.

Seção IV:
Políticas de formação de gestores e professores

Políticas de formação de gestores e professores

Ana Paula de Melo Lima*

A institucionalização de padrões e critérios para avaliar e monitorar os sistemas de ensino conduz as redes de educação – seja nos âmbitos municipal, estadual ou federal – a um desafio: o de promoção da melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, políticas de formação de gestores escolares e professores ganham relevância, visto que gestores e docentes precisam estar devidamente capacitados para que possam implementar no ambiente escolar as políticas, os programas e os projetos elaborados pelos órgãos de educação, tornando-se aptos a lidar com as novas demandas impostas pelo cenário educacional do pais.

Os casos de gestão apresentados nesta seção investigam políticas de formação destinadas a gestores escolares e professores. Os capítulos nos apontam algo em comum, a necessidade de destinar ao gestor escolar e ao docente políticas de apoio e formação que garantam a eles a capacidade para o bom desempenho de suas funções.

Sobre a formação de gestores, os capítulos aqui reunidos indagam acerca de um mesmo problema: ao gestor escolar não cabe apenas a competência técnica para o desempenho das questões administrativas, a ele é imprescindível também a atuação frente às demandas pedagógicas. Sendo assim, para que possa desempenhar satisfatoriamente as suas atribuições, o gestor escolar precisa ser capacitado de modo a desenvolver as habilidades e as competências necessárias ao exercício de sua prática.

Os capítulos apresentados nesta seção relacionados à formação continuada de professores apontam que aos educadores não cabe apenas o conhecimento relativo aos conteúdos que lecionam, é indispensável

* Membro do núcleo de dissertação do Mestrado Profissional CAEd/UFJF; Doutoranda em Ciências Sociais pela UFJF

para o exercício da prática docente que estes aprendam também o *como* ensinar. Há um déficit em relação à formação docente, uma vez que cursos de licenciatura não preparam os profissionais para o bom desempenho de práticas pedagógicas, seja em sala de aula, seja na gestão escolar. Sendo assim, os docentes precisam ser capacitados para que possam, com qualidade, desempenhar as práticas pedagógicas.

Portanto, os cenários investigados nas pesquisas reunidas nesta seção demonstram como o déficit em formação tem ocasionado severos problemas à gestão escolar e a prática docente, uma vez que há um hiato entre a formação desses profissionais e as expectativas e demandas que a prática profissional impõe a eles.

O capítulo **A Gestão Educacional no 3º ciclo de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte** apresenta um problema colocado aos gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação da referida cidade, qual seja, a necessidade de promoção da qualidade da educação no 3º ciclo do Ensino Fundamental, visto o baixo desempenho dos alunos deste ciclo nas avaliações externas. A formação continuada aos docentes responsáveis por este período insere-se no cenário como medida fundamental para minimizar o problema apresentado.

O 3º ciclo do Ensino Fundamental atende a estudantes no período da adolescência. Nessa fase, conforme dados apresentados ao logo do texto, problemas não somente de desempenho como também de evasão, reprovação e distorção idade-série tornam-se ainda maiores, situação que demonstra a necessidade de uma ação pedagógica voltada às particularidades deste período de ensino. Frente a este problema, os autores apresentam uma proposta de intervenção criada pela Secretaria Municipal de Educação, composta por duas ações de formação continuada para os professores do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Estas ações visam a possibilitar aos docentes habilidades para que possam melhor articular o conhecimento adquirido nos cursos de licenciatura com os imperativos da prática pedagógica.

O capítulo **Gestão Estratégica e Participativa: Uma alternativa para a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora** apresenta um caso de gestão educacional a partir da investigação da política de seleção, formação apoio e acompanhamento do gestor escolar na mencionada rede de ensino. Os autores do capítulo apontam que

a capacitação obrigatória destinada aos gestores escolares da rede municipal não atende à função de formá-los para que possam exercer uma gestão estratégica e participativa capaz de reafirmar a autonomia escolar. Conforme assinalam, o curso possui formato limitado frente à complexidade que envolve o exercício da gestão escolar e a importância que esta vem ganhando como alternativa na melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, o texto traz considerações acerca dos possíveis problemas gerados pelo formato da política em questão. Apesar de os autores apontarem para a necessidade de uma avaliação mais aprofundada dos desdobramentos da política em análise, a investigação realizada no capítulo aponta para a criação de uma nova formação continuada para os gestores da rede de ensino em questão.

O capítulo **Gestão Estratégica e Participativa: a política pública de gestão escolar fluminense** apresenta como caso de gestão a investigação do impacto das Políticas Públicas de Gestão Escolar no cotidiano das escolas fluminenses. Nessa pesquisa, são investigadas as proposições da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e como elas são confrontadas com os processos operacionais de gestão escolar das unidades escolares pertencentes à Região Metropolitana V, uma das regiões administras pela Secretaria.

Os autores apontam os conflitos insurgentes entre os princípios gerais impostos pelas Políticas Públicas de Gestão Escolar e o exercício cotidiano da Gestão Escolar democrática e participativa – práticas de um contexto que impõe aos gestores escolares a necessidade de estratégias para o desenvolvimento de uma gestão escolar coletiva e democrática, ao mesmo tempo em que ele é conduzido por atribuições gerenciais diretas, de caráter personalíssimo. Nesse cenário, o cotidiano das relações escolares acaba subordinado a um conflito que incide diretamente na prática gestora, impondo desafios que estão além das decisões restritas ao contexto da escola, estando diretamente relacionadas à revisão das próprias Políticas Públicas para Gestão Escolar.

O capítulo **O concurso público para professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e os desafios de uma educação inclusiva** investiga a sistemática do concurso público para o provimento do cargo de professor efetivo para o Ensino Fundamental no referido município. Os autores do capítulo apresentam constatações

da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) frente às habilidades e capacidades do corpo docente pertencente a rede de ensino.

É constatado que apenas a seleção por concurso público para professor não é suficiente para instituir um grupo de profissionais devidamente capacitados. O professor recém-ingressado na rede cai de paraquedas na escola, não conseguindo desempenhar as suas atividades didáticas, quanto mais estar atento às necessidades de ensino do público atendido pela escola. Os autores apontam para a necessidade de um suporte a ser oferecido pela Secretaria Municipal de Educação a esses professores recém- ingressados. Discute-se a possibilidade de uma intervenção a ser oferecida durante o estágio probatório desses profissionais, para que possam ser devidamente acompanhados e orientados.

O capítulo **O Programa de Formação de Gestores Escolares do Estado do Ceará** apresenta um caso de gestão centrado na atuação de quatro gestores da rede estadual de educação cearense concluintes do curso de especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A pesquisa se propõe a investigar o impacto do curso na atuação desses gestores, assim como a examinar como foi a aplicabilidade do Plano de Ação Educacional (PAE), trabalho realizado pelos gestores como requisito para a conclusão do curso que visa à elaboração de uma proposta para ser aplicada no cotidiano educacional.

Os autores trazem uma breve descrição das escolas pesquisadas e apresentam o plano de ação educacional implementado por seus gestores. De forma preliminar, os autores assinalam os impactos positivos já concretizados, assim como os obstáculos que se interpõem a implementação do PAE, com a finalidade de averiguar se os gestores de fato estão conseguindo ressignificar as práticas de gestão e colocar em prática as propostas elaboradas.

O capítulo **Desafios da formação continuada dos gestores escolares frente às avaliações externas – O caso da SRE Coronel Fabriciano/MG** investiga o processo de formação continuada dos gestores de escolas estaduais, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino da cidade já mencionada.

O capítulo relaciona a temática da avaliação externa com as competências do gestor escolar. Conforme assinalam os autores, as

avaliações externas são importantes fontes de dados para que o gestor possa melhor desempenhar o seu trabalho pedagógico. Compreendendo esse fato, a SRE de Coronel Fabriciano, por meio do PROGESTÃO, programa de formação continuada em serviço destinado a gestores escolares, prepara os gestores para, dentre outras medidas, a organização do ambiente escolar para as avaliações externas, assim como para a gestão de resultados.

Portanto, considerando a complexidade que envolve o exercício da gestão escolar e da prática docente, os casos de gestão apresentados nesta seção nos apontam para um mesmo caminho: a necessidade de formação continuada para proporcionar a esses profissionais as capacidades para o bom desempenho de suas atribuições, assim como as habilidades necessárias para o enfrentamento dos problemas que se colocam tanto no cotidiano escolar como na sala de aula.

A gestão educacional no 3º ciclo do Ensino Fundamental na rede munucipal de educação de Belo Horizonte

Renata Julia da Costa*
Mariana Calife Nóbrega**
Rubem Barboza Filho***
Fabiana Coelho****

Este trabalho pretende traçar um Plano de Ação Educacional, com objetivo de propor um programa de formação continuada para os professores do 3º ciclo, tendo em vista uma efetiva mudança na prática docente e a consequente melhoria da qualidade na educação. Este primeiro capítulo apresenta, inicialmente, a descrição da situação atual da qualidade da educação no 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e a explicitação de suas principais dimensões. Em seguida, são apresentadas as ações de formação continuada para os professores do 3º ciclo que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMEB/BH) promove atualmente, procurando elucidar as possibilidades que oferecem para a prática docente, bem como suas limitações.

Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) vem sendo desafiada a promover a qualidade da educação, especialmente no 3º ciclo do Ensino Fundamental, no qual o resultado das avaliações e a análise de indicadores educacionais apontam defasagem na aprendizagem e altas taxas de reprovação.

Diante disso, a formação continuada de professores ganha relevância à medida que precisa apontar para uma prática docente que seja capaz de lidar com os desafios colocados pela complexidade que caracteriza a realidade contemporânea.

* Mestranda do PPGP. Gerente Pedagógica na Regional Centro-Sul, da Prefeitura de Belo Horizonte.

** Assistente de orientação do PPGP. Mestre em Educação.

*** Professor orientador do PPGP. Professor no Instituto de Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

**** Professora Colaborada do PPGP. Coordenadora de Projetos de Pesquisas Integradas ao convênio CAEd/UFJF – Harvard.

Este Plano de Ação Educacional objetiva propor um programa de formação continuada para os professores do 3º ciclo que considerem as possibilidades que essa política pode trazer, tendo em vista uma efetiva mudança na prática docente e a consequente melhoria da qualidade na educação.

Para isso, este primeiro capítulo apresenta, inicialmente, a descrição da situação atual da qualidade da educação no 3º ciclo da RME/BH e a explicitação de suas principais dimensões. Em seguida, são apresentadas as ações de formação continuada para os professores do 3º ciclo que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMEB/BH) promove atualmente.

Para elaboração do capítulo, foram realizadas entrevistas com gestores da SMED/BH, selecionados de acordo com a função que exercem no trabalho, considerando sua atuação na gestão de programas e projetos relacionados ao 3º ciclo. Além das entrevistas, pesquisas documentais foram utilizadas para a compreensão da atual política de formação continuada dos professores do 3º ciclo implementada na RME/BH.

1.1 A qualidade da educação no 3º ciclo do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Atualmente, em Belo Horizonte, há 186 escolas municipais de Ensino Fundamental, sendo que 82 atendem exclusivamente ao 1º e 2º ciclos e 104 que atendem exclusivamente ao 3º ciclo, ou que possuem os três ciclos.[1]

Até o início dos anos 1990, a RME/BH apresentava altos índices de reprovação e evasão, expressão do "fracasso escolar" que excluía do sistema educacional os estudantes com baixo nível socioeconômico. Em 1995, a SMED/BH implantou uma proposta político-pedagógica nomeada Escola Plural, com objetivo de proporcionar acesso e permanência na escola para os estudantes oriundos das camadas populares, na perspectiva de garantir o direito à educação a essa parcela da população (BELO HORIZONTE. 1994. p. 11) Para tanto, a proposta político-pedagógica da Escola Plural definiu os eixos norteadores da

1 Dados da Gerência de Informações Educacionais (GINED), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, informados por e-mail.

política educacional do município, reorganizou os tempos escolares, propôs uma concepção de currículo e também uma lógica de avaliação diferentes das existentes até então.

Tendo em vista a direção apontada nesses eixos, a Escola Plural implantou a organização dos tempos escolares do ensino fundamental em ciclos. O primeiro ciclo constitui o ciclo da infância, abrangendo as crianças de 6 a 9 anos; o segundo ciclo formou o ciclo da pré-adolescência, com estudantes de 9 a 12 anos; e o terceiro e último ciclo do ensino fundamental, o ciclo da adolescência, com estudantes de 12 a 15 anos. (BELO HORIZONTE. 1994. p. 12-14)

Sobre o perfil das escolas, Costa afirma que apesar da igualdade quanto aos insumos, organização estrutural e administrativa, "o nível socioeconômico do público é bastante divergente entre as escolas" (COSTA, 2011, p. 25-26).

Como forma de avaliar os processos formadores dos educandos, a proposta Escola Plural implantou uma política que concebia a avaliação como Contínua, Dinâmica e Investigativa (BELO HORIZONTE; 1996, p. 9).

Foi com base em seus eixos norteadores e na política de ciclos, currículo e avaliação descrita, que a Escola Plural cumpriu seu objetivo de garantir o direito ao ensino fundamental para a população de Belo Horizonte em idade escolar. Após cerca de dez anos de sua implantação, o cumprimento de seu objetivo estava expresso nos baixos índices de reprovação e evasão que a Rede Municipal passou a registrar. Percebeu-se que foi uma política necessária para democratizar a educação no município.

Em 2003, a RME/BH começou a participar de avaliações sistêmicas que geram informações sobre o desempenho dos estudantes por sistemas de ensino. Por um lado, a resolução dos problemas da repetência e da evasão deixou dúvida sobre a aprendizagem dos estudantes da RME/BH; assim, o desempenho dos alunos passou a ser mensurado, também, pelos resultados das avaliações sistêmicas. Por outro lado, o movimento de adesão iniciado nacionalmente motivou o envolvimento da Rede Municipal.

A nível estadual, iniciou sua participação no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e no Programa de Avaliação da Rede Pública de

Educação Básica (PROEB), que integram o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). A nível nacional, começou a participar da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os resultados dessas avaliações demonstravam que o desempenho dos estudantes da RME/BH era inferior ao desempenho de outras redes de ensino e aquém das expectativas do próprio município. Constataram que, para garantir o direito pleno à educação, não bastava proporcionar o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas também ampliar o conhecimento dos estudantes por meio da aprendizagem.

Nesse contexto, a RME/BH vem sendo desafiada a promover uma educação de qualidade que tenha reflexo no desempenho acadêmico dos seus estudantes, atendendo às expectativas e demandas sociais da escola. Esse desafio se apresenta ainda maior no 3º ciclo do Ensino Fundamental, no qual o resultado das avaliações e a análise de indicadores educacionais apontam defasagem na aprendizagem e altas taxas de evasão, reprovação e distorção idade-série quando comparadas às taxas do 1º e 2º ciclos, o que foi constatado pela análise do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos indicadores que o compõem.

Ao se considerar as três edições da Prova Brasil em que o IDEB foi calculado (2005, 2007 e 2009), o resultado da RME/BH do 9º ano apresentou-se sempre inferior ao resultado do 5º ano[2]. Outra constatação desses dados, que tem relação com o 3º ciclo do Ensino Fundamental, é resultado do IDEB do 9º ano em 2009 (3,8), ainda distante de 6, valor que corresponde à qualidade do ensino em países de primeiro mundo.

1.2 Dimensões da qualidade da educação e sua interface com a gestão educacional

Na sessão anterior, foi delineado um problema para os gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: promover a qualidade da educação no 3º ciclo da Rede Municipal de

2 Em 2005, o 5º ano teve a nota 4,6 enquanto o 9º ano teve a nota 3,7. Em 2007 o 5º ano caiu para 4,4 enquanto o 9º ano caiu para 3,4. Em 2009 o 5º ano teve um aumento relativo na nota, alcançando 5,3 enquanto o 9º ano chegou aos 3,8 pontos. IDEB – Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 13 maio 2012.

Educação. Para compreender melhor esse caso de gestão, nesta sessão aprensentam-se duas de suas dimensões fundamentais.

1.2.1 Estudante do 3º ciclo: o sujeito adolescente

O 3º ciclo do Ensino Fundamental atende a estudantes de 12 a 15 anos que é considerado o ciclo da adolescência (BELO HORIZONTE. 1994. p. 12-14). As mudanças que ocorrem na adolescência acentuam o envolvimento do jovem com a vida e sua liberdade, decorrentes das mudanças em seu corpo e em suas habilidades. Em geral, observa-se que os elementos característicos da adolescência não vem sendo considerados pelos docentes. Isso revela determinada concepção sobre a função social da escola: preparar o estudante para a futura vida adulta, ainda que desconsiderando suas próprias demandas no presente.

É indispensável que se considerem as características específicas dessa fase da vida, possibilitando uma ação pedagógica que seja atrativa aos estudantes, viável para as condições escolares e, também, efetiva: uma aprendizagem coerente com a faixa etária. A prática docente ainda precisa caminhar nesse sentido, pois a percepção que se tem dos estudantes é de que sejam jovens adultos, o que, por consequência, dá ao professor uma expectativa de maturidade dos estudantes, quando esse é um período de formação.

A percepção que o professor tem de seu aluno, especialmente quanto à formação de sua identidade e seus processos de socialização, é um fator de importante influência sobre a sua prática. Por isso, destaca-se a importância da compreensão do universo sociocultural dos estudantes, por parte da escola, para a promoção da aprendizagem.

A relação que a escola tem com a comunidade é um elemento de central relevância nas interações estabelecidas com o estudante adolescente. Os frágeis vínculos entre os professores e o universo sociocultural dos estudantes vem trazendo desafios para a equipe gestora e professores. O fato de a escola não ter conhecimento e compreensão mais íntima sobre os alunos impacta sua capacidade de comunicação e a adequação de estratégias didáticas.

1.2.2 Formação inicial dos professores do 3º ciclo

Na RME/BH, os professores do 3º ciclo são licenciados na disciplina que ministram, o que favorece o domínio técnico do conhecimento por parte do docente em sua disciplina, mas não vem garantindo sua compreensão de aspectos da educação em geral, como relação professor-aluno, planejamento, currículo, metodologia e avaliação.

O professor tem demonstrado competência no domínio de conteúdos específicos da área na qual é licenciado, mas não domina outras habilidades indispensáveis à prática docente, visto que "ele é formado para dar aula daquele conteúdo e não pra ser professor" (SILVA, 2011). Essa limitação vem compondo o desafio para a gestão municipal de promover a qualidade da educação nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais.

No 3º ciclo constata-se dificuldade de organização do trabalho pedagógico com base no referencial curricular da RME/BH. Observa-se, igualmente, a dificuldade de: a) planejamento de ensino que seja coerente com os estudantes; b) selecionar estratégias e recursos apropriados para sua realidade; c) avaliar de forma diagnóstica e somativa.

1.3 Ações de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Em resposta às limitações da prática docente a SMED/BH vem promovendo duas principais ações de formação continuada para os professores do 3º ciclo: um Programa de Pós-Graduação e a Rede de Formação de Professores.

1.3.1 Pós-graduação Especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica

O programa de Pós-Graduação Especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB) é realizado em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e teve início em 2006. Nas quatro primeiras edições, o curso foi destinado, exclusivamente, a coordenadores, professores e educadores infantis da

RME/BH (BELO HORIZONTE. 2006, §3º; 2007, §2º; 2009a, §2º-§3º; 2009b, §2º-§5º; 2011, §2º. UFMG. 2009a, item Ia; 2009b, item Ia). Na última edição, foram disponibilizadas vagas também para técnicos e analistas concursados, como professor ou educador, e que atuam na gestão educacional (UFMG. 2011, § 1º). O curso é gratuito para o docente e, com sua conclusão, o servidor recebe progressão de nível no Plano de Carreira, o que implica 5% de aumento em seu salário.

De acordo com seus programas (UFMG. FAE. 2005/2006. p. 2; UFMG, 2009. p. 3), o curso pretende articular o debate teórico-epistemológico com a prática dos professores no cotidiano da escola e da sala de aula. O curso pretende, ainda, ampliar conhecimentos e garantir a realização de processos de reflexão abrangentes a respeito das políticas públicas de educação como um todo.

Como se pode verificar nos programas, o curso foi organizado em quatro áreas: 1) Alfabetização e Letramento; 2) Educação Matemática; 3) História da África e das Culturas Afro-Brasileiras e 4) Juventude e Escola.

A partir da terceira edição, em 2008, o curso ganhou uma nova área: Educação Infantil, com a intenção de promover a habilitação, qualificação e valorização desses educadores[3]. A área Educação e Juventude foi realizada até a quarta edição do curso, devido à falta de procura por parte dos professores (SILVA, 2011). Na quinta edição ela foi substituída pela área Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, que tem como objetivo estudar os processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva multidisciplinar.

Entre essas áreas, os professores que atuam no 3º ciclo do Ensino Fundamental puderam optar entre: Educação Matemática; História da África e Culturas Afro-Brasileiras (atualmente denominada Educação e Relações Étnico-raciais); Juventude e Escola; Aprendizagem e Ensino na Educação Básica. As áreas Alfabetização e Letramento e Educação Infantil são destinadas, exclusivamente, a profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso oferece 200 vagas por ano, destinadas a todos os professores da RME/BH. As aulas são realizadas, presencialmente, no campus da

3 Em 2004, o cargo de educador infantil foi criado na SMED, como uma das estratégias de ampliação da oferta de vagas nessa etapa da Educação Básica.

UFMG. Acontecem aos sábados, pela manhã e tarde, fora do horário de trabalho do professor.

Para participar da pós-graduação, os professores interessados fazem inscrição e, sendo o número de candidatos maior do que o número de vagas (40 por área de concentração), é feito um sorteio, considerando-se a aplicação dos seguintes critérios: a) 10% das vagas para pessoas com deficiência; b) 40% das vagas para pessoas que se autodeclararem negras e c) 50% das vagas para outras pessoas.

Essas características do programa limitam sua abrangência, uma vez que é necessário que o professor se disponha a realizar a formação continuada fora do seu horário de trabalho. Mesmo com a possibilidade de promoção na carreira e com a oferta de vagas para os docentes do 3º ciclo, constata-se que o curso não vem ganhando a adesão da maioria dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

1.3.2 Rede de Formação de Professores do 3º ciclo

A Rede de Formação de Professores do 3º ciclo iniciou em 2011, viabilizada por um consórcio entre as escolas municipais, que contratam assessores especialistas para cada disciplina curricular. Essa contratação é mediada pela Gerência de Educação de cada uma das nove regionais administrativas do município de Belo Horizonte, sendo elas responsáveis por indicar, monitorar e avaliar o desenvolvimento dos assessores. A participação no consórcio se dá por adesão das escolas, sendo que os professores não podem participar individualmente. Neste primeiro ano, 95% das escolas que tem o 3º ciclo aderiram ao projeto.

Mensalmente, durante 4 horas, professores de diferentes escolas e que lecionam uma mesma disciplina se reúnem com os assessores pedagógicos. A temática de 2011 é relacionada às Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), documento que estabelece as habilidades a serem abordadas em todos os anos do Ensino Fundamental, em cada uma das disciplinas.

As Proposições Curriculares têm como princípio o direito de todos à educação e oferecem ao professor uma "referência para a organização e o desenvolvimento das propostas de ensino" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 12), nas quais o conhecimento escolar está expresso em

capacidades/habilidades. Os especialistas nas diferentes disciplinas do currículo - assessores - foram orientados pela SMED a organizar a Rede de Formação tendo como foco as efetivas contribuições para a prática docente e, consequentemente, para a aprendizagem dos estudantes.

A partir desse eixo estruturador, a Rede trata da "lógica e organização que *introduz, retoma, trabalha e consolida* os conhecimentos escolares, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades/habilidades." (BELO HORIZONTE, 2010, p. 13). Essas abordagens da Rede de Formação incentivam o professor do 3º ciclo a propor um planejamento trimestral do seu trabalho, listando as capacidades/habilidades que pretende trabalhar com seus estudantes.

Enfim, a Rede de Formação de Professores do 3º ciclo proporciona aos docentes a reflexão sobre: referenciais curriculares da RME/BH, planejamento docente, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem. A proposição desses eixos foi feita pela própria Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, como uma aproximação entre a Rede de Formação e a prática docente cotidiana.

A Rede de Formação é realizada durante horário de trabalho do professor, o que é viabilizado por meio da jornada semanal de quatro horas destinadas ao professor para Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE). Entre os 1.603[4] professores de 3º ciclo da RME/BH, cerca de 1.400[5] participaram da Rede de Formação, o que corresponde a cerca de 84% dos professores. O vínculo entre teoria e prática e o fato de a Rede de Formação ser realizada dentro do horário de trabalho do professor são características que apontam para a possibilidade da formação continuada ter efeito na prática docente.

1.4 Formação docente e qualidade na educação

A origem e importância da elaboração de um programa de formação continuada para professores do 3º ciclo da RME/BH se encontra no desafio atual para construção de uma escola de qualidade. A

4 Dados da Gerência de Informações Educacionais (GINED), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

5 Informação cedida pelas Gerências Pedagógicas das Secretarias de Administração Regional Municipal das seguintes regiões administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte: Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Como até a conclusão deste capítulo a região administrativa Barreiro não cedeu a informação, os dados foram estimados com base no número de professores do 3º ciclo.

contemporaneidade e a própria natureza do trabalho docente demandam a necessidade de reflexão constante sobre a prática, tendo em vista a criação de possibilidades coerentes com a realidade.

A formação do professor tem forte impacto na qualidade de seu trabalho e acredita-se nos resultados positivos para o cotidiano escolar que podem advir de um programa institucional de formação continuada de professores. Tendo acesso a um programa de formação que favoreça seu desenvolvimento profissional, pretende-se que os professores do 3º ciclo possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino desenvolvido pela RME/BH.

Considerando a influência que a formação docente tem na aprendizagem do estudante e esta na melhoria da qualidade da educação, a formação continuada do professor do 3º ciclo se caracteriza como uma questão central para os gestores da política educacional do município. Por meio dela, os professores estarão mais preparados para o exercício da profissão docente, demonstrando competência não apenas no domínio dos conteúdos específicos de sua licenciatura, mas também da pedagogia e da educação em geral.

Referências

COSTA, Simone de A. **O Valor Agregado em Leitura como Indicador de Qualidade das Escolas Municipais de Belo Horizonte**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 21-28.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova Brasil e SAEB**. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 09 dez. 2011.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave/>. Acesso em: 9 dez. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL. Comunicado. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG. 8 ago. 2009b. Ano XV, n. 3398.

_____. PBH disponibiliza vagas para pós-graduação em especialização em Docência na Educação Básica. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG. 19 mar. 2011. Ano XVII, n. 3788, capa.

_____. Prefeitura reabre inscrições para especialização *lato sensu*. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG. 7 ago. 2009a. Ano XV, n. 3397, capa.

_____. Prefeitura seleciona professores para curso de pós-graduação. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG. 25 abr. 2006. Ano XII, n. 2591, capa.

_____. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG. 4 jul. 2007. Ano XIII, n. 2879, capa.

_____. **Avaliação dos processos formadores dos educandos**. Belo Horizonte. Abr. 1996.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação**: Proposições Curriculares do Ensino Fundamental. Textos Introdutórios. Belo Horizonte, 2010. 54 p.

_____. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica para Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte. Out. 1994.

SILVA, Dagmá B. **A gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: 7 dez. 2011. Entrevista concedida a Renata Julia da Costa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG); BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Municipal de Educação. **Edital nº 01/2009**: seleção para programa de pós-graduação em nível de especialização lato sensu em docência na educação básica – destinado aos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG. 29 jun. 2009a.

_____. _____. _____. _____. **Edital nº 02/2009**: seleção para programa de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* em docência na educação básica – destinado a vagas remanescentes para as áreas de concentração Educação Matemática, Juventude e Escola, História da África e Culturas Afro-brasileiras. Belo Horizonte. MG, 27 jul. 2009b.

_____. _____. _____. _____. **Edital nº 02/2011**: seleção para programa de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* em docência na educação básica – destinado a educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/ Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 16 mar. 2011.

_____. Faculdade de Educação (FAE). **Programa de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica destinado aos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2005/2006. 73 p.

_____. Pró-reitoria de pós-graduação. **Reoferecimento de Curso de Especialização - quarto curso**: Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica - destinado aos educadores

da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2009. 73 p.

_____. _____. **Reoferecimento de Curso de Especialização - quinto curso**: Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica Destinado aos Educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2010. 75 p.

Gestão estratégica e participativa: uma alternativa para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora

Josélia Miranda [*]
Patrícia Maia do Vale Horta[**]
Márcia Machado[***]

A década de 80, no Brasil, ficou marcada pelo movimento em torno da redemocratização do país. Na esteira desse movimento, a democratização da gestão escolar assumiu papel de destaque nos debates sobre a educação brasileira, e a gestão participativa passou a ser vislumbrada como uma alternativa de melhoria na qualidade da educação básica.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao consagrar a gestão democrática, vêm alicerçando as políticas de gestão escolar, em que a escolha dos diretores pela via eleitoral e a formação para o exercício da função constituem dois importantes componentes dessas políticas nas redes de ensino em todo o país. Também foi com base nesses documentos que, em 1999, o município de Juiz de Fora, Minas Gerais, constituiu seu sistema municipal de ensino e promulgou a lei que regulamenta, até os dias atuais, as eleições para provimento dos cargos de diretor e vice-diretor escolar da sua rede pública.

Deve-se destacar que a escolha dos diretores por meio de processos democráticos evidencia avanços da gestão escolar nos sistemas de ensino, pois denotam a mudança de um modelo estático de gestão (caracterizado pelo diretor tutelado dos órgãos centrais), para um paradigma dinâmico, em que escolas e sistemas educacionais são vistos como organizações vivas, caracterizadas assim, por uma rede de relações de atores que nelas atuam e interferem, direta ou indiretamente (LÜCK, 2000). No

[*] Mestranda do PPGP. Economista da Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Gestão Empresarial.
[**] Assistente de orientação do PPGP. Professora de administração. Mestre em Ciência da Religião.
[***] Professora-orientadora. Professora do Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) / UFJF. Áreas de interesse: gestão estratégica, estratégia, gestão de recursos humanos e gestão educacional.

entanto, essa mudança por si só não concebe uma gestão eficiente e eficaz. Um paradigma dinâmico implica uma nova concepção da gestão escolar, demandando políticas de formação, apoio e acompanhamento dos diretores, capazes de garantir a autonomia das escolas como um meio e não um fim em si mesmo, rumo a melhorias na qualidade da educação ofertada.

Sob essa perspectiva, o objetivo geral do presente capítulo é apresentar um caso de gestão educacional a partir da descrição da política de seleção, formação, apoio e acompanhamento do gestor escolar na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora, demonstrando possíveis lacunas frente às exigências adequadas ao modelo de gestão estratégica e participativa. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) descrever a política de seleção, formação, apoio e acompanhamento dos gestores escolares na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora/MG; (ii) problematizar possíveis deficiências em termos de formação, apoio e acompanhamento do gestor escolar na referida rede, no tangente à rotina da gestão e aos desafios impostos às escolas pelas avaliações em larga escala.

A discussão está embasada em uma pesquisa de base qualitativa, pautada em levantamento e análise documental, pesquisa bibliográfica e consultas à administração central da rede municipal de ensino de Juiz de Fora[1], escolhida como *locus* de investigação devido à facilidade de acesso da pesquisadora, que é moradora da referida cidade.

O capítulo está dividido em quatro seções, que abarcam a estrutura da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora/MG; a descrição da política de seleção, formação, apoio e acompanhamento do gestor escolar na referida rede; as possíveis lacunas em termos de formação e acompanhamento do gestor escolar e os desafios da gestão escolar frente ao desempenho educacional da rede. Nas considerações finais é proposta uma reflexão acerca das alternativas para o caso em tela.

1 Cabe deixar claro que há a possibilidade de que, na prática, existam outras ações vinculadas à política em tela, que ainda não foram formalizadas.

1. A rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora/MG e a estrutura da Secretaria Municipal de Educação

A rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora integrava, em 2011, 101 escolas, sendo 91 na área urbana e 10 na área rural, divididas em regiões geográficas para efeito de acompanhamento por parte da Secretaria de Educação (SE/JF)[2].

No ano de 2010, foram realizadas 40.032[3] matrículas iniciais na rede, distribuídas entre educação infantil – pré-escola -, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Na estrutura da administração escolar, de acordo com o número de alunos, as escolas possuem um diretor ou um diretor e um vice-diretor, ou ainda um diretor e dois vice-diretores, totalizando, em 2011, 159 gestores[4]. Todas as escolas contam, também, com secretário, coordenador pedagógico e colegiado escolar.

Na administração superior da rede, o Município conta com a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica.

A Secretaria de Educação possui, ainda, seis departamentos, a saber: Departamento de Políticas de Formação, Departamento de Ações Pedagógicas, Departamento de Gestão da Informação, Departamento de Ações Pedagógicas, Departamento de Educação Infantil, Departamento de Apoio ao Estudante e Departamento de Execução Instrumental. Todos os departamentos são formados por equipes de supervisão[5].

Para efeito deste estudo, vale destacar o Departamento de Políticas de Formação, que responde, entre outras funções, pela capacitação dos gestores escolares, embora não conte com uma equipe de supervisão que trabalhe especificamente com a formação dos diretores; e o Departamento de Ações Pedagógicas que, por meio da Supervisão de Apoio à Gestão Escolar e da Supervisão de Avaliação e Monitoramento, é responsável

2 Dados da Secretaria de Educação.

3 Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/ Censo Escolar da Educação Básica 2010; CPS/UFJF/Anuário Estatístico de Juiz de Fora 2011.

4 Dados da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/se/escolas/diretores.php> Acesso em: 15/10/2011.

5 Dados do Regimento Interno da Secretaria de Educação – Resolução 028/2009.

pelo apoio administrativo aos diretores e pelo monitoramento dos resultados de desempenho das escolas. As atribuições dessas duas supervisões serão mais bem detalhadas na próxima seção.

2. A política de seleção, formação, apoio e acompanhamento do gestor escolar da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora

Em 1999, Juiz de Fora constituiu seu Sistema Municipal de Ensino através da Lei Municipal 9569/99, em consonância com o Art. 11, Inciso I, da LDB de 1996, o qual requer dos municípios a organização, a manutenção e o desenvolvimento de órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Após a constituição do seu sistema de ensino, o referido município, ainda em 1999, promulgou a Lei 9611, marco importante na seleção e na capacitação do gestor escolar da sua rede pública. Essa lei passou a regulamentar a eleição para diretor e vice-diretor nas escolas públicas municipais e instituiu um curso de orientação para o exercício da função de gestor escolar, ministrado para os diretores e vice-diretores eleitos. Em sua Seção II, Art. 3º, Parágrafo único, são apresentados os requisitos à candidatura aos cargos de Diretor e Vice-Diretor:

> Parágrafo Único – Poderão candidatar-se os servidores que preencham os seguintes requisitos:
>
> I – ser profissional do Quadro de Carreira do Magistério Municipal, com exercício na Escola cujo cargo de direção concorre;
>
> II – ter formação de nível superior;
>
> III – estar em exercício na Escola há, pelo menos, dois anos consecutivos, ressalvadas as seguintes situações:
>
> a) escolas com menos de dois anos de criação;
>
> b) o candidato for Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional, sem lotação fixa, com dois anos, no mínimo, de efetivo exercício no cargo ou emprego integrante do Quadro de Carreira do Magistério Municipal (MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA, 1999).

Ficou, dessa maneira, estabelecida uma qualificação mínima para os candidatos à direção e à vice-direção escolar, garantindo que todos tenham escolaridade em nível superior, excluindo do processo os docentes que possuem, apenas, formação de nível médio (TEIXEIRA, 2000). No entanto, segundo a autora, a condução de profissionais de curso superior à direção das escolas, a despeito de suas qualificações, carece de inclusão de formação técnica, já que os currículos dos cursos de licenciatura tiveram, a partir da Reforma Universitária de 68, enfraquecida a presença de disciplinas que contemplem gestão escolar.

Tendo-se em conta tal afirmação, a Lei 9611/99 sinaliza algum avanço em termos de formação dos gestores escolares, uma vez que determina como condição para a candidatura a assinatura de um termo de compromisso de participação, por parte dos candidatos, em um curso de orientação para o exercício da gestão escolar, como disposto no seu Art. 4º, Inciso IV. Dessa forma, desde a promulgação da referida Lei, os diretores e vice-diretores eleitos das escolas públicas da rede municipal vêm sendo capacitados para o exercício da função, por meio de um curso de caráter obrigatório, de 40 horas, que é ministrado no ano seguinte ao processo eleitoral.

Em 2011, de acordo com dados da SE/JF, a formação dos gestores escolares passou por uma reformulação[6]. Por meio de parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), a capacitação dos gestores será dividida em três etapas. A primeira, com carga horária de 10 horas, destina-se a todos os interessados em concorrer aos cargos de diretor e vice-diretor, com o objetivo de oferecer aos candidatos aos cargos de gestão escolar uma oportunidade, antes das eleições, de receber orientação para a elaboração de seu Plano de Trabalho. A segunda etapa conta com um curso de Introdução ao Tema da Gestão Escolar, que se destina aos diretores e vice-diretores eleitos. Essa tem caráter obrigatório (em cumprimento ao disposto na Lei 9611/99), uma carga horária de 40 horas e objetiva desenvolver competências e habilidades julgadas necessárias aos gestores escolares. Já na terceira etapa, será oferecido um Curso de Aperfeiçoamento para Gestores de Educação Pública, com carga horária de 120 horas. Nesse caso, a participação é de livre escolha dos diretores e vice-diretores eleitos. O curso servirá como seleção para

6 Informações disponíveis em:< http://www.pjf.mg.gov.br/se/gestor2012.php>. Acesso em: 26/10/2011

as vagas oferecidas pela SE/JF no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Considerando que, além de selecionar e capacitar, a administração central da rede deve responder pelo acompanhamento do gestor escolar, destaca-se que a SE/JF mantém um calendário anual de reuniões, no qual está prevista uma reunião mensal dos diretores escolares com a Secretaria de Educação do Município.

Ainda com relação ao acompanhamento dos diretores, a SE/JF conta com a Assessoria de Programação e Acompanhamento, à qual compete, segundo o Regimento Interno da Secretaria - Resolução 028/2009, estabelecer as diretrizes do planejamento estratégico, tácito e operacional da secretaria; avaliar, periodicamente, os resultados alcançados pela rede e subsidiar as decisões do Secretário de Educação.

Com relação ao apoio oferecido aos diretores, destaca-se a Supervisão de Apoio à Gestão Escolar e a Supervisão de Avaliação e Monitoramento, ambas pertencentes ao Departamento de Ações Pedagógicas. As atribuições da Supervisão de Apoio à Gestão Escolar, de acordo com o Art. 26 na Resolução 028/2009, versam sobre a organização da gestão administrativa e burocrática da rede como um todo. Em relação às atribuições da Supervisão de Avaliação e Monitoramento, merecem ênfase o acompanhamento, a orientação e a avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da rede, como determina o Art. 24 da Resolução 08/2009.

Deve-se ressaltar que, no Regimento Interno da Secretaria de Educação, não consta nenhuma atribuição, referente às supervisões supracitadas, que nos remeta ao apoio e ao acompanhamento do gestor escolar, no que tange ao planejamento e à gestão estratégica das escolas da rede.

3. Considerações acerca da política de seleção, formação, apoio e acompanhamento dos gestores escolares da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora

Com base nas informações apresentadas na seção anterior, é possível tecer algumas considerações acerca dos possíveis problemas gerados pelo formato da política em tela.

De forma geral, os processos de eleição, para os cargos de diretor escolar, têm colocado ênfase na competência política dos candidatos, sem levar em conta as exigências quanto à competência técnica deles para o exercício da função (TEIXEIRA, 2000). Segundo a autora, a escolha dos diretores pela via eleitoral e o consequente envolvimento dos profissionais da escola e da comunidade na qual se situa, tem sido apontada como fator de sua democratização, bem como de superação das formas tradicionais e clientelistas de indicação de seus dirigentes, influenciando em sua maior aceitação pelo grupo. No entanto, a escolha dos diretores pela via democrática não garante por si só uma gestão eficiente e eficaz, demandando uma formação técnica para o seu exercício. Tal pressuposto vai ao encontro das concepções de Lück (2011, p.32) ao afirmar que os processos de gestão "[...] pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si".

Em relação a Juiz de Fora, podemos dizer que desde a promulgação da Lei 9611/99 existiu uma preocupação, também, com a competência técnica. A referida lei buscou garantir a ocupação dos cargos de diretor e vice-diretor por profissionais com curso superior e uma formação inicial e específica para o exercício dessas funções, de modo a suprir as deficiências inerentes aos currículos das licenciaturas.

No entanto, considerando a complexidade que envolve o exercício da gestão escolar e a importância que ela vem ganhando como alternativa de melhoria na qualidade do ensino ofertado pelas redes, deve-se destacar que um curso de 40 horas no formato apresentado provavelmente não atende à função de formá-los para exercer uma gestão estratégica e participativa, capaz de reafirmar a autonomia escolar.

A atual administração da SE/JF buscou reformular a capacitação dos gestores escolares em 2011, oportunizando uma formação mais abrangente. Ao mesmo tempo em que essa mudança sinaliza avanços na política em análise, poderá, também, significar futuros problemas de gestão na rede, uma vez que a formação, mais compatível com as demandas do gestor escolar, ficará a cargo do interesse pessoal dos diretores e vice-diretores. A formação obrigatória foi mantida no formato restrito de 40 horas.

Diante de tal constatação, cabe citar que para Lück (2000), "de pouco adiantam a melhoria do currículo formal, a introdução de

métodos e técnicas inovadores, por exemplo, caso os mesmos não sejam acompanhado de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos." O que é pontuado pela autora ratifica a importância de uma formação abrangente para todos os diretores da rede, de forma a possibilitá-los exercer uma gestão estratégica e participativa, e indica a necessidade de os gestores aprenderem, não somente com seus erros e acertos. Certamente que mudanças na política de formação implicam outros aspectos que estamos a desconsiderar; no entanto, é imperioso dizer que uma gestão participativa que sustente a autonomia escolar como caminho para melhoria na qualidade do ensino demandará esforços no sentido de propiciar a todos os diretores o desenvolvimento de competências, lhes permitindo assumir, efetivamente, as responsabilidades inerentes as suas funções.

No tangente ao apoio e ao acompanhamento dos diretores percebe-se, pelas atribuições do Supervisor de Apoio à Gestão Escolar, que estas tratam de apoio exclusivamente administrativo e burocrático, mais voltadas para a gestão educacional da rede como um todo do que para a gestão escolar propriamente dita. Não se faz presente nenhuma atribuição que nos remeta ao planejamento e à gestão estratégica das unidades escolares, o que nos leva a inferir que essa gestão não é praticada ou fica dependente do perfil e das aptidões pessoais do diretor.

Com relação à Assessoria de Programação e Acompanhamento, suas atribuições estão relacionadas ao planejamento estratégico da Secretaria, de forma a articular seus diversos setores; contudo, não fica clara a participação das escolas nesse processo.

Tais observações também podem sinalizar problemas de gestão na rede, uma vez que o trabalho do gestor escolar estabelece uma relação de interdependência com o trabalho da Secretaria. Os atores que atuam dentro da SE/JF, com a responsabilidade de dar suporte aos diretores a fim de apoiá-los no processo de tomada de decisões eficazes na condução da gestão escolar, devem conhecer, além da política educacional, a realidade das escolas atendidas e suas demandas, buscando atuar junto com seus diretores. Isso indica a necessidade um novo estilo de relacionamento entre sistema de ensino e escola, mais horizontalizado e co-lateral (LÜCK, 2011). Para tanto, é imprescindível que os diretores e os agentes de apoio e acompanhamento da gestão escolar da SE/JF possuam uma visão sistêmica da rede, o que implica a necessidade de

haver a capacidade desses atores de compreender as diversas relações de interdependência presentes dentro e fora da escola. Em outras palavras, visão sistêmica consiste na clareza das relações que se estabelecem entre os atores que atuam diretamente no contexto escolar, e destes com o sistema educacional como um todo.

A visão sistêmica e o planejamento se apresentam assim, como fundamentais para os rumos da gestão educacional, considerando, principalmente, as políticas de avaliação e responsabilização que passaram a fazer parte do contexto educacional do país, a partir da década de 90.

4. A gestão escolar e os desafios de melhoria no desempenho educacional da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora

Para o propósito deste estudo, torna-se relevante uma reflexão sobre a gestão escolar, na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora, frente às metas e aos resultados do desempenho escolar dos alunos.

Junto com as políticas de descentralização e autonomia surgem, na década de 90, as políticas de avaliação educacional e responsabilização da escola pelos resultados do desempenho dos alunos. Foi nessa época que, no Brasil, o Ministério da Educação criou e passou a adotar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir de então, as políticas de avaliação em larga escala tornaram-se uma realidade com a qual escolas e sistemas passaram a conviver. Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, a gestão educacional e escolar se viu diante de novos desafios de melhoria no ensino, uma vez que metas de desempenho foram traçadas para escolas e redes de ensino do país.

O IDEB é um indicador de desempenho que combina, no caso dos municípios, o fluxo escolar e as médias de desempenho na Prova Brasil. Sua série histórica teve início em 2005, a partir da qual foram estabelecidas metas de desempenho que deverão ser atingidas pelas escolas, municípios, estados e pelo País. O intuito é colocar o Brasil, até o ano de 2022, no mesmo patamar de qualidade educacional dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que representa para o país atingir um IDEB de 6,0 pontos na avaliação de 2021 (BRASIL, 2011). Isso significa que estados, municípios e escolas

deverão melhorar seus índices, contribuindo, assim, para que o Brasil consiga esse feito.

Em relação ao Município de Juiz de Fora, o IDEB observado em 2007 e 2009 para sua rede pública municipal foi superior às metas projetadas, exceto nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2007. Entretanto, um olhar mais atento sobre os resultados do IDEB das escolas sinaliza outras informações. Merece ser destacado que, em relação aos anos finais, ocorreu um aumento expressivo no percentual de escolas que não atingiram suas metas; de 7,1% em 2007, para 26,7% em 2009, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados do IDEB das escolas da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora – Total de Escolas Avaliadas e Escolas que não atingiram suas metas – Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, 2007 e 2009

Anos	Total de escolas avaliadas		Total de escolas que não atingiram suas metas do IDEB		Percentual de escolas que não atingiram suas metas do IDEB	
	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais	Iniciais	Finais
2007	59	42	26	03	44,0%	7,1%
2009	62	45	19	12	30,6%	26,7%

Fonte: Organizada por Josélia Miranda a partir de dados do INEP, 2011.

Outro dado a ser destacado refere-se à queda no IDEB observado no ano de 2009 em relação a 2007. Como apresentado na Tabela 2, nos anos finais do ensino fundamental, do total de escolas avaliadas, 40% tiveram queda no IDEB.

Tabela 2 – Total de Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora que apresentaram queda no IDEB de 2009 em relação a 2007 – Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental

Anos	Total de escolas Avaliadas em 2009	Escolas com IDEB em queda	
		Total de escolas	Percentual
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	62	07	11,3%
Anos Finais do Ensino Fundamental	45	18	40,0%

Fonte: Organizada por Josélia Miranda a partir de dados do INEP, 2011.

É fato que não podemos atribuir esses resultados, unicamente, a problemas de gestão na rede, visto que o desempenho escolar é condicionado por vários fatores internos e externos à escola, como condições de oferta, condições socioeconômicas dos alunos, entre outros. Porém, levanta-se a hipótese de que problemas de gestão podem ter contribuído para os casos de resultados insatisfatórios, e mesmo em queda. Segundo Lück (2011), a gestão educacional deve sustentar e dinamizar o modo de fazer das escolas e do sistema, sob pena de que os demais esforços sejam despendidos sem promover melhores resultados no ensino. De acordo com a autora, mesmo existindo instrumentos e condições para a realização de um ensino de qualidade nas escolas, eles se tornam ineficientes por falta de ações articuladas, que devem ser promovidas e orientadas sob a liderança do diretor escolar. Tal afirmação reforça a necessidade de gestores e agentes de apoio à gestão desenvolverem competências em termos de gestão estratégica e sinaliza que esse possa ser um possível caminho para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora no sentido de empreender esforços na reversão das inconsistências em termos de desempenho que as escolas ainda apresentam.

Diante do que foi dissertado neste capítulo percebe-se, no mínimo, uma tentativa de transição entre um modelo estático de gestão e um paradigma dinâmico na rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora, iniciada a partir da institucionalização da eleição para a direção das escolas públicas. No entanto, essa transição pode representar um grande desafio para os atores envolvidos nesse processo, uma vez que possíveis problemas em relação à política em questão são levantados, inclusive frente ao contexto atual de avaliação e metas de resultados na educação.

Tendo-se em conta tais apontamentos, o presente caso apresenta a seguinte reflexão: considerando as diferentes realidades das escolas na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, de que maneira política de formação, apoio e acompanhamento do gestor escolar, desenvolvidos pela SE/JF, têm contribuído para uma gestão escolar eficiente e eficaz? A hipótese levantada é de que essa política está voltada para as questões burocráticas e administrativas, não permitindo, assim, a efetivação da gestão estratégica e participativa na rede, vista como uma alternativa para a melhoria na qualidade do ensino.

Dessa forma, embora se faça necessária uma avaliação mais aprofundada do desdobramento da política em questão; a avaliação realizada neste capítulo aponta a necessidade de uma formação continuada para os gestores da rede. Assim, vislumbra-se como alternativa a implementação de um Programa de Capacitação em Gestão Educacional, formado por cursos de curta duração com foco em desenvolvimento de habilidades conceituais e seminários de acompanhamento e melhores práticas em gestão escolar, relacionados à gestão estratégica e participativa. O público-alvo seria formado pelos gestores escolares e demais atores que atuam na rede com a função de acompanhar e apoiar a gestão educacional.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 2010.

_____. **LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: < http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 05/08/2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000a. Disponível em: < http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>. Acesso em: 23/05/2011.

_____. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA. **Lei Municipal 9569/99**. Constitui o Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023388>. Acesso em: 12/08/2011.

_____. **Lei Municipal 9611/99**. Dispõe sobre as eleições para os cargos de Diretor e Vice-Diretor das escolas públicas municipais de ensino de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023430> Acesso em: 12/08/2011.

_____.Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação**: Resolução 28/2009. Disponível em: <http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000031021>. Acesso em: 20/08/2011.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. **Seleção de Diretores de escola: avanços pausas e recuos de um processo**. 23ª Reunião Anual da ANPED: 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0517t.PDF>. Acesso em: 22/08/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Pesquisas Sociais. **Anuário Estatístico de Juiz de Fora**. CD, 2011.

Gestão estratégica e participativa: a política pública de gestão escolar fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva*
Carla Silva Machado **
Patrícia Maia do Vale Horta ***
Márcia Cristina da Silva Machado ****

O movimento de redemocratização do país, iniciado nos anos de 1980, traz ao cenário nacional novos contornos ideológicos que vão incidir em diversos espaços sociais. A sociedade brasileira, desde esse período, passa por um processo de redesenho de práticas baseadas nos princípios de democracia e participação social, em que novos atores passam a integrar as mais diversas esferas dentro dos contextos institucionais públicos.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, em seu artigo 205, define o conceito de educação sobre o qual a sociedade brasileira deverá se organizar. A Carta Magna qualifica a educação como direito de todos e dever partilhado entre Estado e família, com incentivo e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e do trabalho. O espírito de responsabilidade partilhada e colaborativa, já expresso na definição adotada de educação, remete à necessidade de uma organização de oferta e gestão educacional que contemple esses princípios.

Rodrigues (1987), ao tratar das demandas democráticas próprias do espaço escolar, destaca o maior desafio desse novo paradigma:

> [...] superar os processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática, e partir para decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar (RODRIGUES, 1987, p.70)

* Mestrando do PPGP.
** Membro do núcleo de dissertação do PPGP. Mestre em Educação.
*** Assistente de orientação do PPGP. Professora de administração. Mestre em Ciência da Religião.
**** Professora orientadora do PPGP. **Professora do Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) / UFJF. Áreas de interesse: gestão estratégica, estratégia, gestão de recursos humanos e gestão educacional.**

Lück (2006) adota, para descrição desse processo, a terminologia "gestão escolar democrática participativa". A autora destaca que, mesmo que a qualificação democrática traga em si o caráter participativo - com possibilidade de sugerir redundâncias - tais redundâncias serão úteis, e têm por função reforçar as mais importantes faces da gestão educacional e, sem as quais, esta não se concretiza.

A base desse cenário está centrada na gestão escolar democrática participativa, sobretudo na figura do gestor, ente responsável por conduzir o cotidiano escolar. São, então, desenhadas em todo o país, Políticas Públicas[1] diferenciadas, em níveis diversos, com atribuições definidas a partir das premissas constitucionais que irão se concretizar nos espaços de gestão escolar democrática e participativa.

Podemos, assim, aferir que todo o processo de oferta da educação e, mais especificamente, os processos de gestão escolar democrática participativa, objeto de estudo deste trabalho, constroem-se ao redor das ações próprias dos governos, com destaque para os marcos regulatórios e atos administrativos. É a ação intencional do governo, com base nas premissas constitucionais, que irá delinear a atuação gestora na educação pública nacional. Como destaca Vieira (2007), "as definições advindas da Constituição e da LDB permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estaduais e municipais" (VIEIRA, 2007, p. 61).

Nesse sentido, nosso caso de gestão consiste na avaliação do impacto das Políticas Públicas de Gestão Escolar no cotidiano da escola fluminense. Partindo da análise do diálogo entre as esferas federal e estadual e suas eventuais lacunas, serão analisadas as proposições da SEEDUC/RJ, buscando identificar suas eventuais potencialidades e fragilidades no confronto direto com os processos operacionais de gestão escolar das unidades escolares pertencentes à Região Metropolitana V, uma das regiões administrativas da estrutura da SEEDUC, especificamente a que abrange as unidades escolares sediadas no Município de Duque de Caxias.

1 Silvério (2009), ao tratar da ação pública governamental, destaca que "política pública é ação de governo", ideário esse complementado por Souza (2006), para quem o entendimento acerca da questão deve registrar que as políticas públicas na sua essência estão ligadas fortemente ao Estado, que determina como os recursos são usados para o benefício de seus cidadãos.

O Sistema Estadual de Educação do Rio de Janeiro

No contexto do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no que tange às unidades escolares, há duas redes distintas: a pública e a privada. Cabe ressaltar que a Rede Pública Estadual de Educação ainda é subdividida entre as unidades escolares sob responsabilidade direta da Secretaria de Estado de Educação e as unidades pertencentes a outras Secretarias ou Órgãos de Estado. O caso mais característico é o da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, que possui rede própria de unidades escolares estaduais com oferta de Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior.

A rede pública estadual, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, conta hoje com 1457 unidades públicas escolares, que ofertam Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação a Distância, distribuídas pelos 92 municípios do Estado e organizadas em 14 regiões administrativas.

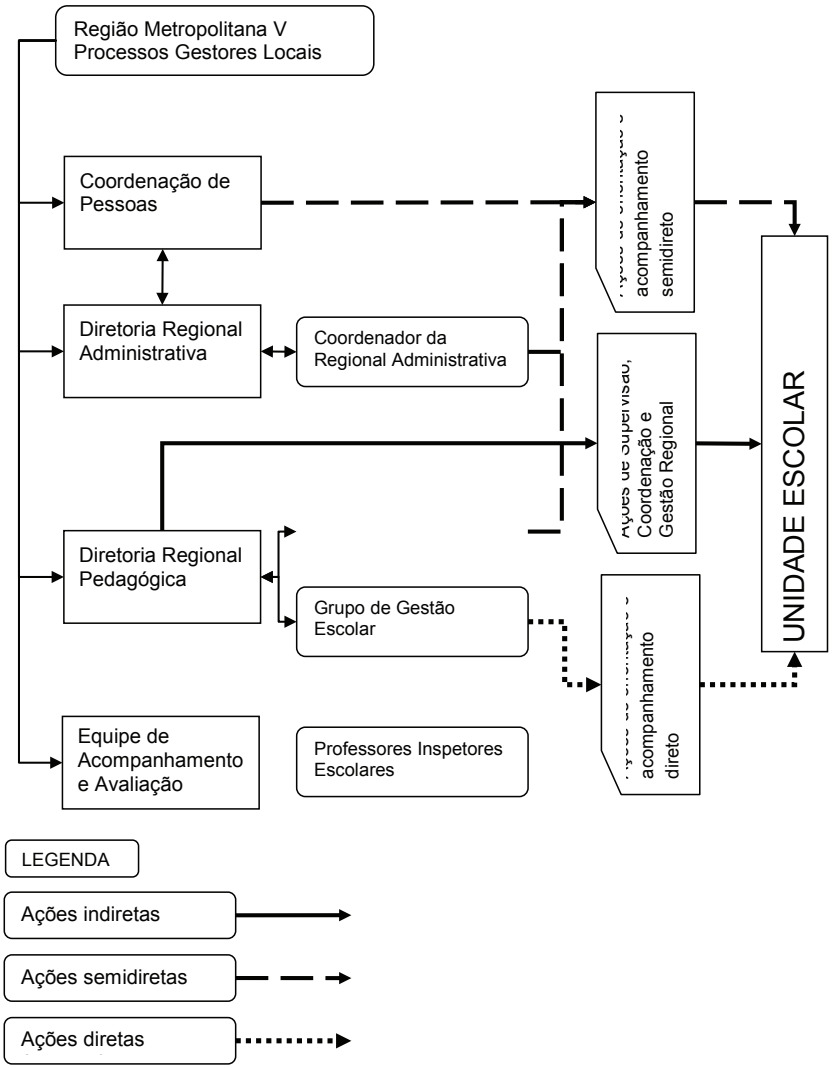
A atual organização regional da SEEDUC/RJ foi definida nos termos do Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011. Anteriormente, eram 30 regiões administrativas gerenciadas por um Coordenador Regional; hoje as mesmas foram reorganizadas em 14 regiões administrativas, gerenciadas por 14 Diretores Regionais Pedagógicos e 14 Diretores Regionais Administrativos. O desenho proposto, na prática operacional, trata da existência de duas diretorias regionais específicas, gerenciando um mesmo conjunto de unidades escolares dispostas em uma determinada abrangência geográfica.

Os processos de trabalho em todas as regionais da SEEDCU/RJ estão organizados numa estrutura baseada em quatro grandes processos de gestão, acompanhamento e avaliação, cada qual representado por um ente específico e com objetivos de trabalho complementares e interdependentes, conforme esclarece a Figura 1, usando como exemplo a Região Metropolitana V.

A Figura 1 apresenta o fluxo operacional de gestão regional, ou seja, dos macroprocessos gestores que existem no âmbito da Região Metropolitana V em seu trabalho com as unidades escolares. Podemos verificar que existem três fluxos básicos de ação: ações indiretas (se realizam na figura dos Diretores Regionais Pedagógico e Administrativo); ações semidiretas (se

realizam na figura dos Coordenadores e suas equipes técnicas); ações diretas (são desenvolvidas pelos Integrantes do Grupo de Trabalho de Trabalho de Gestão Escolar – IGTs e por Professores Inspetores Escolares).

Figura1: Fluxo Operacional de Gestão Regional



Fonte: Elaborada por SILVA a partir do Decreto nº 42.838/2011.

Os processos identificados ocorrem de maneira regular e contínua, sob orientação direta da SEEDUC/RJ e com base em atos oficias e marcos regulatórios. São ações das mais diversas, desde as ligadas ao cumprimento de metas ou reorganização da oferta, como no caso da implantação de

matriz curricular, bem como atos meramente operacionais, como cadastro de equipamento eletrônico e lançamento de resultados; processos esses, na maioria das vezes, atribuídos diretamente à figura do gestor escolar.

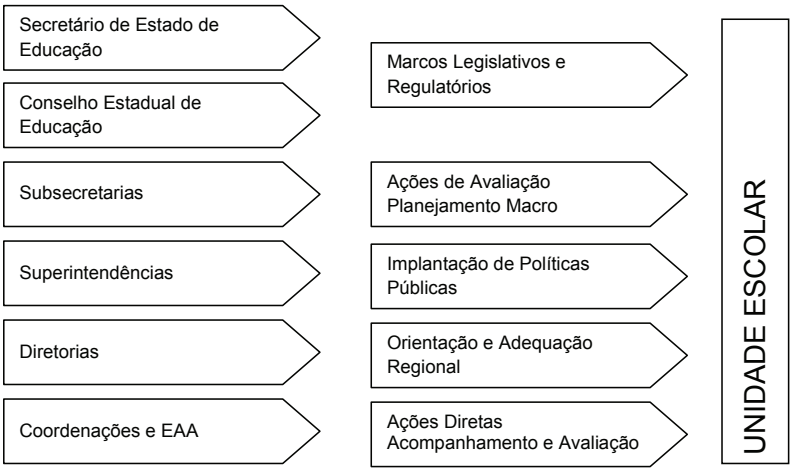
A Gestão Escolar na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro

A estrutura regional de gestão da SEEDUC/RJ está definida nas bases do Decreto nº 42.838/2011, que cria e circunscreve geograficamente as Regiões Administrativas, lembrando, ainda, que cada uma dessas regiões comporta uma estrutura constituída de Diretoria Administrativa, Diretoria Pedagógica, Coordenação de Gestão de Pessoas e Equipe de Acompanhamento e Avaliação.

Essas regiões possuem entre 18 e 144 unidades escolares e são agrupadas em Diretorias Regionais A, B ou C, cabendo destacar o caso específico da DIESP (Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas), que possui sua abrangência definida pela natureza das unidades/instituições, estando sediada na própria SEEDUC/RJ.

Nesse sentido, o fluxo de ações gestoras da SEEDUC/RJ organiza- se, no diálogo direto com a direção da unidade escolar, da seguinte maneira

Figura 2: Fluxo de Ações junto à Unidade Escolar



Fonte: Elaborada por SILVA a partir da Lei nº 4.528/2005, do Decreto nº 42.838/2011 e Shimizu (2000).

No âmbito da SEEDUC/RJ, o cargo de diretor de unidade escolar, tanto geral quanto adjunto, é entendido como possuidor de função estratégica e, como tal, seus ocupantes são selecionados mediante processo

seletivo específico, tendo por base as determinações postas pelo Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011 que, em sua ementa, "estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e dá outras providências" (Rio de Janeiro, 2011).

O referido documento, baseado nos princípios preconizados pelos artigos 206, V e VII, da Constituição Federal; 307, V e VII, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro e 3º, VII e IX, da Lei Federal nº 9.394/1996, que dispõem sobre a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade na educação, estabelecendo o desenho inicial da Política Pública de Gestão Escolar da SEEDUC/RJ. Tomando por referencial direto o diálogo entre os ideais de qualidade de ensino e a valorização funcional, também pretendendo preservar os princípios democráticos que devem conduzir a Educação Pública, o documento, ainda, institui o Programa de Recrutamento e Seleção para o preenchimento de funções e cargos estratégicos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC. Tal Programa define as formas de acesso dos diferentes cargos da área pedagógica, pontuando as normas gerais e específicas para cada um deles, bem como as restrições de participação.

Em sua Política de Gestão Escolar, a SEEDUC/RJ objetivamente propõe uma ação que considere aspectos teórico-práticos, visto que estabelece como critérios de acesso tanto a formação quanto a experiência comprovada no efetivo exercício da função, ou em áreas afins. Agrega, ainda, movimentos de avaliação e fomenta o processo democrático de acesso, na medida em que impõe vetos semelhantes aos princípios de acesso a cargos públicos em geral, tais como a inexistência de processos funcionais em curso, de responsabilização administrativa ou atos de nepotismo.

O conjunto de ações próprias do diretor de unidade escolar é disposto basicamente em três grandes processos: (1) o institucional (aqui entendido como as relações estabelecidas com órgãos oficiais externos à unidade escolar, tanto os pertencentes à Rede Pública Estadual, quanto a qualquer outro, civil ou militar); (2) o gerencial (aqui entendido como processos coletivos desenvolvidos no interior da unidade escolar, com envolvimento de outros atores e responsabilidades partilhadas); e (3) o operacional (aqui entendido como aqueles personalíssimos, seja na

execução, seja na responsabilidade, não passíveis de transferência para o coletivo e geralmente de aplicação e resultados imediatos). Esses processos se efetivam por meio de um conjunto de ações interdependentes que têm como núcleo central as ideias de democracia e monitoramento. Contudo, seus laços se tocam a todo o momento, e mesmo as ações meramente operacionais, em algum momento, estão sujeitas às demais, seja porque elas constituem algum tipo de pré-requisito, ou a ação irá gerar eco em outra. Nesse universo, o diretor da unidade escolar vive uma relação paradoxal, que fomenta ação imediata ao mesmo tempo em que fomenta o coletivo. As urgências são tolhidas, na medida em que a coletividade se coloca, criando, não raras vezes, severos limites institucionais à ação.

Além das atribuições postas, existem regulamentações complementares que definem pontos de atividades específicas que, por sua natureza operacional, reforçam a existência de ações muitas vezes personalíssimas, das quais passamos a identificar as mais presentes no cotidiano escolar.

Quadro 1: Atribuições Diversas do Diretor de Unidade Escolar no Rio de Janeiro

Área – Ação	Descrição	Base Legal
Escrituração Escolar	Responsabilidade direta e intransferível com a gestão e guarda de arquivos referentes à vida acadêmica, bem como com a emissão de documentos referentes à vida escolar dos alunos	Deliberações CEE 239/1999 e 316/2010; Resolução SEE nº 2.349/2000 e Resolução SEEDUC nº 3.526/2007
Alimentação do Sistema de Informação	Alimentação através de ações institucionais o sistema eletrônico de gestão da informação adotado pela SEEDUC	Resolução SEEDUC nº 4.455/2010
Bolsa Família	Lançamento de frequência e responsabilização frente ao Programa Federal	Portaria Interministerial nº 3.789/2004
Quadro de Horários	Disposição sobre os procedimentos de montagem de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEDUC	Portaria Conjunta SUGEN/ SUBGP nº 02/2011
Gestão do Calendário Escolar	Planejamento, gerenciamento e garantia do cumprimento do calendário escolar estabelecido	Resolução SEEDUC nº 4.649/2010
Bolsa Família	Lançamento de frequência e responsabilização frente ao Programa Federal	Portaria Interministerial nº 3.789/2004

Área – Ação	Descrição	Base Legal
Abertura de Cursos	Verificação a demanda local e, a partir dos recursos disponíveis na unidade escolar, instrução e autuação de processos de abertura de novos cursos	Resolução SEEDUC nº 4.365/2009
Alimentação Escolar	Resposta direta pelo cumprimento das diretrizes operacionais postas para alimentação escolar	Resolução SEEDUC nº 4.639/2010
Prevenção e Conscientização do Assédio Moral e Violência	Criação de uma equipe de trabalho multidisciplinar, com a participação de professores e alunos, associações de pais e responsáveis	Lei nº 6.084/2011
Núcleo de Cultura	Articulação e apoio ao projeto Núcleos de Cultura na Escola junto ao corpo docente. Colaboração e incentivo, junto aos alunos, professores e comunidade escolar, às ações culturais promovidas pelos animadores e gestores dos Núcleos de Cultura na Escola. Supervisão e acompanhamento da implementação do projeto em sua unidade escolar	Resolução SEEDUC nº 4.469/2010

Fonte: Elaborado por SILVA a partir de pesquisa junto à SEEDUC/RJ.

Os exemplos identificados no Quadro 1 tratam exclusivamente de ações definidas por marcos regulatórios, não considerando ainda atos administrativos outros que, de forma regular e legítima, são atribuídos ao diretor da unidade escolar.

Compreendida a ação do diretor da unidade escolar em seu cotidiano, cabe destacar o papel desempenhado pelo diretor adjunto. Na documentação da SEEDUC/RJ ele é apresentado como um membro auxiliar do processo, caracterizado como elemento de apoio operacional, sem atribuições específicas e próprias do cargo e atua sempre partilhando ou participando de ações, com autonomia circunscrita à ausência do diretor geral, agindo como um fomentador de ações e processos já direcionados e definidos, seja por ações coletivas, institucionais, seja por ações individuais do diretor geral.

Esse cenário demonstra um gestor que, pelo menos do ponto de vista regulamentar, não tem liberdade de tomada de decisões em sua prática cotidiana, está atrelado ao diálogo entre os demais entes e à condução já definida. Sua ação, que poderia servir como um ponto de fomento a boas práticas, e de limite a práticas deficientes, torna-se quase nula do ponto de vista institucional, já que tanto o diretor geral, quanto o conjunto

de outros atores envolvidos no processo, podem evocar o princípio da estrita legalidade e circunscrever o papel do diretor adjunto a seu espaço de assistência, como assim define a SEEDUC/RJ.

Diante de tal discussão, podemos identificar os conflitos existentes entre os princípios gerais postos pelas Políticas Públicas de Gestão Escolar e a prática cotidiana da Gestão Escolar Democrática Participativa. Ao mesmo tempo em que são definidas estratégias para uma base gestora coletiva e democrática, são também definidas as atribuições gerenciais diretas, de caráter personalíssimo e com referência de responsabilização pessoal. O cotidiano das relações escolares termina assim circunscrito a um conflito conceitual que incide, diretamente, na prática gestora, impondo desafios que vão muito além de decisões isoladas no contexto escolar, estando diretamente relacionadas à revisão das próprias Políticas Públicas para Gestão Escolar.

Verificamos que existem ações postas pela SEEDUC/RJ – Órgão Executivo do Sistema de Ensino, responsável pela Rede Pública Estadual - que não apresentam ligação direta com essas políticas; ao contrário, são ações operacionais independentes, relacionadas às práticas dos diretores escolares, sem relação direta de continuidade com os espaços macros e sistêmicos, definindo assim uma prática, em certa medida, fragmentada entre os preceitos democráticos e participativos e ações de caráter personalíssimo.

Nesse sentido podemos aferir que, de acordo com as discussões até aqui realizadas a partir das Políticas Públicas para a Educação, tanto nacionais quanto estaduais, é desenhado um quadro que aponta para o diretor de escola como aquele a quem cabe a gestão, a administração do organismo que é a unidade escolar, ora velando por sua identidade democrática, ora atendendo demandas externas, ora tomando decisões e assumindo responsabilidades.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 Out. 1988.

_____. Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 20 DEZ. 2006.

_____. **LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **9.394/96.** Brasília: 1996.

_____. Lei 10.287, de 20 de setembro de 2001. Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,** DF, 21 set. 2001.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processo democráticos da gestão educacional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005. Estabelece as Diretrizes para a Organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 29 mar. 2005.

_____. Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, RJ, 07 jan. 2011.

_____. Decreto nº 42.838, de 06 de fevereiro de 2011. Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais pedagógicas e 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá

outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, RJ, 07 fev. 2011.

_____. Processo de seleção interna com vistas ao provimento das funções gratificadas estratégicas de diretor geral e diretor adjunto de unidade escolar, para exercício no âmbito da SEEDUC, 2011, disponível em <http://www.ceperj.rj.gov.br/concursos/gestao/edital.doc> acesso em 02 de dezembro de 2011.

RODRIGUES, NEIDSON. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo: Cortez, 1987.

HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos Convergentes:** Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009, disponível em <http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/caminhos_convergentes_01_valter_(2).pdf> acesso em 21 de abril de 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar:** recortes da trajetória cearense. Estudos avançados. V.21, n.60, São Paulo, 2007.

O programa de formacão de gestores do estado do ceará

Isla Márcia Vidal Assis Abreu[*]
Juliana Alves Magaldi[**]
Lina Kátia Mesquita de Oliveira[***]

A formação continuada de gestores tem sido uma preocupação constante entre aqueles se dedicam a pensar a educação brasileira. Esse texto busca colaborar com os esforços que têm sido feitos no sentido de pensar e readequar as políticas públicas voltadas para a formação. O caso de gestão em que a pesquisa está baseada tem por foco a atuação de quatro gestores da rede estadual cearense que concluíram o curso de especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O objetivo dessa pesquisa é perceber o impacto do curso na atuação dos gestores e, especificamente, a aplicabilidade do Plano de Ação Educacional proposto pelos gestores ao fim da especialização.

Visando à compreensão dos elementos que compõem o caso, apresentaremos o contexto no qual ele está inserido. Lembramos que, apesar de estarmos direcionando o nosso olhar para a dimensão da gestão escolar, apresentaremos um panorama reduzido da rede estadual à qual as escolas pertencem e sobre os antecedentes do curso de especialização.

O Estado do Ceará, localizado na Região Nordeste do Brasil, é composto por 184 municípios, e está dividido por 8 Macrorregiões de Planejamento, 2 Regiões Metropolitanas e 18 Microrregiões Administrativas. A Secretaria de Educação divide o Estado em vinte regionais (CREDEs) e a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

Com intenção de garantir o processo democrático na composição de gestores das Escolas Estaduais, o Governo do Estado realiza a cada

[*] Mestranda no PPGP, Graduada em pedagogia e Linguagens e Códigos, Especialista em Planejamento Educacional, e em Gestão Escolar.

[**] Membro do núcleo de dissertação do mestrado. Doutora em Ciência da Religião pela UFJF.

[***]Professora orientadora do PPGP. Coordenadora geral do CAEd. Doutora em Educação.

quatro anos o processo de escolha e indicação para os cargos de gestores das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, regulamentado pelo Decreto nº 29.451/2008. Com base nesse decreto, o candidato apto a compor o banco de gestores escolares que optar por se candidatar ao cargo em comissão[1] de Diretor, deverá atender, ainda, as condições constantes da Resolução Nº414/2006 do Conselho de Educação do Ceará.

A Resolução trata dos critérios para o exercício do cargo de diretor nos estabelecimentos de Ensino. No que se refere à formação, aspecto fundamental para o trabalho do gestor, considerando que a qualidade de ensino depende de uma gestão eficaz, a resolução atende às exigências da LDB. A seguir, trecho da resolução que trata sobre o assunto:

> Art. 1° Para o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia.
>
> § 1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra licenciatura plena, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.
>
> § 2º Os profissionais de educação licenciados em Pedagogia, sem formação em gestão escolar ou administração escolar, deverão apresentar comprovação por histórico escolar, de disciplinas cursadas nessa área, com um total de, no mínimo, 16 (dezesseis) créditos ou 240 (duzentos e quarenta) horas aulas, ou de formação complementar em curso de pós-graduação *Lato Sensu,* na área exigida para a mencionada habilitação. (Diário Oficial do Estado do Ceará, 2008, p.02)

Os atuais profissionais à frente das escolas passaram por um processo de seleção para compor um banco de gestores em 2008, que incluiu prova escrita e de títulos, para posteriormente concorrer às eleições para dirigentes escolares. Na prova de títulos, verificou-se que grande parte dos candidatos não possuía a formação exigida pelo Conselho Estadual de Educação para o cargo. Além disso, as políticas educacionais apontavam ações de investimento na qualidade do desempenho dos gestores, visando, sobretudo, a uma gestão comprometida nos aspectos democráticos, pedagógicos e de resultados.

1 Cargo de confiança, comissionado/remunerado, nomeado pelo governo do estado após processo de seleção e/ou eleição por um período de quatro anos.

Por esses motivos, o Governo do Estado do Ceará assumiu o compromisso de oferecer a todos os componentes do banco de gestores o curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF, já previsto no decreto nº 29451, de 24/09/2008.

Com o intuito de promover a formação dos gestores e contribuir para encontrar possíveis alternativas para os problemas cotidianos vivenciados na/pela escola (CAED 2009), o curso foi ofertado na modalidade a distância, com a carga horária de 522 horas. Iniciou-se em junho de 2009, para 3.100 gestores.

O curso organizou-se em quatro áreas: Avaliação de Programas e Políticas Educacionais, Avaliação e Planejamento, Currículos e Desenvolvimento Profissional, Gestão e Liderança. As atividades *online* do curso foram realizadas em ambiente virtual de aprendizagem, na plataforma *moodle*[2] – acessível por meio da Internet – que oferece diversas oportunidades de interação e uso de variadas ferramentas de comunicação, com o diferencial de proporcionar um ambiente de discussão e construção coletiva do conhecimento.

Além das atividades *online*, aconteceram encontros presenciais para discussão e avaliação dos módulos estudados. Foi disponibilizado material impresso em três volumes, contendo textos que tratam de assuntos referentes às áreas estudadas já citadas acima.

Nas áreas de Avaliação de Programas e Políticas Educacionais e Avaliação e Planejamento, o curso faz uma abordagem sobre a eficácia do direito à educação e da gestão democrática das escolas e dos sistemas públicos de ensino, sobre a administração financeira das escolas, sobre a educação básica e políticas públicas para adolescentes e jovens do Brasil, e sobre a empiria do fracasso escolar e as medidas e avaliação da escola e do professor (CAED, 2009).

Na área de Currículos e Desenvolvimento Profissional, o curso traz a discussão do currículo sob o prisma da escola na atualidade, no sentido de contemplar as diversas manifestações humanas e culturais no interior da escola face à complexidade da sociedade contemporânea. Nesse sentido,

2 Plataforma de ensino à distância baseada em software livre.

o gestor é convidado a debater sobre currículo e políticas curriculares, com uma abordagem no Ensino Médio nas suas áreas de ensino. Além disso, é discutida a relação das tecnologias em rede com os processos de gestão escolar,destacando sua importância no novo contexto social.

Na área de Gestão e liderança, segundo a equipe CAED (2009), na atualidade, o gestor da educação pública deve ter um conjunto de habilidades que lhe permita a divisão e atribuição de responsabilidades entre os integrantes da equipe, o fomento à cooperação entre os membros da comunidade escolar e o compromisso da administração com os princípios da equidade, justiça e diversidade. Sendo assim, assuntos abordados nas discussões tratam sobre o valor do Projeto Político Pedagógico e os limites e possibilidades de autonomia do sistema educacional, e também sobre o comportamento no trabalho, o trabalho coletivo e as relações interpessoais na escola, bem como sobre o reconhecimento do papel do gestor enquanto facilitador do processo de produção e circulação dos saberes.

Como requisito para a conclusão do curso, foi proposto aos alunos a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) baseado em seu contexto de trabalho, importante momento para ressignificar as práticas de gestão.

Após o fim do curso, a nossa tarefa é a de pesquisar a atuação de quatro gestores que participaram dessa experiência, buscando mapear o grau de aplicabilidade do PAE que os mesmos desenvolveram na especialização para as suas escolas. O destaque dado ao Plano de ação se deve ao caráter intervencionista do curso, que visava a impactar positivamente a rede através da iniciativa dos alunos. Os mesmos foram apresentados a várias temáticas no decorrer das disciplinas e escolheram um problema sobre o qual se debruçaram e propuseram uma alternativa de solução. A questão que colocamos é: após esse esforço intelectual, os gestores estão conseguindo por em prática o PAE?

As escolas analisadas são da região metropolitana de Fortaleza e estão localizadas nos municípios de Maranguape-CE e Maracanaú-CE, ambos pertencentes à Primeira Coordenadoria Regional de Educação do Estado

Escolas e Gestores

Escola A

Essa escola de ensino médio localiza-se no município de Maracanaú, no bairro do Acaracuzinho. A escola tem 28 anos de funcionamento, mesmo tempo do bairro, um conjunto habitacional planejado. Atualmente atende a 1.100 alunos da comunidade no Ensino Médio. O núcleo Gestor é composto pela diretora, graduada em ensino religioso, e por dois coordenadores que são graduados em Química e em Ciências Sociais.

Recentemente, a partir de uma visita rotineira da Coordenadoria e da Secretaria de Educação que detectou precariedade na estrutura física e mobiliários, a escola passou por uma boa reforma. O clima da escola é agradável, predominando a cordialidade entre professores e alunos que mantêm laços de relacionamentos fora da escola também. O bairro conta com violência, causada principalmente pelo uso de drogas; porém, o ambiente escolar é acolhedor e transmite uma sensação de tranquilidade.

A diretora reside no bairro e é bastante conhecida como amiga da comunidade, acolhedora e comprometida com o crescimento das pessoas e a melhoria das vidas das famílias ali residentes.

Na Escola A, o Plano de Educação Educacional, intitulado "A Importância de um Sistema de Avaliação Eficaz para Melhorar os Índices de Aprovação", foi impulsionado pelo senso de responsabilização do gestor nos resultados da aprendizagem. De acordo com a Diretora:

> O núcleo gestor deve ser a força motivacional para os professores buscarem novas metodologias. O gestor tem que promover reuniões pedagógicas para essa finalidade. Em vez de cobrar de sua equipe números, ele cobrará do educador o papel de facilitador de aprendizagem.

A aplicação do PAE ainda está em fase muito inicial e esse atraso em relação ao que estava previsto no texto se deve – segundo informações dos gestores da escola – ao fato de que em 2011, ano no qual a aplicação do PAE seria efetivada, aconteceram duas paralisações na Escola. Uma devido a uma reforma geral no prédio, e a segunda ocasionada pela greve dos professores que durou cerca de sessenta dias.

Escola B

A segunda escola de Ensino Fundamental e Médio localiza-se no Município de Maracanaú, bairro Conjunto habitacional Industrial. A Escola tem 31 anos de funcionamento e atualmente atende a 804 alunos no Ensino Fundamental II e Médio. O Núcleo Gestor é composto pelo Diretor, graduado em Economia, Pedagogia e especialista em Docência em Ensino, e por dois coordenadores escolares graduados Pedagogia e em Educação Física.

A escola, que conta com uma clientela carente no aspecto sócio-econômico, até o ano de 2008 passou por uma grande crise em todos os aspectos. A eleição do novo diretor em 2009 foi determinante, segundo a comunidade escolar, para a ressignificação do papel da escola na comunidade. O diretor foi anteriormente coordenador da escola, em um breve período, no qual pôde perceber uma grande insatisfação com os serviços da escola, tendo em vista a reprovação e a evasão com índices alarmantes.

Para o gestor, o que o impulsionou a tratar sobre o assunto avaliação de aprendizagem no seu PAE foi a situação de reprovação e evasão alarmante da escola ao iniciar a gestão. Ele percebe que, na proposta de uma escola democrática, amplamente discutida no curso de especialização aqui tratado, a gestão da escola deve estar permanentemente em discussão acerca do processo de participação e com uma proposta curricular adequada para a diversidade. Como é comum nas escolas, o problema acentua-se bastante na relação autoritária também presente no processo de avaliação.

A questão que norteia o referido PAE é: Como assegurar uma avaliação da aprendizagem interna satisfatória que colaborasse diretamente com a melhoria dos indicadores educacionais da escola e, consequentemente, com os indicadores das avaliações externas? (2010, p. 06).

Os objetivos propostos no PAE, que está em fase de implementação, compreendem planejar as avaliações diagnósticas e bimestrais, reunir os segmentos da escola para a implementação de avaliações internas sistemáticas e acompanhar os segmentos da comunidade escolar, especialmente professores, alunos e pais de alunos com relação à frequência, assiduidade e verificações da aprendizagem.

As ações, que estão sendo implementadas com sucesso, desenvolvem-se ao longo do ano, e trouxeram à escola uma sistemática de avaliação, monitoramento e recuperação paralela em detrimento das dificuldades apontadas. De acordo com o diretor, a escola passou por mudanças significativas. Dentre elas, a participação dos alunos nas avaliações externas (em destaque no SPAECE) que anteriormente era muitíssimo baixa: menos de 50% dos alunos compareciam. Os trabalhos realizados com a comunidade escolar trouxeram aos alunos a elevação da autoestima e novas perspectivas de futuro.

Escola C

A Escola de Ensino Fundamental e Médio localiza-se no município de Maranguape - CE, no Bairro Novo Maranguape. O Núcleo gestor é composto pelo Diretor, graduado em Ciências Biológicas, e por três coordenadores escolares graduados em Letras, em Pedagogia e em História.

Segundo o diretor, que está na gestão da escola desde 2009, o estabelecimento oferece boa uma estrutura e propõe variados projetos para o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais. A escola, que está inserida na periferia de Maranguape próximo a comunidades carentes, é considerada pela vizinhança como o local mais apropriado e saudável que a comunidade possui, sendo palco de grandes eventos sociais e educativos. Percebe-se uma relação jovial entre educadores e alunos na rotina da escola. Alguns projetos são desenvolvidos aos finais de semana e no contraturno, como formação de atletas, rádio-escola, banda de fanfarra, festivais de dança, música, dentre outros.

O diretor tem uma experiência de 14 anos no magistério e está na sua primeira gestão da escola na qual era professor. A área de estudos com a qual ele mais se identificou foi a de Currículos e Desenvolvimento Profissional, e o fator que o motivou para a temática do seu PAE foi a busca da melhoria dos resultados nas avaliações internas e externas.

O diretor declara que a problemática em torno da formação dos professores, assunto abordado em seu PAE, tornou-se evidente no início da gestão através de estudos dentro de uma investigação que o preocupou, principalmente em relação às mudanças na educação que

vem ocorrendo nas últimas décadas. Discutir e programar ações para facilitar a formação continuada tornou-se um forte objetivo para o mesmo.

De acordo com Evaldo (2010):

> As universidades e faculdades hoje existentes, na sua maioria, formam mal os futuros professores, sem as competências necessárias para enfrentar as mudanças que estão ocorrendo no mundo atual. Faltando em sua formação algumas competências e habilidades, os professores vão, conseqüentemente, formar mal seus alunos. E aí se indaga: como o professor pode ensinar bem, se não é bem formado? (Evaldo, 2011, p.09).

As ações propostas no PAE foram realizadas em parte. Dentre elas, destaca-se oportunizar a formação em serviço dos professores. Nesse caso, parte dos professores participa do Projeto Professor Aprendiz, que é oferecido pela CREDE em parceria com o FUNCAP[3] para todos os professores da rede, que participam por adesão à formação. Os encontros são realizados quinzenalmente, nos dias de planejamento em uma escola da região, e um professor selecionado através de chamada pública coordena os seminários e oficinas com os seus pares, de acordo com as áreas de ensino. A participação em 2011 foi considerada razoável, apesar do período de greve que obviamente os afastou.

Escola D

A Escola de Ensino Fundamental e Médio localiza-se no município de Maranguape - CE, no Bairro Parque Iracema. O Núcleo Gestor é composto pela diretora, graduada em pedagogia, e por dois coordenadores escolares graduados em Ciências contábeis em Letras.

A diretora conta com a experiência de quinze anos no magistério e está na sua segunda experiência de gestão, o que soma cinco anos. A rotina da escola é voltada para atender aos alunos de ensino fundamental e médio e ao Projeto Mais Educação. O clima da escola é tranquilo, e, segundo a diretora, o curso de especialização em debate trouxe muitas ideias que nortearam ações de integração em equipe, fazendo valer positivamente o exercício da liderança.

3 Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

A área de estudos que mais se identificou foi a de Gestão e Liderança, devido às contribuições relativas às atribuições do gestor e como é realizada a divisão das mesmas dentro de uma equipe de trabalho. A ampliação da discussão inerente ao Projeto Político pedagógico avançou em detrimento de novas práticas motivadas pelas discussões no curso.

O que impulsionou a diretora tratar sobre a questão da leitura no PAE foi que, ao iniciar a gestão, ela diagnosticou falhas nos processos de leitura e deficiências nas práticas leitoras. Além disso, o planejamento do professor não contemplava o suficiente para suprir as necessidades do processo de ensino-aprendizagem.

Quando o curso trouxe a discussão em torno do letramento, apontando variáveis e possibilidades de diagnósticos e intervenções, Adelaide logo percebeu que poderia realizar ações, agora bem mais fundamentadas e plausíveis para melhorar as práticas pedagógicas e leitoras de todos na escola. A questão norteadora do PAE foi: "Que ações podem ser implementadas pelos gestores e professores da Escola Clóvis Monteiro que venham otimizar as práticas leitoras no ambiente escolar?" (Almeida, 2010, p 08).

Com o objetivo de preparar a equipe para ampliar o número dos projetos voltados para a prática leitora, foi realizada uma capacitação para elaboração de projetos, da qual os educadores da escola participaram, já que o intuito era que todos incorporassem o hábito da leitura. Com a meta de aumentar dm 30% a frequência de alunos na sala de leitura em um prazo de doze meses, passou a ser realizado um programa de marketing da biblioteca e da sala de leitura nas salas de aula e em momentos de reuniões. O ambiente da biblioteca e sala de leitura foi revitalizado, tornando-o mais atrativo, e passaram a ser realizadas, de acordo com um planejamento, atividades lúdicas como contação de histórias, leitura livre, minioficinas de leitura e produção textual para os alunos e professores da escola.

Segundo a diretora, não faltaram dificuldades para o sucesso das ações. Inicialmente, encontrou-se obstáculos ma questão da formação do professor, pois, como foi detectado nos momentos de investigação da realidade, eles não tinham o hábito da leitura. Outro fator considerado um entrave para as mudanças propostas é a resistência por parte de alguns. Por isso, a presença da gestora nas reuniões de planejamento tornou-se mais constante e participativa. Um fator que também gerou

dificuldades ou uma quebra nos trabalhos foi uma greve da categoria que durou mais de sessenta dias do segundo semestre de 2011 no Ceará.

Dessa forma, podemos indicar de maneira preliminar que já é perceptível nessas escolas algum impacto do curso de especialização. No entanto, como pudemos perceber ao longo da descrição, alguns obstáculos tem se interposto ao processo de mudança. Por outro lado, para além da esfera do PAE, os diretores entrevistados revelaram que algumas práticas pedagógicas passaram por melhorias, em destaque o uso das TIC pela comunidade escolar, e isso se dá principalmente pelas novas discussões e incentivos que os gestores levaram para o cotidiano, baseados pelas leituras e atividades realizadas no curso. Incentivou-se iniciativas como a criação de *blogs,* acesso à internet nos laboratórios educativos de informática para pesquisas, criação de rádio na escola, utilização de ferramentas como *data show*, *notebook*, dentre outros.

A participação em avaliações externas melhorou, e a apropriação dos resultados foi amplamente discutida no decorrer do curso, pois, de acordo com a proposta, foram realizadas oficinas para a participação dos professores na formação em serviços voltados para elaboração de itens de acordo com os descritores e as matrizes do SAEB[4].

Os planejamentos tiveram uma melhoria com uma maior participação dos gestores (motivados pelas disciplinas de Currículo e Desenvolvimento Profissional e Gestão e Liderança), que levaram os documentos, especialmente os Projetos Políticos Pedagógicos, para novas discussões.

As dificuldades que foram elencadas dão destaque à intensidade de atribuições que o gestor tem, tanto nos aspectos burocráticos, quanto na resoluções dos problemas rotineiros. O gestor escolar exerce diversos papéis na dinâmica da escola, pode-se perceber que há uma influência significativa nas práticas dos gestores posterior que realizaram o curso, considerando que o mesmo propôs um paralelo constante entre os assuntos abordados e as práticas em um determinado contexto, proporcionando, assim, a práxis pedagógica.

4 Sistema de Avaliação da Educação Básica

Referências

ABREU, José Evaldo Freitas, **A formação de Professores, Suas Qualidades, Desafios e Desempenho.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso - (especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

ALMEIDA, Adelaide Maria de Abreu, **A Prática Leitora na Escola:** Uma responsabilidade de todos. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso - (especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

CAED. **Cadernos de Estudos do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.** Vol. I. Juiz de Fora. 2009/2010.

_____. **Cadernos de Estudos do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública.** Vol. II. Juiz de Fora. 2009/2010.

_____. **Cadernos de Estudos do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Vol. III. Juiz de Fora. 2009/2010.

CEARÀ. Decreto nº 29.451, de 24 de Setembro de 2008. Dispões sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 01 Out. 2008.p. 02.

CORDEIRO, Márcio Roque, **Avaliação da Aprendizagem:** Uma questão crucial para a aprendizagem. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso - (especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

Desafios da formação continuada dos gestores escolares frente às avaliações externas – o caso da SRE Coronel Fabriciano/MG

Edvânia de Lana Morais Andrade*
Paulo Renato Flores Durán**
Marcelo B. Burgos***

Os gestores escolares, neste século que se inicia, vivenciam novas demandas no contexto educacional, principalmente no tangente aos desafios referentes à construção de uma escola pública de qualidade. Para tal, políticas públicas diversas vêm sendo implementadas com vistas à superação desse desafio, como é o caso das avaliações externas[1] como ferramenta de diagnóstico e monitoramento do desempenho dos sistemas educacionais, escolas e alunos. Diante dessa nova realidade apresentada aos gestores escolares, a formação continuada torna-se imprescindível para que, como atores e líderes desse processo, contribuam para a transformação da realidade apresentada. Assim, este capítulo tem como intuito descrever o atual processo de formação continuada dos gestores de escolas estaduais, no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano.

É notória a importância atualmente dada ao papel do gestor na coordenação desse instrumento avaliativo do processo escolar, seja uma avaliação externa ou interna: somente assim ele terá condições de fazer o devido uso dos resultados revelados pelo Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE). Dessa maneira, o gestor escolar é uma peça fundamental na implementação das políticas públicas educacionais em nível local e as avaliações externas constituem, atualmente, ferramentas de diagnóstico

* Mestranda do PPGP. Analista Educacional da SRE de Coronel Fabriciano.
** Assistente de Orientação PPGP. Mestre em Ciências Sociais.
*** Professor Orientador do PPGP. Professor do Departamento de Sociologia da PUC/Rio. Coordenador do Curso de Especialização em Sociologia Política e Cultura da PUC/Rio.

1 Em Minas Gerais, a política de avaliação externa, executada através do Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE -, está composta pelos programas PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica -, PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização e PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar. O SIMAVE foi criado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, através da Resolução nº 104 de 14/07/2000.

para os gestores no propósito de reestruturação do projeto pedagógico da escola, como bem discute Lück (2009).

Faz-se necessário, portanto, relacionar a temática da avaliação externa com as competências do gestor, principalmente no que diz respeito à importância da liderança pedagógica da escola, buscando evidenciar se a apropriação dos resultados, no âmbito escolar, tem ocorrido. No atual contexto educacional, o gestor é considerado um elemento imprescindível na efetivação das políticas públicas propostas pela SEE/MG e, neste caso, em especial, da política de avaliação externa. Ele é o coordenador, no âmbito escolar, das ações administrativas, financeiras e, sobretudo, das questões pedagógicas, o que torna a natureza de sua função bastante complexa.

As avaliações externas são importantes fontes de dados para o gestor no que diz respeito às questões referentes ao processo ensino-aprendizagem, às demandas de capacitação dos educadores da escola, de estratégias para recuperação paralela, sendo, assim, fundamental o conhecimento de sua dinâmica por parte dos gestores, pois compreendendo e valorizando o processo avaliativo conduzirá certamente a escola para um trabalho pedagógico de qualidade.

A SEE/MG atribui ao diretor das escolas estaduais, dentre outras funções, a liderança do processo avaliativo, sendo ele o responsável, juntamente com a equipe da escola, pela coordenação da aplicação, divulgação e análise dos resultados das supracitadas avaliações, sendo também o responsável por discutir as estratégias de intervenção pedagógica para melhoria dos resultados. Ele deve empenhar-se, inclusive, para garantir a participação de todos os alunos, pois se trata, no caso em estudo, de avaliações censitárias, destinadas a todos os alunos dos anos de escolaridade avaliados[2].

Vale salientar também que, além da divulgação do processo avaliativo, é necessária a apropriação de resultados pela escola, pois quando ocorre a não-apropriação dos resultados, muito dificilmente a avaliação cumpre o seu objetivo de chegar até a sala de aula e influenciar seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses conhecimentos também são avaliados na prova de Certificação dos Dirigentes Escolares[3]. Segundo Rodrigues,

2 O PROEB avalia, censitariamente, o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio e, o PROALFA, o 3º ano do Ensino Fundamental.

3 É uma prova objetiva que avalia as competências necessárias para desempenhar a função de gestor das escolas estaduais de Minas Gerais.

> Somente a formação dos profissionais da Educação contribuirá para que a escola realize sua vocação de educar para a vida em coletividade e para a autorrealização. Essa formação envolve três aspectos: pessoal, técnico e político. (1984, p. 8)

É importante ressaltar que, além da questão referente à falta de competência técnica, há outras questões implícitas nesse processo de apropriação dos resultados das avaliações externas. Muitos gestores adotam uma postura de resistência às avaliações devido à crença de que elas ferem a sua autonomia, que cerceiam o seu campo de atuação como gestor; principalmente nesse momento em que os sistemas de ensino passam a responsabilizar os educadores das escolas pelos resultados alcançados.

Apesar de todo o investimento em recursos que auxiliem a divulgação, análise e apropriação dos resultados das avaliações externas mineiras, ainda é incipiente essa utilização dos resultados das avaliações no âmbito escolar. São mais de dez anos de história e ainda observa-se que um dos desafios continua sendo (dentre outros fatores, como resistência ao processo), a falta de competência técnica dos profissionais envolvidos no ato educativo para compreender o significado da média de proficiência[4], do desvio padrão[5], para fazer a leitura da escala de proficiência, para conhecer os descritores que compõem a matriz de referência, para analisar os itens; em resumo, a apropriação da linguagem estatística e pedagógica que envolve as avaliações do PROEB.

A formação continuada em serviço, a reflexão conjunta, a troca de experiências, a realização de oficinas pedagógicas para os profissionais das escolas, ou seja, para suas equipes administrativas e pedagógicas, constituem-se elementos-chave para a compreensão de novas metodologias de avaliação. Para que esse trabalho se concretize, torna-se fundamental a instrumentalização dos gestores, como coordenadores do Projeto Pedagógico da escola, para que tenham condições de liderar os estudos nessas instituições. Portanto, cabe à SEE/MG, em nível estadual e às SREs, em nível regional, capacitar as equipes gestoras das escolas para que se apropriem desses resultados e os utilizem como ponto de partida para as intervenções pedagógicas e melhoria desses resultados.

4 Competência, capacidade.

5 É a medida mais comum de dispersão estatística.

O PROGESTÃO tem se feito, nos últimos anos, uma importante estratégia de formação continuada em serviço dos gestores escolares. Esse programa foi idealizado por um grupo de secretarias estaduais de Educação "pautado em questões vinculadas ao cotidiano escolar, sem deixar de lado os fundamentos teóricos e instrumentais da gestão escolar" (Guia Didático do PROGESTÃO, 2001, p.7).

O objetivo do supracitado programa, conforme indicado pela Entrevistada 1, Analista Educacional responsável pela coordenação do programa na regional de Coronel Fabriciano, "é de formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, focada no sucesso dos alunos". Tem como pressupostos a melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos, gestão democrática da escola pública, formação continuada e em serviço das equipes de gestão escolar.

O programa tem uma carga horária total de 270 horas, sendo 146 horas a distância e 124 horas presenciais. Ainda segundo a Entrevistada 1 "os momentos presenciais são importantes como estratégia de troca de experiências dos gestores e *feedback* do processo de aprendizagem dos cursistas". É composto de nove módulos que abordam questões referentes às lideranças administrativa, financeira e pedagógica.

A SEE/MG aderiu a esse programa a partir do ano de 2004. Além dos nove módulos já citados, que tratam de temas gerais como a construção do Projeto Pedagógico da escola, trabalho coletivo, prestação de contas, dentre outros, a SEE/MG elabora um material para os intermódulos visando à abordagem de assuntos específicos dessa Secretaria, como os projetos desenvolvidos, legislações próprias e outros assuntos.

Em uma entrevista semiestruturada com uma diretora de uma escola estadual da jurisdição da SRE de Coronel Fabriciano há três mandatos, ela ressalta que "o curso do PROGESTÃO auxiliou significativamente na construção da sua prática gestora". Porém, como ela participou do referido programa em 2006, muita coisa já se modificou: novos projetos, novas legislações, enfim, novas demandas são impostas aos gestores a cada dia. Após o Programa, as oportunidades de capacitação que ela tem acontecem através de encontros esporádicos oferecidos pela SRE, geralmente para atender a

alguma necessidade do serviço. Ela afirma que "faz falta uma formação contínua para quem tem tantas exigências no desempenho da função".

No que diz respeito às avaliações externas, o PROGESTÃO aborda a temática de maneira ampla, apresentando o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica -, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - e a Prova Brasil, mas não detalha a leitura dos resultados, as características dessas avaliações. O Sistema Mineiro de Avaliação é explorado nos intermódulos.

Segundo a Coordenadora do PR0GESTÃO na SRE de Coronel Fabriciano, neste ano será formado novo grupo de capacitação, destinado à equipe gestora das escolas em que os diretores são novatos (tomaram posse neste ano) e ainda não participaram do programa.

A SRE de Coronel Fabriciano possui uma equipe responsável pela coordenação das avaliações externas, em âmbito regional, desde a constituição da base de dados e aplicação das avaliações bem como a divulgação dos resultados. Também há uma equipe responsável pelo acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas com vistas à melhoria dos indicadores educacionais, principalmente os de desempenho, que é a Equipe do PIP.

Avançando um pouco mais na questão da preparação dos gestores para melhor apropriação dos resultados das avaliações externas, percebe-se divergência de opinião entre quem oferece a formação e quem recebe (no caso, os gestores), fato esse percebido nas entrevistas realizadas com a equipe que coordena o processo de avaliação externa na SRE, equipe responsável por acompanhar as escolas (Equipe do PIP) e os gestores escolares. A equipe responsável pela disseminação dos resultados avalia que os encontros realizados para tal vêm contribuindo para que os gestores possam disseminar os resultados e utilizá-los no dia a dia, identificando que eles têm avançado nesse trabalho.

Em entrevistas realizadas com uma representação de Analistas Educacionais que acompanham as escolas, no Programa de Intervenção Pedagógica, eles avaliam que os gestores ainda têm muito a avançar na apropriação dos resultados das avaliações externas e se prendem muito às metas e às proficiências, quer dizer, aos aspectos quantitativos, mas ao mesmo tempo não percebem que para alcançar

a meta há uma necessidade do acompanhamento diário do trabalho pedagógico da escola, liderar a elaboração e implementação do plano de intervenção pedagógica.

Nos últimos anos houve uma expansão do acesso às escolas, principalmente no Ensino Fundamental, sendo que agora o desafio imposto diz respeito à qualidade do ensino ofertado, ao desenvolvimento das habilidades e competências que asseguram ao aluno o ingresso no mundo da cultura e da cidadania.

Para monitorar a qualidade do ensino, a SEE/MG utiliza-se dos resultados das avaliações externas que integram o SIMAVE. O PROALFA avalia as habilidades básicas de leitura dos alunos do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, com uma Matriz de Referência estipulada em consonância com o Caderno 2 – Alfabetizando[6], elaborado pela SEE/MG, em parceria com o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais). O referido caderno aponta as capacidades a serem desenvolvidas nos três primeiros anos de escolaridade, em leitura e escrita. O PROEB avalia as habilidades básicas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, as Matrizes de Referência do SAEB e os CBCs – Currículo Básico Comum[7].

Analisando a relação entre Currículo e Avaliação percebe-se que, em Minas Gerais, assim como no Brasil, a avaliação tem influenciado a definição do currículo, o que na verdade deveria seguir o caminho inverso: primeiro definir o que ensinar e depois avaliar se houve aprendizagem do que foi ensinado, conforme reflete o Brooke (2009). As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, como o próprio nome diz, são diretrizes gerais, referenciais amplos, e cabe a cada sistema de ensino definir a sua proposta curricular. Sendo assim, a SEE/MG sentiu a necessidade de definir mais claramente um currículo básico, traçando as competências/habilidades a serem ensinadas em todas as unidades escolares. Nos anos iniciais

6 Esse caderno faz parte da coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, formada por 6 cadernos , destinada aos professores para atuação no Ensino Fundamental de 9 anos.

7 Referencial Curricular das escolas estaduais de Minas Gerais instituído pela Resolução nº 666/05 da SEE/MG.

essas habilidades são apontadas na Resolução 1086/08 e, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foram definidas pela Resolução 666/05, que instituiu os CBCs. As matrizes de referência da avaliação são um recorte das habilidades previstas nos supracitados referenciais curriculares mineiros.

É fundamental que os profissionais das escolas, em especial o gestor, como coordenador do Projeto Pedagógico, compreendam a relação entre o Currículo Escolar e a Matriz de Referência para que não haja distorções na utilização desses referenciais, pois esta última diz respeito apenas a um recorte da matriz curricular, não esgotando o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Portanto, o trabalho pedagógico diário da escola deve ser orientado pela matriz curricular e não pela matriz de referência, que só contempla algumas habilidades básicas possíveis de serem avaliadas nesse tipo de avaliação e o gestor necessita ter essa clareza. São alguns dos conhecimentos/habilidades expressos no documento[8] Padrões de Competências de Diretor de Escola da rede estadual de Minas Gerais

> "... conhece e aplica orientações legais nos âmbitos federal e estadual; promove um currículo que propicie o desenvolvimento integral do aluno; conhece os eixos orientadores dosiniciais e as propostas curriculares do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e médio..." (SEE/MG, 2010, p. 7)

Quando o PROEB foi criado, avaliavam-se também as disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, mas o fato de os resultados insatisfatórios, em Língua Portuguesa principalmente, fez com que a SEE/MG revisse essa prática e priorizasse apenas essa disciplina e a Matemática nas avaliações externas, pois grande parte dos alunos estava chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental com sérias dificuldades na leitura e escrita e, no 9º ano, observava-se pouco progresso em relação ao 5º ano. Avaliar o Português e a Matemática indica a importância do aluno ser capaz de ler, interpretar, demonstrar raciocínio lógico-matemático, resolver as operações básicas; mas não quer dizer que o currículo deve se restringir apenas a essas disciplinas. A escola deve levar em conta

8 Disponível no www.crv.educacao.mg.gov.br – Acessado em 01/12/2011.

a necessidade da formação integral do aluno, desenvolvendo o seu trabalho pedagógico com base nas diretrizes e referenciais curriculares.

Mediante o exposto no presente texto é possível reafirmar a relevância da política pública da avaliação externa e a importância do gestor na implementação da referida política. Sendo assim, torna-se fundamental aprofundar os conhecimentos relativos ao tema em estudo e propor meios de melhor preparação dos gestores para assumirem, com competência, a coordenação do processo avaliativo nas escolas, bem como as intervenções que se fizerem necessárias.

Referências

BRASIL**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BROOKE, Nigel. CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação como instrumento da gestão educacional nos estados.**Belo Horizonte: GAME/UFMG; 2009

FONTAINE, N. Y. Klein (2000).Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – SAEB. In: Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 8(29), pp.409 -442.

KRAWCZYK, Nora (1999).A Gestão Escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. In: **Revista Educação & Sociedade**, Ano XX, n. 67, agosto.

LUCK, Heloísa (2009). **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo.

REAL, Giselle Cristina Martins e SILVA, Maria Batista da (2009). **Formação de Gestores Educacionais do IDEB: Análise de Redes Municipais do Bolsão SUL-Mato-Grossense**. 2009.

RODRIGUES, Suzana Braga (1984). Processo Decisório em universidades: teoria III.In: **Revista Brasileira de Administração**, Porto Alegre, v.2, n.2.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2000). **Resolução Nº. 104**. Belo Horizonte, julho.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2004). **Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização-Ceale**. Caderno2, Belo Horizonte.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2008). **Resolução Nº 1.086, de 16 de abril de 2008**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduaisde Minas Gerais. Belo Horizonte.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2005). **Resolução 666/05 de 07 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2008). **Lei nº 17.600 de 1º de julho de 2008**. Regulamenta o Acordo de Resultados.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (2001).**Guia didático do PROGESTÃO**. Brasília.

Seção V:
Políticas de financiamento educacional

Políticas de financiamento educacional

Sheila Rigante Romero*

Esta seção reúne um conjunto de textos que aborda como temática central o desenvolvimento de políticas públicas de financiamento voltadas para o sistema educacional brasileiro. A temática está vinculada àquilo que, no decorrer da década de 1990, se convencionou chamar de "municipalização do ensino". Nesse momento, uma das preocupações governamentais girava em torno da descentralização da gestão do ensino e do seu financiamento, o que permitiria, em tese, a autonomia das escolas em seu gerenciamento e a aplicação dos recursos financeiros disponíveis, além da autogestão escolar.

A partir da Carta de 1988, conhecida como a "Constituição Cidadã", formalizou-se o retorno ao Estado de Direito no Brasil. Nesse contexto, ganha espaço a ideia de descentralização do sistema de ensino, verificada na criação de programas de financiamento educacional estruturados para garantir, entre outros aspectos, a descentralização dos recursos financeiros, a participação da comunidade e a autonomia da gestão escolar. Os textos ressaltam que essas iniciativas são resultado de esforços em prol da melhoria da qualidade educacional.

Assim, uma importante dimensão referente ao financiamento da educação encontra-se na articulação entre os órgãos privados e o poder público municipal. As parcerias público privadas são erigidas como uma estratégia voltada para promover o aumento do acesso ao ensino da educação básica, orientado – como evidencia o caso singular da cidade de Belo Horizonte – para suprir a demanda existente por vagas na Educação Infantil.

*Membro do Núcleo de Formação do PPGP e mestre em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Outro aspecto do financiamento educacional abordado nesta seção pode ser verificado no repasse de verbas que algumas cidades brasileiras destinam às escolas municipais. Procuram, com isso, manter a autonomia financeira de suas instituições educacionais, por entenderem ser este o melhor caminho para a melhoria do ensino público e a promoção da equidade social.

O trabalho intitulado **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): Implicações na Gestão e na Qualidade do Desempenho da Educação Básica** discute os documentos que orientam o Programa, os dados que foram fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a entrevista realizada com o Coordenador-Geral do Programa no FNDE.

O estudo tem a pretensão de apontar os objetivos do Programa, suas efetivas contribuições para o sistema educacional e seus principais entraves. O recorte temporal realizado no trabalho delimita-se aos anos de 2006 a 2011, pois foi este o período em que se obteve um aumento de 486% de recursos disponibilizados para as escolas, havendo, inclusive, a expansão do número de escolas por região.

O capítulo apresenta uma contextualização da criação do Programa por meio de uma minuciosa descrição sobre como o PDDE direciona a verba para as escolas. Atenta para os objetivos do Programa que, em essência, destinam-se às ações de melhoria do funcionamento e da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, assim como para a intensificação da autonomia da gestão escolar e da participação efetiva da comunidade. Posteriormente, descreve – de maneira bastante objetiva – os aspectos que caracterizam o financiamento e a descentralização da gestão escolar pública, além de apresentar a efetividade de suas ações. Põe em questão, ainda, a necessidade de se colocar em destaque a transparência dos atos de distribuição do dinheiro para a escola e sua empregabilidade nos devidos estabelecimentos.

O trabalho intitulado **O Atendimento Público à Educação Infantil em Belo Horizonte: a Introdução das Parcerias Público Privadas (PPP's)** apresenta outra forma de caracterização da descentralização do financiamento educacional. Embora seja um direito constitucionalmente garantido, e reafirmado pela Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996, a Educação Infantil – que abarca crianças com idade entre zero e seis anos – não é uma obrigação de estados e municípios brasileiros.

Desse modo, as parcerias se constituíram como forma de suprir a demanda municipal existente. A singularidade da parceria público privada em Belo Horizonte reside em engendrar uma configuração mais ágil para a efetivação do aumento da oferta de vagas na Educação Infantil do município.

Dentro desse contexto, os autores descrevem como a Secretaria Municipal de Educação (SMED) tem conseguido minimizar, por meio dessas parcerias, os problemas contratuais e acelerar a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI´s), o que permite diminuir as demandas por número de vagas para as crianças da Educação Básica. A pretensão da SMED é edificar e administrar trinta e duas novas UMEI´s até o final do ano de 2013. De acordo com o texto, esta não é a primeira parceria que ocorre entre o Município e as Instituições privadas, isto já é visto em outras situações como: na construção e administração do aterro sanitário da cidade; na melhoria da infraestrutura da atenção primária à saúde e na construção do Hospital Metropolitano de Belo Horizonte.

O texto está compreendido em cinco eixos norteadores: 1) descrição de informações fundamentais sobre as instituições privadas que são conveniadas com a SMED para trabalhar nessa parceira relacionada à educação básica; 2) apontamento da estrutura das escolas públicas em Belo Horizonte; 3) descrição minuciosa da correlação entre as melhorias do sistema público educacional infantil do município com o Projeto da Escola Plural; 4) detalhamento da criação das UMEI´s e da abrangência de seu atendimento às crianças de zero a seis anos; 5) apresentação das bases que norteiam as decisões políticas de ampliação da Educação Infantil por meio da parceria público privada.

O trabalho intitulado **O Impacto da Distribuição de Recursos na Promoção da Equidade: o Caso de Caxias do Sul** aponta para a questão do financiamento municipal, repassado para o Círculo de Pais e Mestres (COM) das escolas da cidade de Caxias do Sul (RS) como forma de promover a equidade social.

Para a realização desse estudo a seleção das escolas passou por dois critérios de escolha: o primeiro critério compreendeu o número de alunos atendidos por cada uma: 150 a 300 alunos; 301 a 450 alunos; 601 a 800 alunos e 801 a 1000 alunos, pois essas recebem financiamento municipal pelo mesmo motivo, número de alunos. O segundo critério

considerou os resultados dessas escolas no desempenho em Matemática dos alunos dos 6º anos do ensino fundamental, apresentados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Ao considerar essa avaliação estadual, constata-se que, apesar de uma elevação da proficiência dos alunos, se comparada com as avaliações internacionais, nacionais e estaduais, mostram que a qualidade de ensino em Matemática continua ruim.

Apesar dessas quatro escolas possuírem suas particularidades, quanto ao número de alunos e às características socioculturais, elas estão intrinsecamente relacionadas por três motivos: 1) pertencem a uma rede de ensino; 2) encontram-se inseridas nas políticas públicas educacionais da mantenedora e 3) recebem financiamento pelo mesmo critério: número de alunos. Essas particularidades e aproximações permitiram aos autores descreverem como estas unidades escolares trabalham seus planos de aplicação dos recursos destinados ao Círculo de Pais e Mestres (COM), de modo a ressaltar a autonomia das escolas e explicitar a forma como lidam com o cotidiano escolar para atender às necessidades de seus alunos e da conservação de seus estabelecimentos.

Em suma, as três políticas públicas de financiamento educacional apresentadas nessa seção permitem identificar a preocupação dos órgãos governamentais – ainda que sejam ações muito tímidas – com a melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica e com a sua expansão. Objetivam, assim, atender ao maior número de crianças e jovens possíveis. Além de observar como essas políticas buscam a autonomia dos estabelecimentos de ensino e a descentralização das ações educacionais.

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): implicações na gestão e na qualidade do desempenho da educação básica

Iara Ferreira Pinheiro [*]
Adriana Duque de Freitas[**]
Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim[***]

O objetivo deste trabalho é descrever o Programa implementado pelo Governo Federal, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que tem como função precípua ser instrumento de descentralização da gestão e de financiamento do ensino, verificando seus objetivos, suas contribuições e seus principais problemas. A análise será feita verificando-se a evolução orçamentária do programa de 2006 a 2011, que teve um aumento de 486% de recursos disponíveis, e a consequente ampliação do número de escolas atendidas por região brasileira.

Como recurso metodológico, partiu-se da descrição de documentos orientadores do Programa, dados fornecidos pelo FNDE, bem como uma entrevista com o Coordenador-Geral do programa no FNDE.

Este artigo está dividido em três seções: a primeira aborda a contextualização do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), na qual são apresentados o âmbito e a evolução do programa. Na segunda seção, a ênfase está em aspectos relacionados ao financiamento e descentralização da gestão, mostrando a efetividade em suas ações, com destaque à necessária transparência dos atos. Por fim, fazem-se as considerações finais, apresentando-se as possibilidades de análise.

[*]Mestranda do PPGP, Coordenadora-Geral de Finanças da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do MEC.
[**]Assistente de orientação do PPGP, Professora de Administração, Mestre em Sistemas de Gestão.
[***]Professora e Orientadora do PPGP, doutora em Economia Aplicada pela FGV.

1. Contextualização do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

A organização do atual Estado brasileiro foi formada à luz da Constituição de 1988, a qual foi concebida dentro do paradigma do Estado Democrático de Direito. Assim, o Estado brasileiro se caracteriza por ser um plexo de atributos jurídicos e um centro de imputação normativa. Sob o enfoque constitucional e dentro do Direito Público, as atividades estatais são classificadas da seguinte forma: Próprias, Privativas, Serviços Sociais, Econômicas e Atividades Vedadas.

No âmbito do contexto deste trabalho é importante destacar as atividades de serviços sociais e, dentro dessas, a educação, pois conforme previsão constitucional: A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família[1], sendo a gestão democrática prevista inclusive como um princípio de base da forma como o ensino deve ser ministrado.

Cabe à União, representada pelo Ministério da Educação, organizar o sistema de ensino federal, financiar as instituições de ensino públicas federais e prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os estados e o Distrito Federal deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio e os municípios no ensino fundamental e na educação infantil.

O sistema federal de ensino é composto basicamente pelas universidades, pelas instituições de ensino superior isoladas, pelos centros federais de educação média e tecnológica e uma rede de escolas técnicas. Enquanto isso, o sistema estadual é composto por creches, pré-escolas, escolas de 1º grau, escolas de 2º grau e algumas universidades. Os municípios atuam de forma prioritária no ensino pré-escolar e fundamental.

Administrativamente, cada sistema de ensino é regulado por um órgão normativo e gerido por um órgão executivo central. No plano federal, as normas de funcionamento são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, e as políticas de planejamento e execução são de responsabilidade do Ministério da Educação. Já nos estados e no Distrito Federal, as funções normativas são de responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, com as funções administrativas sendo de responsabilidade das secretarias estaduais de educação.

1 Artigo 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.

Em 1993, com a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, o governo verificou a necessidade de melhorias no sistema educacional em virtude das mudanças no cenário mundial, com privilégios ao setor educacional, sendo naquele momento essencial o fortalecimento da gestão e da autonomia escolar.

Dessa forma, em 1995, foi implementado pelo Governo Federal o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental (PMDE), com sua denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme se vê no artigo 8º da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, sendo uma política educacional que objetiva a descentralização de recursos financeiros, a participação da comunidade e a autonomia da gestão escolar com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Com a Medida Provisória nº 455 de 28 de janeiro de 2009, que se transformou na Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, o PDDE passou a contemplar toda a educação básica, incluindo também a educação infantil e o ensino médio.

Em seus artigos 22 e 23, essa lei estabeleceu que os objetivos principais do programa são atender basicamente às ações destinadas às melhorias de funcionamento e da infraestrutura física e pedagógica, além do reforço da autogestão escolar e da participação da comunidade escolar nas decisões das áreas prioritárias nas unidades escolares.

De acordo com os termos do artigo 2º da Resolução/FNDE/MEC nº. 17, de 19 de abril de 2011, as escolas beneficiadas com os recursos do PDDE são as seguintes:

> I – públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do censo escolar, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano anterior ao do atendimento;
>
> II – privadas de educação básica, na modalidade de ensino especial, recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do atendimento, mantidas por entidades definidas na forma do inciso III, parágrafo único, do art. 4º (BRASIL, 2011, p.2).

Os recursos financeiros do programa são transferidos a cada ano pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em conformidade com o número de alunos, indicado pelo censo escolar do

ano anterior ao do repasse, sem necessidade de convênio ou instrumento congênere, mediante crédito do dinheiro direto em conta bancária do órgão/instituição responsável pela unidade escolar, que são as Entidade Executora (EEx), Unidades Executora Própria (UEx) e Entidade Mantenedora (EM).

Por Entidade Executora (EEx), Unidades Executora Própria (UEx) e Entidade Mantenedora (EM), entende-se, segundo a Resolução/ FNDE/MEC nº. 17 de 19 de abril de 2011, por "[...] órgão ou instituição responsável pela formalização dos procedimentos de adesão e habilitação e pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos".

O parágrafo único do artigo 4º, ainda da citada resolução, tipifica quais as instituições são responsáveis pelo recebimento do recurso, a saber:

> "I – Entidade Executora (EEx) – prefeituras municipais e secretarias distrital e estaduais de educação, responsáveis pela formalização dos procedimentos de adesão ao programa e pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos destinados às escolas de suas redes de ensino que não possuem UEx;
>
> II – Unidade Executora Própria (UEx) – entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas, integrada por membros da comunidade escolar comumente denominada de caixa escolar, associação de pais e mestres, conselho *escolar,* círculo de pais e mestres, etc., constituída para receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas;
>
> III – Entidade Mantenedora (EM) – entidade privada sem fins lucrativos, qualificada como beneficente de assistência social, ou de atendimento direto e gratuito ao público, responsável pela formalização dos procedimentos de adesão e habilitação ao programa e pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos destinados às escolas privadas de educação especial por ela mantida (BRASIL, 2011, p.3).

Os recursos do programa destinam-se às despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos como: aquisição de material permanente, manutenção/conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, avaliação de aprendizagem, implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais.

O financiamento do programa em 2010, de acordo com as informações disponíveis no site do FNDE (2011), teve um orçamento da ordem de R$ 1,4 bilhão. Para 2011, todas as escolas públicas rurais de educação básica receberam também uma parcela extra, de 50% do valor do repasse, a título de incentivo, de acordo com o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação". Já as escolas públicas urbanas de ensino fundamental que cumpriram as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), estipuladas para 2009, também recebem a parcela extra. O valor destinado às escolas privadas, sem fins lucrativos, na modalidade especial, deve ser usado da mesma maneira que nas escolas públicas, conforme as equações de cálculo dos valores repassados a essas escolas discriminadas na Resolução nº 17/2011 do FNDE/CD.

A Resolução/FNDE/MEC nº. 17, de 19 de abril de 2011, em seu artigo 9º, define o valor devido paras escolas públicas e privadas que são favorecidas com os recursos do PDDE de todas as regiões do Brasil, com base nos matriculados na Educação Básica e nas tabelas de referencial de cálculo. As escolas que tiverem até 20 alunos na Educação Básica terão os recursos divididos em R$ 29,00 (vinte e nove reais) por aluno para atender as despesas de custeio e R$ 24,00 (vinte e quatro reais) para as despesas de manutenção. Já as escolas com mais de 50 alunos terão apenas 80% dos recursos destinados às despesas de custeio e 20% às despesas de capital, caso não tenham informado na fase de adesão ao PDDE os percentuais desejados para cada tipo de despesa.

O PDDE engloba várias ações com verbas específicas, cada uma para determinado contexto - como o PDDE Manutenção, que tem como objetivo manter a infraestrutura básica; o PDDE Escolas de fim de semana, para manter as escolas abertas para a comunidade nos finais de semana; o PDDE Educação Integral, para manter a escola funcionando sete horas por dia e o PDE Escola, para atender as escolas públicas que não tiveram desempenho satisfatório no IDEB.

O PDDE também repassa recursos para o Programa Ensino Médio Inovador, que tem como objetivo o desenvolvimento de atividades inovadoras no ensino médio, nas quais as secretarias de educação cadastram os Planos de Ações Pedagógicas (PAP) das escolas de suas redes e, caso o MEC os aprove, as escolas beneficiadas recebem recursos para as seguintes aquisições e/ou contratações:

> I – materiais de consumo voltados às atividades de gestão administrativa e didático-pedagógicas;
>
> II - locação de infraestrutura (espaços físicos, transporte, etc.), despesas com alimentação, hospedagem e outras relacionadas à realização de eventos;
>
> III - locação de equipamentos e contratação de serviços de sonorização, mídia, fotografia e informática;
>
> IV - obras de reparos, manutenção e pequenas adequações prediais, para melhoria dos ambientes escolares;
>
> V - contratação de serviços especializados para as práticas docentes;
>
> VI - aquisição de materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores; e
>
> VII - aquisição de equipamentos para laboratórios de ciências, informática, sistema de rádio-escola, cinema, mídia, entre outros, visando fortalecer e apoiar as atividades gerenciais e docentes e a melhoria do ensino (FNDE, 2010).

2. Financiamento e Descentralização da Gestão

O programa PDDE visa à descentralização da gestão e de financiamento do ensino com o aumento da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares. O Programa foi idealizado visando desburocratizar e descentralizar os repasses dos recursos e da gestão financeira dos incentivos federais para a melhoria da educação, com relação direta entre as escolas beneficiadas e o Governo Federal por intermédio do FNDE, sem a intermediação do governo estadual e/ou municipal para definição e execução das despesas nas referidas escolas.

Além disso a LDB, em seus artigos 12 e 14, estabelece que os sistemas de ensino definam as orientações da gestão democrática no ensino público. Ainda em relação à questão da autonomia na unidade escolar, a LDB, em seu artigo 15, estabelece que ocorram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, de acordo com a legislação vigente. Com isso, a Lei reconhece que não se trata de autonomia absoluta, mas progressivos graus de autonomia para

garantir as condições do pleno funcionamento das escolas, de modo interdependente com progressos na gestão democrática e participativa das unidades escolares.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, traz a educação como um direito de todos, e o Estado tem o dever de ofertar, tendo a sociedade como fonte colaboradora. Já a gestão democrática e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas são estabelecidos pelo artigo 206.

Uma gestão democrática e eficiente dos recursos destinados ao setor educacional pode gerar aumento da qualidade do ensino, como também promover o desenvolvimento da cidadania dos envolvidos no processo da gestão. Em relação à gestão dos recursos financeiros do PDDE, a unidade escolar deve observar as regras e critérios relativos à obtenção de recursos, a utilização destes e sua devida prestação de contas estabelecidas pelo FNDE (GIRO; MICHEL, 2004).

Segundo Giro e Michel (2004), (apud MELCHIOR, 1991), a gestão democrática dos recursos públicos destinados à educação envolve o planejamento, a execução e o controle dos gastos públicos. Já prática do controle do uso dos recursos da educação é procedimento essencial para a gestão de forma eficiente e responsável deles, sendo que a União, os estados e os municípios devem contar com sistemas internos e externos de controle dos recursos públicos, para que ocorra o controle social da aplicação tais recursos.[2]

Dessa forma, verifica-se que a gestão financeira da escola pública exige responsabilidade e transparência em sua administração, pois a execução de recursos públicos é regulada por leis federais e, no caso em questão, também leis distritais. Sabemos que a destinação de recursos às escolas deve sujeitar-se a um dos regimes de realização da despesa previstos na Lei nº 4. 320/64, ou seja, o regime normal e o regime de adiantamento.

Pelo regime normal, que consiste na realização da despesa de acordo com os estágios de empenho prévio, liquidação e pagamento, é possível, se for adotada pela administração municipal e descentralizada da execução. Mas isso é algo bastante difícil de alcançar porque, entre outras razões, boa parte dos municípios brasileiros não tem organizado

2 MELCHIOR. Financiamento da Educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação.

os seus sistemas próprios de ensino. Ademais, as secretarias municipais de educação costumam carecer de estrutura administrativa para operar de modo descentralizado. O regime de adiantamento, por seu turno, não se configura como mecanismo para as escolas municipais exercerem a autonomia financeira de que trata art. 15 da LDB. Com isso, para a construção progressiva da autonomia, sob a ótica de instrumento de descentralização da gestão e de financiamento da educação, podemos eleger o PDDE.

Os recursos financeiros do programa são transferidos a cada ano pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem necessidade de convênio ou instrumento congênere, mediante crédito do dinheiro direto em conta bancária do órgão/instituição responsável pela unidade escolar, que são as Entidade Executora (EEx), Unidades Executora Própria (UEx) e Entidade Mantenedora (EM). Quando a escola não tem uma entidade como o conselho ou a APM, os recursos são enviados à prefeitura ou à secretaria estadual de educação, que depois os repassam para as unidades escolares.

Por tratar-se de um programa que envia recursos diretamente para a escola, a autonomia e a responsabilidade do diretor são ampliadas já que é ele, de acordo com as decisões dos órgãos colegiados da escola, quem administra a execução dos gastos, que serão gerenciados através da Secretaria de Educação, e presta contas ao FNDE. A gestão financeira da escola ganha agilidade para prover as necessidades básicas de manutenção e pequenos investimentos como aquisição de material permanente, manutenção/conservação e pequenos reparos da unidade escolar e aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola.

A Resolução/FNDE/MEC n º 9, de 2 de março de 2011 e suas alterações, define as regras para as aquisições de materiais e bens e/ou contratações de serviços, com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pelas Unidades Executoras Próprias (UEx) e Entidades Mantenedoras (EM), os quais deverão ser realizados em conformidade com as disposições dessa resolução.

O FNDE também publicou um Guia de Orientações Escola em 2011 visando contribuir para o entendimento das rotinas, adoção e difusão das regras do funcionamento do programa, com vistas a prevenir erros que possam comprometer o alcance dos objetivos do programa e melhorar sua gestão. Os cinco passos do referido guia são: levantamento

e seleção das necessidades prioritárias, realização de pesquisas de preços, escolha da melhor proposta, aquisição e/ou contratação e guarda da documentação.

Para utilização dos recursos financeiros do PDDE, a Associação de Pais da unidade escolar deverá promover reunião com pais, professores, alunos, outros membros da comunidade escolar, o conselho fiscal e todos os membros da APM, para identificar as reais necessidades para destinar a utilização de tais recursos. A reunião deverá estabelecer as prioridades e necessidades, ou seja, quais materiais e serviços deverão ser adquiridos e contratados; deverá também ser registrada em livro ata específico do PDDE e estar disponível à comunidade escolar e aos órgãos de fiscalização de acompanhamento e controle interno e externo. A referida reunião tem "por objetivo incentivar a participação e o controle sociais na gestão desses recursos, promover escolas mais democráticas e garantir maior transparência no uso do dinheiro público" (FNDE, 2011).

Após definição do plano de aplicação de recursos é necessária a realização de pesquisas de preços, quando da aquisição bens e/ou contratação de serviços. Essas pesquisas objetivam a escolha de produtos e/ou serviços de melhor qualidade e pelo menor preço para o Estado, sendo estabelecido o pedido de, no mínimo, três orçamentos por pesquisa, que deverá ser consolidada no formulário padrão do FNDE de Consolidação de Pesquisas de Preços, onde tais orçamentos deverão especificar com clareza os produtos e/ou serviços cotados, seus respectivos valores e, se for o caso, os descontos oferecidos. Deverá ainda conter a razão social, o número de inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), o endereço e o telefone dos proponentes, o período de validade da proposta, as formas de pagamento e o prazo e as condições para entrega dos produtos e/ou prestação dos serviços que porventura venham a ser adquiridos e/ou contratados e as respectivas datas e assinaturas (BRASIL, 2011, p.2).

De acordo com o Guia de Orientações Escola (FNDE, 2011), para escolha da proposta mais vantajosa dos fornecedores e/ou prestadores de serviços, deverão ser avaliados os seguintes itens: "menor preço obtido para o item ou lote cotado, menor preço global melhor qualidade do produto e/ou serviço e prazos e condições de entrega de produtos ou execução de serviços satisfatórios".

Quando da aquisição e/ou contratações, a unidade escolar deve exigir documento fiscal original e, no caso de serviço prestado por pessoa física, pode ser solicitado recibo como comprovante da despesa, desde que tenham as seguintes informações: nome, CPF, RG, endereço, telefone e a assinatura do prestador. Nos documentos de comprovação das despesas com o PDDE, deverão constar ainda outras três informações como: as siglas do FNDE/PDDE, o atestado de recebimento do material (ou bem fornecido ou do serviço prestado), após conferência e concordância, além do registro de quitação das despesas, tendo em mente que o pagamento deverá ser feito por meio de cheque nominativo ou transferência eletrônica nominal.

Ainda segundo o Guia de Orientação Escola (FNDE, 2011), os documentos comprobatórios das despesas e as prestações de contas com o PDDE deverão ser mantidos em arquivo à disposição da comunidade escolar, do FNDE, do Ministério Público e dos órgãos de controle interno e externo em boa ordem e organização.

Em relação à prestação de contas dos recursos recebidos do PDDE, as unidades executoras do sistema escolar dos municípios, estados e Distrito Federal devem encaminhar a prestação de contas às prefeituras ou secretarias de Educação até 31 de dezembro do ano do repasse.

Após recebimento das prestações de contas, as secretarias de educação e as prefeituras devem analisar tais documentos, emitir um parecer e posteriormente encaminhar às unidades executoras ou ao FNDE, sendo que a documentação deve ser enviada até 28 de fevereiro do ano subsequente (FNDE, 2011, p.1).

Constata-se que atualmente as principais dificuldades encontradas na execução dos recursos do PDDE são os atrasos no envio dos recursos pelo FNDE para as unidades escolares, pois os repasses geralmente começam somente no segundo semestre de cada ano. Outra grande dificuldade são os procedimentos exigidos na prestação de contas dos recursos utilizados pelas escolas, que muitas vezes são complexos para os gestores escolares.

A partir dos pontos levantados, propõe-se analisar alguns aspectos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que tem como função precípua ser instrumento de descentralização da gestão e de financiamento do ensino.

O trabalho por si só nos leva a algumas reflexões que são importantes no âmbito do PDDE, tais como: o programa realmente contribui para uma melhoria da educação? Quais são os fatores relacionados ao seu crescimento? Essa expansão acontece de forma igualitária? O crescimento do investimento em algumas áreas e diminuição do investimento em outras são representativos da política educacional brasileira? Por que houve a diversificação nas modalidades do programa?

Considerando os questionamentos aqui levantados, fica evidenciada a importância da pesquisa, visando analisar o PDDE, as implicações na gestão e na qualidade do desempenho da educação básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD** n°03, de 01 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD** n°09, de 02 de março de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD** n°53, de 29 de setembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD** n°17, de 19 de abril de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Orientações Escola**: Para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE** Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola: Acesso: 10set. 2011.

GIRO, S. MICHEL. **A importância da gestão democrática dos recursos públicos destinados a educação.** Revista eletrônica. Ano II. Número 3. Maio 2004. Disponível em: http://www.revista.inf.br/contabeis03/pages/artigos/cc-edic03-anoII-art03.pdf. Acesso: 02. Nov.2011.

O atendimento público à educação infantil em Belo Horizonte: a introdução das Parcerias Público Privadas (PPP's)

Paulo de Tarso da Silva Reis*
Karine Fernandes de Carvalho**

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, definem a Educação Infantil como um direito da criança de 0 a 6 anos de idade e como parte integrante do sistema educacional, constituindo a primeira etapa da Educação Básica. Embora seja um direito constitucional, infelizmente a oferta da Educação Infantil ainda não se constitui em uma obrigatoriedade para estados e municípios brasileiros.

Atualmente, o município de Belo Horizonte atende a, aproximadamente, 44.000 crianças de 0 a 6 anos em 61 UMEI`s – Unidades Municipais de Educação Infantil – e 193 Creches Conveniadas. Porém, zerar a demanda por vagas na Educação Infantil, cujo númeor atualmente está estimado em cerca de 12.000, ainda se constitui um desafio à Secretaria de Educação em Belo Horizonte.

Na tentativa de minimizar os problemas contratuais e agilizar a construção de UMEI`s na cidade de Belo Horizonte, reduzindo assim cada vez mais a demanda por vagas nessa etapa da Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação propõe a realização de Parcerias Público Privadas (PPP's). Dessa forma, o objetivo da SMED em Belo Horizonte é construir e administrar 32 novas UMEI's até o final de 2013 por meio dessas parcerias.

Em Belo Horizonte, já operam parcerias público-privadas estabelecidas com a administração municipal para a construção e administração do

* Mestrando do PPGP, professor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e Gerente Pedagógico da Gerência Regional de Educação da Regional Barreiro em Belo Horizonte.

** Assistente de Orientação do PPGP, professora de Sociologia do IFSudestemg – Campus de Juiz de Fora, mestre em Sociologia pelo IUPERJ e doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCSO da UFJF

aterro sanitário da cidade, para a qualificação da infraestrutura da atenção primária à saúde e para a construção do Hospital Metropolitano de Belo Horizonte, na região administrativa do Barreiro. Todavia, em educação, essa modalidade de parceria ainda se constitui como uma novidade, tanto para Belo Horizonte quanto para outros estados e municípios brasileiros. E é pelo pouco conhecimento a respeito de Parcerias Público Privadas em educação que se torna importante o acompanhamento, a análise, o estudo, a descrição e avaliação desse modelo de parceria proposto pela administração pública em Belo Horizonte.

Sendo assim, este artigo constitui importante ferramenta para iniciar as tarefas de analisar, descrever, estudar e avaliar a decisão política da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em estabelecer Parcerias Público Privadas para a ampliação de sua rede física de Educação Infantil na cidade. Para empreender tais tarefas, usou-se como recurso metodológico a pesquisa minuciosa dos documentos que normatizam e disciplinam as PPP's no Brasil, assim como as leis e resoluções que tratam sobre o tema especificamente em Belo Horizonte. A pesquisa documental e bibliográfica também foi o caminho que conduziu o resgate da história da educação infantil em Belo Horizonte.

O presente artigo está organizado a partir de cinco eixos fundamentais que nos guiam no percurso do conhecimento da educação infantil em Belo Horizonte. O primeiro deles nos informa sobre as instituições conveniadas com a SMED a fim de garantir o direito das crianças à educação infantil. O segundo traça um panorama da escola púbica em Belo Horizonte. O terceiro contextualiza os avanços do sistema público de educação infantil em Belo Horizonte a partir da Escola Plural. Já o quarto eixo se dedica à análise da criação das UMEI's e a ampliação do atendimento a crianças de zero até três anos. Por último, o quinto eixo apresenta as bases da decisão política de ampliar a rede de UMEI's em Belo Horizonte através de PPP's.

As Instituições Conveniadas em Belo Horizonte

Por muito tempo, Belo Horizonte foi uma das poucas capitais do Brasil onde não havia atendimento público às crianças de zero até três anos de idade na própria rede de ensino. A demanda por esse atendimento era crescente e, com isso, as creches foram-se multiplicando. Em 1983,

para responder a parte dessa demanda, a Prefeitura de Belo Horizonte realizou o primeiro chamamento público e os primeiros convênios com creches comunitárias da cidade. Inicialmente, esses convênios se deram entre a Secretaria Municipal de Saúde e as creches; posteriormente, foram feitas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e, finalmente, a partir de 2001, com a Secretaria Municipal de Educação.

Para defender o direito das crianças a um espaço educativo com um atendimento de qualidade, foi criado o Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC), que teve um importante papel para o reconhecimento da educação nas creches. O Movimento de Lutas Pró-Creche atua com o propósito de garantir a continuidade dos direitos adquiridos ao longo dos tempos às creches. O convênio estabelecido entre a SMED e as creches ocorre após chamamento público e é regido sob as exigências da Resolução CME/BH 001/2000, do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Segundo Di Pietro (2000, p. 284), o convênio é definido como uma "forma de ajuste entre o poder público e entidades públicas ou privadas para realização de interesse comum, mediante mútua colaboração". Nessa modalidade de "acordo", um órgão ou entidade de administração pública repassa determinado montante de recursos financeiros a uma organização privada, que se compromete a realizar ações educativas e constantes de um plano de trabalho e, posteriormente, prestar contas da utilização de tais recursos. Este tipo de convênio está previsto no art. 116 da Lei Federal nº. 8.666/93, e na Instrução Normativa da Secretaria do Tesouro Nacional de 15/01/1997, em seu art. 1º, inciso VIII.

O financiamento da Educação Infantil ocorre através da Lei Federal 11.494/2007, que regulamenta o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em seu artigo oitavo, a Lei do FUNDEB dispõe sobre a distribuição de recursos para estados e municípios pelo Governo Federal de acordo com o número de crianças matriculadas. O parágrafo primeiro desse artigo admite o financiamento, também, para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, e conveniados com o poder público para atendimento na Educação Infantil oferecida em creches de até três anos de idade. O parágrafo segundo estabelece responsabilidades a essas instituições conveniadas, a saber: 1) Oferecer igualdade de condições para o acesso

e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos; 2) Comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação; 3) Assegurar a destinação de seu patrimônio à outra escola comunitária ou confessional, com atuação na mesma etapa ou modalidade de ensino, no caso de encerramento de suas atividades; 4) Atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos por esse órgão; e 5) Ter certificado do Conselho Nacional, Assistência Social ou órgão equivalente na forma do regulamento.

Atualmente, existem 198 instituições conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte para atendimento à Educação Infantil. Pelo convênio estabelecido, todas elas devem preencher, anualmente, os cadastros do Censo Escolar do INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação, o que garante o repasse financeiro.

Para que uma instituição comunitária ou filantrópica sem fins lucrativos firme convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, é necessário inicialmente atender às condições estabelecidas por um chamamento público realizado no Diário Oficial do Município. Posteriormente, cada instituição deve apresentar também um plano de trabalho, que é monitorado pela Secretaria Municipal de Educação no sentido de garantir seu cumprimento.

A Escola Pública Municipal em Belo Horizonte

No final da década de 1980 e início da década de 1990, em decorrência da Constituição Federal de 1988, há no Brasil um movimento em prol da expansão e universalização do Ensino Fundamental. Segundo Miranda (2007), nessa época, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte já contava com um corpo docente muito qualificado e que participava de diversos movimentos e capacitações. As escolas municipais tiveram suas primeiras eleições diretas para diretores e vice-diretores de escolas em 1989 e contavam com a existência de Colegiados Escolares. Porém, faltava às escolas diretrizes que pudessem orientar a política pedagógica e que contribuíssem para a melhoria na qualidade da educação pública.

Assim, o desafio posto à Secretaria Municipal de Educação naquela época era promover a ruptura com a antiga lógica de organização da escola, considerada para a elite, e construir um projeto político pedagógico que, respeitando a autonomia de cada escola, fosse capaz de estabelecer princípios a serem seguidos por toda a rede e que pudessem resolver os problemas da educação municipal.

Especificamente com o objetivo de melhorar o nível de aprendizagem das crianças, reduzir a evasão escolar, reduzir a reprovação, abrir os espaços escolares para a comunidade e garantir a permanência na escola nasce, no final de 1994 e início de 1995, a Escola Plural: um projeto político pedagógico, apontado para todas as escolas municipais em Belo Horizonte, constituído por quatro eixos sustentadores. O primeiro eixo envolvia os tempos escolares: o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos, divididos em três ciclos: 1º Ciclo – Ciclo da Infância (06 a 09 anos de idade); 2º ciclo – Ciclo da Pré-adolescência (09 a 12 anos de idade); 3º Ciclo – Ciclo da Adolescência (12 a 14 anos de idade).

O segundo e terceiro eixos buscaram redimensionar os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação, respectivamente. O ensino e aprendizagem passaram a ser tidos como um processo de formação global e plural, em que o estudante era considerado como um sujeito ativo em sua aprendizagem, capaz de tomar atitudes diante dos fatos, de reconhecer sua condição social e intervir nela no sentido de alterá-la. Os conhecimentos passaram a ser vistos de maneira global e detentores de muitas dimensões. Propunha-se um trabalho interdisciplinar e a partir de temas transversais, em que os conteúdos adquirissem valor social. Miranda (2007, p. 68) aponta que:

> [...] a Escola Plural passou a trabalhar com propostas de intervenção pedagógica mais globalizantes. Os projetos de trabalho interdisciplinares foram enfatizados, tendo como eixo a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, produzindo algo que tivesse significado e sentido para eles. O conhecimento escolar passou a ser construído com base no reconhecimento de questões de interesse social e da sua reflexão, tendo como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas [...].

O quarto eixo continha os princípios que norteavam todas as ações da Escola Plural e consistia em promover nas escolas municipais ações pedagógicas mais coletivas; em sensibilizar os professores quanto à totalidade da formação humana; em transformar as escolas em

espaços de vivências e produções culturais; em promover a vivência e socialização de cada idade de formação sem interrupções; e, finalmente, em proporcionar uma nova identidade à escola e a seus profissionais.

A implementação da Escola Plural em Belo Horizonte não foi simples. Foram necessárias várias assembleias e reuniões entre os diferentes atores envolvidos para apontar os melhores caminhos no sentido de concretização das propostas do projeto no cotidiano das escolas.

As reações entre os professores foram diversas, desde resistência à ansiedade, inseguranças e empenho. Embora com todas as críticas e resistências à Escola Plural, vários de seus princípios tornaram-se universais para a educação. Miranda (2007) aponta alguns dos princípios da Escola Plural em Belo Horizonte, dentre eles podemos citar alguns que se universalizaram: 1) Viabilizar a universalização do acesso à Escola Pública; 2) Visualizar a escola como um espaço de produção coletiva; 3) Considerar o desenvolvimento de cada idade de formação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, sem que ocorram interrupções; 4) Ampliar o Ensino Fundamental para nove anos; 5) Buscar uma nova identidade da escola e de seus profissionais; 6) Buscar um trabalho que considere o desenvolvimento de cada estudante, sua vivência cultural e seu meio social; 7) Estabelecer a escola como espaço para todos, independentemente de gênero, etnia, raça, condição social, cultural ou econômica; e 8) Facultar o acesso e inclusão dos estudantes com deficiência na escola como sujeitos de direitos.

Avanços do Sistema Público de Educação Infantil em Belo Horizonte a Partir da Escola Plural

Ainda em 1994, a Secretaria Municipal de Educação criou os Centros de Educação Infantil (CEI's) nas administrações regionais da cidade. Os CEI's eram vinculados à Secretaria Municipal de Educação e tinham por objetivo possibilitar a formação em serviço dos profissionais que atuavam com as crianças de até seis anos e assegurar que o atendimento educacional se orientasse pelo princípio do cuidar e do educar como práticas indissociáveis na Educação Infantil. Os CEIs tiveram papel preponderante no processo de aperfeiçoamento do atendimento nas creches conveniadas com a

Prefeitura de Belo Horizonte e nas escolas municipais que atendiam a Educação Infantil.

Após a implantação da Escola Plural, as crianças de seis anos foram incluídas gradativamente no 1º Ciclo do Ensino Fundamental e, em 1998, essa inclusão foi universalizada no município de Belo Horizonte. Com essa iniciativa, o atendimento à Educação Infantil nas escolas começou a "crescer para baixo" e as escolas "polo" passaram a atender crianças de três, quatro e cinco anos.

Em 1998, após a instituição do Sistema Municipal de Ensino em Belo Horizonte, foi realizada a I Conferência Municipal de Educação na cidade. Os Conselheiros Municipais eleitos para compor o Conselho Municipal de Educação elaboraram a Resolução que orientaria o processo de autorização e funcionamento das instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte (Resolução 001/2000), que entra em vigor no dia 7 de novembro de 2000. Essa Resolução estabelece as normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação (toda a rede pública e privada de Educação Infantil da cidade), apresentando concepções, formas de funcionamento e indicadores de qualidade.

Conforme o documento das Proposições Curriculares para a Educação Infantil em Belo Horizonte (2009, p. 20-21), a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, ao longo dos anos, realizou diversas ações para o aprimoramento da Educação Infantil na cidade, dentre eles o Projeto de Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte**.** Isso foi possibilitado através da parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte, Fundação Carlos Chagas, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, e Associação Movimento de Educação Popular Integral Englert.

Entre os anos de 1998 e 2000 realizou-se vários debates em torno da elaboração ou reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos de todas as instituições de Educação Infantil da RME e das creches conveniadas. Um dos resultados desse processo foi a publicação *Ciranda, Cirandinha*, em dois volumes. Finalmente, em 2001, a SMED lançou também a Revista Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil**.** Essa revista objetivava orientar as

instituições de Educação Infantil na elaboração ou reelaboração de suas propostas pedagógicas.

A Criação das UMEI's e a Ampliação do Atendimento a Crianças de Zero até Três Anos

Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação constituiu um grupo técnico chamado Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI). Esse grupo teve como tarefa elaborar uma proposta para ampliação da Educação Infantil na cidade, inserindo o atendimento às crianças de zero até três anos e em jornada escolar integral. A forma encontrada por esse grupo gerencial para essa ampliação foi através da criação do cargo de Educador Infantil na rede pública, bem como das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's).

Em 12 de novembro de 2003, a Prefeitura de Belo Horizonte publica no Diário Oficial do Município (DOM) a Lei 8.679, que cria as UMEI`s e o cargo de Educador Infantil na cidade. Cada UMEI está vinculada, administrativa e financeiramente, a uma escola municipal já existente. As primeiras UMEI`s foram construídas com financiamento do BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento – e entregues às comunidades no ano de 2004. O Banco Interamericano de Desenvolvimento apenas financiou a construção dessas unidades, não tendo qualquer interferência ou participação em sua gestão, seja ela administrativa, financeira ou pedagógica. Todos os Educadores Infantis que atuam nas escolas de Educação Infantil ou nas UMEI`s são concursados.

Atualmente, existem 61 UMEI`s em Belo Horizonte e até o final do ano de 2011 a Secretaria Municipal de Educação pretende inaugurar mais duas novas unidades, totalizando 63 UMEI`s em funcionamento. Essas UMEI`s atendem a crianças de zero a cinco anos e oito meses. As crianças de zero, um e dois anos de idade são atendidas em regime integral, e as crianças de três, quatro e cinco anos em regime parcial.

A decisão política da Secretaria Municipal de Educação foi a de atender, prioritariamente, nas escolas municipais de Educação Infantil, nas turmas de Educação Infantil das escolas de Ensino

Fundamental, bem como nas UMEI's, a população infantil em situação de vulnerabilidade social. A partir da criação de uma comissão constituída por representantes das Secretarias de Educação e de Assistência Social, do Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC), de Universidades; do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI), da Câmara Municipal; do Conselho Municipal de Educação (CME/BH), do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e do Sindicato dos professores, foram elaborados e apresentados aos Conselhos Tutelares, Promotoria Pública do Município e às instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino os critérios para definição de vagas na Educação Infantil pública em Belo Horizonte, respeitando-se essa decisão política.

Os critérios priorizam a família e asseguram matrícula compulsória para crianças com deficiência e crianças que estejam sob medida protetiva encaminhadas pelos juizados e órgãos competentes. O restante das vagas é distribuído de acordo com os seguintes critérios: 70% Crianças em situação de vulnerabilidade social cujas famílias se inscreveram, 10% Sorteio público para as famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 km da UMEI, e 20% Sorteio público geral de todo o restante das inscrições feitas para a UMEI. Esses critérios buscam respeitar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as políticas afirmativas para a Educação Infantil, oferecendo prioridade de oportunidades para aqueles que se encontram em situação de desigualdade.

Com esse projeto de ampliação do atendimento, Belo Horizonte, que atendia, em 2004, na rede pública, a 2.400 crianças de três até seis anos, passa a atender, em 2011, a aproximadamente 22.404 crianças de zero a seis anos em 61 UMEI`s, 13 Escolas Municipais de Educação Infantil e 29 Escolas Municipais com turmas de Educação Infantil.

Em 2011, as Creches Conveniadas também atendiam a 22.062 crianças com idade entre zero e seis anos. Ao todo, são 193 instituições conveniadas com a SMED para atendimento à Educação Infantil em regime parcial e integral. Mesmo com essas estratégias para ampliação da Educação Infantil no município, não se garantiu o atendimento de toda a demanda por vagas, que atualmente encontra-se estimada em pouco mais de 12.000 vagas, segundo informações da própria

Secretaria Municipal de Educação. Segundo ainda informações da SMED, essa demanda tem crescido bastante nos últimos anos devido ao novo contexto social, econômico e urbano em que as famílias, cada vez mais, buscam um espaço educativo para seus filhos.

A Decisão Política de Ampliar a Rede de UMEI's em Belo Horizonte Através de PPP`s – Parcerias Público Privada

Com a justificativa da necessidade de atender a demanda por vagas na Educação Infantil e de garantir a todas as crianças o direito ao atendimento educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte optou por ampliar sua rede de UMEI's através de Parceria Público Privada (PPP's).

Como já mencionado, atualmente, a SMED possui em sua rede própria 61 UMEI's para atender a crianças de zero a cinco anos. Com as PPP's, a SMED pretende construir 32 novas unidades, sendo trinta novas edificações e duas reconstruções.

Todas as 61 UMEI's existentes foram construídas através de contratos administrativos, regidos pela Lei Federal 8.666. Segundo justificativas da SMED, os contratos administrativos trazem uma série de transtornos, uma vez que a administração pública fica responsável por conceber inteiramente o projeto, o que proporciona menor flexibilidade de execução do mesmo. Pelos contratos administrativos, a gestão dos projetos é mais complexa que em uma PPP, uma vez que são múltiplos prestadores de serviços e, frequentemente, ocorre divisão do escopo do projeto entre os mesmos. Esse processo, além da necessidade de lidar com vários prestadores de serviços durante a execução dos projetos, não garante o mesmo padrão na qualidade final. Dessa forma, há maior exposição da administração pública aos riscos de projetos, tais como atrasos e aditivos de contratos, que levam a maiores custos finais do projeto. Normalmente, a execução dos projetos atrasam e os prazos estabelecidos para entrega do produto final acabam não sendo cumpridos pelos construtores. Por outro lado, a SMED acaba despendendo um grande número de profissionais e outros recursos, desde as negociações iniciais até a entrega dos produtos finais.

Conforme dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, atualmente a construção de uma UMEI

custa em torno de dois milhões de reais aos cofres públicos, considerando apenas sua edificação. Se se considerar os valores destinados aos custos administrativos e de aquisições ou desapropriações de terrenos, o valor final de uma UMEI pode superar cinco milhões de reais. Caso não ocorra atraso algum na execução do projeto, são necessários, em média, dois anos para que uma unidade fique pronta. Normalmente, esse custo, bem como esse tempo médio, é ampliado em função dos imprevistos na execução do projeto, o que conduz naturalmente a vários aditivos nos contratos iniciais.

Pouco se conhece de experiências de Parcerias público-privadas para a construção de unidades escolares. Por esse motivo, pode se considerar que a proposta da Secretaria Municipal de educação de Belo Horizonte de ampliar sua rede própria de Educação Infantil na cidade constitui algo inédito, singular e que não se aproxima dos modelos clássicos para a expansão do número de vagas para o público infantil, pelo menos no Brasil.

Diante disso, surgem alguns questionamentos em relação a essa decisão da Secretaria de Educação de Belo Horizonte: 1) Será que essa decisão da Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação, em estabelecer Parceria público-privada para expansão da Educação Infantil na cidade é a mais acertada? 2) Será que existem outras formas para realizar essa expansão educacional na cidade? 3) Qual UMEI terá custo financeiro maior: as que serão construídas e administradas através de Parceria Público Privada ou as atuais que foram construídas através de Contratos Administrativos e administradas pela SMED? 4) Será que é interessante, financeiramente, a manutenção desse modelo de expansão para a rede física da Secretaria Municipal de Educação? 5**)** Será que a opção feita pelo município de Belo Horizonte, para expandir sua rede de UMEI`s, é interessante para outras etapas da Educação Básica?

Esses questionamentos abrem possibilidades de análises e avaliações futuras da PPP's ao compará-las com os Contratos Administrativos, regidos pela Lei Federal 8.666/93, que foram realizados pela SMED/BH para a construção das 61 UMEI`s existentes em Belo Horizonte. Esses contratos merecem ser avaliados em sua execução, valores financeiros e aditivos.

Referências

BELO HORIZONTE. **Lei 8679/03,** que cria as unidades municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis nº. 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do? Acesso em setembro/2011.

_____. **Lei nº 10.377,** de 09 de janeiro de 2012, que Autoriza a delegação, por meio de parceria público-privada, na modalidade de concessão administrativa, de obras e serviços não pedagógicos relacionados à Rede Municipal de Educação, autoriza a criação de mecanismos de garantia para a referida parceria e a inclusão da concessão no Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG - para o período 2010/2013, e dá outras providências. Disponível em: http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do. Acesso em abril de 2012.

_____. **Proposições Curriculares para Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH.** SMED. 2009. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do. Acesso em setembro/2011.

_____. **Resolução CME/BH nº. 001/2003,** que fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: Acesso em setembro/2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br>. Acesso em setembro/2011.

_____. **LDB 9394/96**. Disponível em: *www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm*. Acesso em setembro/2011.

_____. **Lei 8.666** de 21 de Junho de 1993, que regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, 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 setembro/2011.

_____. **Lei 11.079,** de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em setembro/2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 1/99,** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf. Acesso em setembro/2011.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 12ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

MIRANDA, Glaura Vasques. Escola Plural. **Estudos Avançados,** 21 (60), 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a05v2160.pdf. Acesso em 05/11/2011.

**Assistente de Orientação do PPGP, professora de Sociologia do IFSudestemg – Campus de Juiz de Fora, mestre em Sociologia pelo IUPERJ e doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCSO da UFJF.

O impacto da distribuição de recursos na promoção da equidade: o caso de Caxias do Sul

Sandra Mariz Negrini[*]
Vanessa Nolasco Ferreira[**]
Lina Kátia Mesquita de Oliveira[***]

O presente caso de gestão objetiva descrever o impacto da distribuição igualitária de recursos financeiros na promoção de equidade no âmbito da gestão de resultados em escolas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Com vistas a contemplar o estudo foram selecionadas unidades escolares que representassem oito faixas para o repasse da autonomia financeira, sendo elas: até 150 alunos; de 151 a 300 alunos; de 301 a 450 alunos; de 451 a 600 alunos; de 601 a 800 alunos; de 801 a 1000 alunos e de 1001 a 1201 alunos.

Por se tratar de um estudo qualitativo exploratório, foi proposto recortar quatro escolas através do porte - número de alunos atendidos – uma na faixa de 151 a 300 alunos, uma na faixa de 301 a 450 alunos, uma na faixa de 601 a 800 alunos e uma na faixa de 801 a 1000 alunos. Além disso, a seleção levou em conta desempenho em Matemática do 6º ano, – abaixo ou acima da média do município (226,8) no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS - SAERS/2009, sendo duas com média acima e duas com média abaixo da média municipal. Tal critério se baseia no fato de que, apesar da elevação na proficiência dos alunos, os resultados das avaliações internacionais, nacionais e estaduais têm demonstrado que a qualidade de ensino em Matemática é ruim.

O trabalho se desenvolveu motivado pela preocupação com resultados muito diferenciados entre as escolas de uma mesma rede, o que acaba por penalizar jovens com a perda de oportunidades que possa lhes

[*]Mestranda do PPGP e professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Caxias do Sul
[**]Assistente de Orientação do PPGP e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
[***]Professora Doutora do PPGP e Coordenadora da Unidade de Avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAEd/UFJF.

conferir uma vida mais digna e cidadã. Por esse motivo, vale ressaltar que a pesquisa pretende verificar se o financiamento municipal repassado ao Círculo de Pais e Mestres contribui para melhoria dos indicadores educacionais das unidades, considerando as especificidades de cada uma.

Para a compreensão do caso são descritos os resultados das entrevistas com os gestores, as pesquisas documentais e as evidências a partir das visitas locais. Apresentam-se os fatos motivadores do estudo: a realidade de quatro escolas diferentes entre si, porém entrelaçadas em uma mesma rede, que apresentam resultados particulares quanto ao desempenho e ao fluxo e que, inseridas nas políticas da mantenedora, recebem financiamento municipal pelo mesmo critério: número de alunos.

Serão retratadas também as especificidades das escolas, especialmente quanto ao número de alunos e características socioculturais, e como desenvolvem seus planos de aplicação dos recursos financeiros de modo particular - o que lhes confere, além da autonomia, certa identidade de como reinventam o cotidiano para atender as necessidades dos alunos e de conservação predial.

Dessa forma, a seguir, apresentar-se-á um estudo de caso de gestão escolar da Rede Municipal de Caxias do Sul partindo da descrição das escolas, principalmente, no que concerne ao âmbito do financiamento, passando pela análise deste e pontuando soluções, formas de intervenção e pretensões para estudo.

Desenvolvimento

O município de Caxias do Sul é marcado pelo desenvolvimento industrial e comercial, especialmente metal-mecânico. Segundo a Atlas Sócio Econômico do Rio Grande do Sul (RS), 2007, apresenta um IDH de 0,857, 4ª posição no estado e PIB per capita/2007 de 24,6 mil reais. A rede municipal de Caxias do Sul é composta por oitenta e cinco escolas, sendo setenta e uma urbanas e catorze rurais, atendendo 39.134 alunos do ensino fundamental. O custo por aluno foi de R$ 5.202,62 em 2010, segundo publicação da Frente Nacional dos Prefeitos, 5ª cidade da Região Sul com maior investimento na área.

Segundo dados do INEP, o município teve, em 2009, um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 5,4 nos anos

iniciais e 4,9 nos anos finais. Outro dado relevante refere-se à distorção idade-série, que apresentou um índice de 13,9%, em 2010.

Já quanto ao SAERS, o município realiza a avaliação censitária desde de 2005, em Língua Portuguesa e Matemática, no 3º e 6 º anos do ensino fundamental, bianualmente. O Sistema é realizado por meio da UNDIME/RS – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. O objetivo é qualificar o processo ensino-aprendizagem e redimensionar políticas públicas, enfatizando duas etapas fundamentais para continuidade da escolarização – final do ciclo de alfabetização e início da pluridocência.

A avaliação é aplicada a cada dois anos e, nas últimas avaliações realizadas (2007/11), é possível observar que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, na alfabetização, aumentou apenas 4 pontos (156-160), não chegando ainda ao nível adequado que inicia em 170 pontos. No 6º ano o crescimento foi mais expressivo: de 12 pontos, chegando a 224 pontos, atingindo o nível adequado que inicia em 220 pontos. Em Matemática, tanto no 3º quanto no 6º ano, os alunos ainda não atingiram o nível adequado (800 e 245 pontos respectivamente) e, no final ciclo da alfabetização, a diferença foi inexpressiva (apenas 1 ponto), tendo um desempenho de 768 pontos em 2011. No 6º ano observa-se uma elevação bastante positiva de 15 pontos resultando em 232 pontos de desempenho. De tais resultados pode-se inferir que uma atenção maior deve ser dada à etapa da alfabetização, especialmente no desenvolvimento das habilidades ligadas à leitura e interpretação de textos, foco da avaliação na área de Língua Portuguesa.

Consideração deve ser feita às diferenças entre as unidades escolares: número de alunos, nível socioeconômico (NSE), infraestrutura, absenteísmos e rotatividade no quadro de pessoal. As escolas municipais (71 urbanas) atendem uma população mais periférica e com menor poder aquisitivo e guardam entre si diferenças quanto à comunidade atendida no que tange à organização familiar, à empregabilidade e ao grau de escolaridade. Tais diferenças foram se constituindo pelo próprio movimento urbano – algumas regiões passaram a contar com maior número de recursos e com famílias mais organizadas em função do crescimento da cidade, das necessidades e da organização comunitária.

Mesmo dentro desse cenário, no qual algumas comunidades conquistaram (e outras não) uma melhoria nas condições de vida,

elevaram seu grau de escolaridade e dispõem de serviços públicos essenciais, o financiamento para as escolas tem uma essência igualitária. Somente o número de alunos matriculados é considerado, revelando a ausência do princípio da equidade vertical, pois não considera que os alunos, ao chegarem à escola, têm diferenças anteriores à entrada no sistema.

Com IDEB acima do esperado há uma grande diferença entre as unidades escolares do município, especialmente quanto ao perfil de alunado, o que se revela na distorção idade-série e na diferença de média das escolas em relação à média municipal no desempenho medido por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento do RS – SAERS.

Diante dessas informações cabe a indagação: como uma cidade tão próspera permite tanta diferença? Por que crianças, cidadãos, de um mesmo lugar têm suas oportunidades tão diminuídas? O que faz com que escolas de uma mesma rede produzam desempenhos tão distantes?

Para analisar essas questões será necessário analisar o financiamento distribuído aos Círculos de Pais e Mestres, a dinamicidade na gestão e como tais recursos potencializam (ou não) as ações da escola no sentido de acirrar ou amortecer os efeitos socioeconômicos, ou seja, como operam possíveis mecanismos de seletividade ou de igualdade de oportunidades, a partir a alocação dos valores percebidos pela gestão.

Os recursos financeiros têm o papel de contribuir na autonomia da escola quanto ao atendimento das necessidades mais imediatas. No município, são distribuídos considerando-se o número de alunos atendidos na unidade e devem ser usados conforme legislação vigente.

No caso de Caxias do Sul a expansão da rede não foi acompanhada por políticas efetivas de qualidade a todos os cidadãos (considerando-se as diferenças entre as unidades, especialmente quanto à estrutura física, equipamentos e desempenho, correlacionadas às características das comunidades atendidas). Como afirma Mônica Peregrino (2010, p.62): "ao sucateamento progressivo das escolas que abrigam classes populares corresponde um correlato incremento de nichos de excelência que continuarão a formar classes hegemônicas". Dessa forma, a rede municipal tem como desenho de políticas de distribuição de recursos financeiros uma essência igualitária, ou seja, não há consideração sobre fatores que possam interferir nos resultados da unidade.

A decisão pela política igualitária reside na noção de justiça pelo tratamento igual a todos os cidadãos, ou seja, que não devem existir diferenças no tratamento de diferentes comunidades. A Secretaria de Educação se posiciona enquanto ente distributivo de recursos financeiros às escolas concedendo-lhes autonomia para o gerenciamento.

O repasse de recursos ao Círculo de Pais e Mestres (CPM) é anual, está disciplinado no decreto nº 10.649 de 25 de janeiro de 2002, que estabelece a matrícula final como base de cálculo para destinação das quotas, a ser revisado com a matrícula inicial do ano subsequente. São oito faixas que variam de *até 150 alunos* a *acima de 1201 alunos*, com repasse anual, em 2012, de R$14.327,30 a R$ 65.496,84.

Para cálculo do valor a ser percebido por meio da Autonomia Financeira, a Secretaria Municipal de Educação estimou um valor inicial envolvendo as necessidades básicas a serem atendidas: material de higiene e limpeza, didático e pedagógico e suprimentos. A partir desse valor foram criadas faixas por número de alunos e, segundo o setor financeiro da Secretaria, escolas com menos alunos recebem um valor maior do que escolas maiores.

Disto é possível inferir, com base nos valores repassados em 2011, que na faixa *até 150 alunos* o valor repassado foi de R$ 89,26 por aluno e, na faixa até *1201 alunos* (R$62.427,00), o repasse foi de R$ 50,96 aluno/ano, o que significa uma diferença de 57% entre a menor e a maior faixa.

A análise dos valores dentro de uma mesma faixa (exemplificando pela penúltima faixa: 1001 a 1200) revela que os valores também são diferentes: para a escola do início da faixa o valor percebido será de R$ 52,99 e no final da faixa o valor diminui para R$ 48,61. Ou seja, a injustiça se revela dentro de uma mesma faixa considerando a diferença de R$ 4,38 por aluno, logo, a maior escola deixa de receber R$ 438,00 por ano.

Com os valores repassados às escolas, por meio do CPM, cada unidade deve organizar um Plano de Aplicação Financeira a ser apresentado e aprovado pela mantenedora, e que também servirá de base para verificação da prestação de contas. Esse Plano deve ainda contemplar as seguintes áreas: consumo, serviços permanentes e manutenção predial. A orientação da Secretaria ainda salienta que, primeiramente, devam ser atendidas as despesas básicas e fixas da escola e de manutenção predial

para depois serem destinados recursos para aquisição de equipamentos. Há a exigência de que o mínimo de 1/3 do valor percebido seja destinado à manutenção predial.

As escolas, em conjunto com a comunidade, especialmente Conselho Escolar e CPM, devem estabelecer as prioridades para utilização da verba recebida. Nesse momento vários fatores entram em cena, mas dois se destacam: as condições prediais e as características da comunidade. Quanto mais antigo o prédio, maior o gasto em manutenção; quanto maior a vulnerabilidade social, maior o gasto na área de consumo e serviços.

Há que se destacar que, a partir de 2010, há um repasse de recursos exclusivamente para manutenção dos Laboratórios de Informática Educativa e das Salas de Recurso Multifuncionais. Para esse fim é utilizada a quantidade de máquinas para o repasse anual, sendo que tendo até cinco terminais a escola receberá R$ 1.000,00; tendo de 6 a 12 terminais, R$2.500,00; de 13 a 18 terminais, R$ 4.000,00 e acima de 12 terminais a escola receberá R$ 5.000,00 (valores repassados em 3 parcelas juntamente com a Autonomia Financeira). Aqui também se pode perceber que a escola com cinco terminais receberá um valor de R$500,00 por máquina, já a escola com 12 máquinas (faixa seguinte) receberá um pouco mais de R$208,00 por equipamento, uma diferença de R$292,00 ou menor.

Do entrelaçamento entre a realidade e a necessidade de fortalecer sistemas cada vez mais equânimes serão trabalhadas as seguintes questões: se a forma de distribuição dos recursos pode estar acirrando as diferenças de desempenho entre as escolas considerando as necessidades das comunidades como também a contribuição efetiva do percentual orçamentário distribuído por meio da autonomia financeira para concretização da proposta pedagógica e elevação dos níveis de aprendizagem.

Além disso, pretende-se verificar se a forma de distribuição dos recursos – com parte do valor fixo e parte variável de acordo com faixas de número de alunos - acaba por gerar injustiças, considerando que as escolas e suas demandas são diferenciadas; a contribuição das orientações para aplicação dos recursos financeiros para o CPM para consolidação da autonomia escolar e sim para desconcentração de atividades do poder público. Bem como, se a equidade vertical poderia

ser um caminho proposto para que o poder público realmente cumpra com sua responsabilidade considerando a educação de qualidade e igualdade de oportunidades.

Dessa forma, analisando a realidade das escolas apontadas e a forma como investem os recursos financeiros recebidos da mantenedora, a pretensão é verificar se a política de financiamento aos CPMs, como está sendo desenvolvida, está mais próxima da perspectiva de 'tratar de forma igual aos desiguais' ou de 'tratar os desiguais de forma desigual'. Como afirmam Lima e Rodriguez, apud Brooke, no prelo. "Nas sociedades capitalistas, não obstante o risco da arbitrariedade, políticas de cunho equitativo podem ser uma forma de buscar igualdade."

Com vistas a analisar as hipóteses acima levantadas foram estudadas as realidades de quatro escolas selecionadas a partir do porte e do desempenho em matemática no SAERS. Tendo sido selecionadas duas com mais de 650 alunos: uma com desempenho abaixo e outra acima da média municipal; e duas com até 350 alunos: uma com desempenho abaixo e outra acima da média municipal. Todas as escolas encontravam-se na periferia, pois a rede municipal não possui unidades escolares fora dela. Vale destacar que as escolas A e B representam aquelas com desempenho acima da média; e C e D são as unidades escolares representativas do desempenho abaixo da média.

Com a visita às escolas ficou evidente a relação entre os indicadores educacionais e a realidade das instituições: escolas inseridas em comunidades com melhores condições e acesso a equipamentos públicos, com quadro de pessoal mais estável, revelam ter potencializadas as chances de êxito em sua função precípua – aprendizagem. Escolas com comunidades participativas conseguem investir maior percentual da verba da autonomia no pedagógico, beneficiando os alunos que também são os que apresentam menores carências.

Na outra ponta, comunidades em permanente processo migratório e impedidas de acessar equipamentos públicos fundamentais, rotatividade de professores, absenteísmo, falta de pessoal para atendimento às necessidades de aprendizagem - que se acumulam ano após ano, verbas concentradas na aquisição de material diário e manutenção predial, situações que demonstram fragilidade no cumprimento das funções da escola, do poder público. Quem perde as oportunidades? A quem são imputados os 'efeitos perversos' do crescimento econômico?

O SAERS revelou relação entre as características da comunidade e o desempenho em Matemática do 6º ano: escolas frequentadas por alunos em maior situação de vulnerabilidade tiveram desempenho inferior ao da média da rede municipal, enquanto que as escolas nas quais a comunidade tem maior poder aquisitivo, o desempenho foi superior à média do município.

Consideração também deve ser feita quanto ao financiamento: tanto as escolas com maiores necessidades quanto aquelas em melhor situação – desempenho e estrutura comunitária – para distribuição dos recursos, seguem um único critério: número de alunos atendidos, revelando a essência igualitária presente na política pública de distribuição de recursos financeiros municipais às unidades de ensino.

Igual destaque deve ser feito em relação aos insumos pedagógicos sobre os quais os gestores têm controle: manutenção predial e formação em serviço para o professor e, por outro, aqueles sobre os quais os gestores escolares não têm influência, mas que acabam por atingir o trabalho da escola: espaços físicos e serviços disponíveis, alocação de pessoal, absenteísmo e rotatividade, valor do financiamento.

A partir da visita às escolas é possível inferir, de maneira geral, que elas, especialmente as que estão situadas nas comunidades mais pobres, – C e D - não conseguem utilizar a verba da autonomia financeira para o trabalho pedagógico mais específico: material para enriquecer as aulas, livros para biblioteca, jogos, reuniões com assessoria, viagens de estudo - o que acaba por limitar a ação da escola no sentido de abrandar os efeitos do NSE dos alunos.

Já as escolas AB e BG, com prédios antigos, mas com comunidades em melhores condições socioeconômicas e com maior número de equipamentos públicos, o valor recebido acaba por potencializar as características do alunado, pois além de contar com uma rede maior de apoio na própria comunidade, é possível contar com a colaboração das famílias no que se refere aos materiais, ao acompanhamento da vida escolar, aos investimentos tanto em manutenção quanto no pedagógico-reuniões, viagens, livros, informatização.

Tais diferenças podem resultar no baixo nível de escolaridade como sendo uma herança passada de geração a geração, ratificando características indesejáveis que persistem no cenário educacional –

baixo nível de escolarização, abandono escolar, nível de aprendizagem aquém da série cursada, alta distorção idade-série, dentre outras. Pode-se perceber pelos indicadores educacionais que há grande disparidade nas realizações educacionais da rede municipal, como retratadas no desempenho e fluxo das quatro escolas pesquisadas; e que existe uma correlação alta entre as realizações das crianças e a de seus familiares, situados em condições socioeconômicas desfavoráveis, especialmente nas escolas C e D.

Também cabe destacar que as escolas localizadas em bairros com melhor infraestrutura (características de duas das escolas pesquisadas - A e B) com certo grau de organização e com comunidades mais atuantes dispõem de maior número de equipamentos públicos acessíveis a esses cidadãos, e acabam por beneficiar-se com a estruturação comunitária, principalmente em eventos para participação na vida escolar: mostra de trabalhos, trocas entre turmas e pais, gincanas e eventos organizados para arrecadar verbas que possam agregar melhorias prediais, de equipamentos e em qualificação do professor.

Fato que não pode ser evidenciado em comunidades mais carentes (como as das outras duas escolas - C e D), onde um dos únicos equipamentos públicos disponíveis para a comunidade é a escola, sendo também um dos poucos locais onde circulam informações relevantes para a saúde, para a organização comunitária, para um possível lazer - fatos esses não considerados pelo tratamento igualitário dispensado a todas as escolas – haverá, nessas comunidades, a possível consequência da redução do acesso a bens culturais e materiais.

Desse modo, entende-se que não estão sendo consideradas as diferentes realidades para proposição de métodos - tanto equalizadores quanto compensatórios - para distribuição de recursos de forma a amortizar os efeitos das desigualdades sociais, estabelecendo políticas de equidade em sua essência. Como afirma Marco Neri, 2011 "Obviamente, política educacional não deve se guiar apenas pela bússola da equidade. É preciso avaliar a eficiência da política em transformar a vida de quem recebe a educação".

Na atualidade, um conjunto considerável de indicadores educacionais fornece dados importantes sobre a qualidade da educação que possibilitam aos gestores – escolares e do sistema - traçar um diagnóstico que concorra ao êxito na execução de políticas públicas, corrigindo

distorções, promovendo a equidade e a qualidade na educação para todos os cidadãos.

Mesmo com avanços, não há como negar a situação de penúria vivida por muitas unidades escolares quanto aos recursos e ao desempenho. Infelizmente evidências apontam que quase sempre tal realidade que causa indignação está ligada a comunidades de baixo nível socioeconômico, penalizando as crianças por duas vezes: pela falta de acesso a bens considerados básicos para sobrevivência, não acessam aos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história, sendo mais uma vez marginalizados.

Ainda vivemos situações caracterizadas pela fragilidade democrática decorrente de longos períodos de ditadura e autoritarismo, acentuadas diferenças e desigualdades econômicas, vividas por um lado sob o crescimento e desenvolvimento tecnológico e por outro, à mercê do subemprego e da marginalização da economia e do consumo por um grande contingente da população, retratados também na oferta e na ineficiência do sistema educacional.

O Brasil, país em desenvolvimento, viveu a universalização do acesso à escolarização tardiamente, e ainda não experimentou a qualidade educacional, especialmente para a camada da população que está na escola pública; fato esse que ratifica o caráter seletivo e desigual da educação, conforme sinaliza Guiomar Mello:

> Constatação de que o crescimento econômico não conduz mecanicamente à superação das desigualdades sociais — fato evidente no Terceiro Mundo, mas também nos países desenvolvidos — também tem levado a se repensar o papel da educação, não no paradigma clássico da teoria do capital humano, mas como elemento que pode dinamizar outros processos sociais importantes para alcançar maior equidade. (MELLO, 1991, p.9)

Sabemos que a desigualdade social tem como principais consequências a marginalização e o retardamento do progresso da economia. Em Caxias do Sul, assim como em tantas comunidades, há uma distribuição desigual de bens: de um lado comunidades organizadas como aquelas onde se localizam a escola A; do outro, comunidades em permanente processos migratórios e impedidas do acesso a equipamentos públicos fundamentais. Acumulam-se necessidades de aprendizagem ano após ano e situações que demonstram fragilidade no cumprimento das

funções da escola, do poder público, como as comunidades das escola C e D. Quem perde as oportunidades? A quem são imputados os 'efeitos perversos' do crescimento econômico?

Aos mais vulneráveis, conforme reforça Mônica Peregrino

> Nesse sentido, a recusa de incorporação de parcela significativa de grupos populares passa, fundamentalmente, pela recusa de reconhecimento desses grupos como parte integrante da sociedade, do país. E a recusa dos sujeitos está encarada na recusa de sua cidadania. (PEREGRINO, 2010, p.80)

Assim, compreende-se que tentar entender os gastos públicos é tentar compreender quanto e para quê ou como os recursos públicos estão sendo utilizados para proporcionar o bem estar da população, incluindo a oferta educacional de qualidade. Nesse sentido, Caxias do Sul é um dos municípios brasileiros com maior custo aluno e um dos mais altos IDEBs do estado tem um retrato de desigualdade nos resultados das escolas.

O financiamento disponibilizado para escolas, no sentido de constituir a tão propalada autonomia, representa uma parcela muito pequena dentro do orçamento geral (dados), ratificando que o programa refere-se à desconcentração de algumas ações e obrigações, muitas vezes imputando às gestões escolares o fracasso no gerenciamento e resultados dos recursos.

Eis o grande desafio – tornar a escola pública cada vez mais eficaz e mais equitativa na produção do aprendizado de todos os seus alunos, para compreender a relação entre as diferentes dimensões presentes no cotidiano educacional e uma sociedade com condições menos desiguais - bom começo para transformar estruturas e mentes arcaicas.

Referências

MELLO, Guiomar Namo de.- **Políticas Públicas de educação** – vol.5, nº 13, SP, set/dez/1991, p.9

NERI, Marcelo. **Equidade e eficiência educacionais**. Aymará Cidades, Curitiba,nº 3, p.59, 2011.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais:** um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. RJ: Garamond, 2010. p.62-85.

Seção VI:
As políticas educacionais do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora

As políticas educacionais do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora

Sheila Rigante Romero*

Esta seção reúne um conjunto de textos que aborda como temática central as Universidades Públicas e suas relações com as políticas educacionais atuais voltadas para o ensino superior brasileiro. Observa-se ao longo dos capítulos uma preocupação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com a melhoria da educação superior, especialmente com a qualidade dos cursos de graduação e de Pós-Graduação, por meio da implementação de novas tecnologias, monitoramento interno anual dos Programas de Pós-Graduação, financiamentos, desenvolvimento de pesquisas e bolsas de incentivo às pesquisas.

Os artigos versam essencialmente sobre o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF que, durante os últimos dez anos, expandiu consideravelmente os campos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão. O crescimento, neste período, devido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Públicas – REUNI –, possibilitou à Instituição ampliar sua infraestrutura e aumentar o número de vagas para os cursos de graduação, além de expandir os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e, consequentemente, o número de bolsas para o desenvolvimento de pesquisa.

Porém, como será possível observar nos textos, esta expansão também trouxe, de alguma forma, problemas que necessitam ser pensados para se buscar soluções que atendam à melhoria desta Universidade como: o melhor aproveitamento dos recursos destinados à pesquisa e extensão universitária, a capacitação do corpo docente dos cursos de graduação,

*Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP e mestre em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

o aproveitamento das novas tecnologias (TICs) para o ensino superior, diagnósticos que compreendam os pontos frágeis dos cursos de Pós-Graduação para que, após o período de expansão, continuem a crescer e não corram o risco de desligamento por notas que não correspondam ao ideal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Neste intuito, os capítulos selecionados para discutir as políticas educacionais voltadas para o ensino superior – com o foco na Universidade Federal de Juiz de Fora – evidenciam os problemas observados, apontam as dificuldades verificadas e diagnosticadas no âmbito administrativo, financeiro e educacional. Desse modo, direcionam a reflexão para o apontamento de soluções práticas e intervencionistas, no intuito de garantir o constante crescimento desta Instituição no que concerne ao ensino, pesquisa e extensão universitária.

O capítulo intitulado **A Educação Superior no Contexto do REUNI** descreve o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Públicas – REUNI, implementado a partir do Decreto n. 6096/2007, no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Este capítulo enfoca os períodos de 2008 a 2010, com a finalidade de observar nos indicadores Relação de Alunos por Professor (RAP) e Taxa de Conclusão da Graduação (TCG) se ocorreram melhorias no ensino de graduação durante o período.

O trabalho está estruturado em quatro eixos norteadores que são: 1) Concepção do REUNI como política pública voltada para o Ensino Superior; 2) Decreto de formulação do REUNI; 3) Documento de Diretrizes Gerais, pois explica os pontos fundantes do Programa e as diretrizes que devem conduzir a tomada de decisões das universidades que aderiram ao Programa; 4) A implantação do REUNI na UFJF que esclarece como foi o processo de adesão e implantação do Programa na Universidade.

O capítulo intitulado **Educação e Tecnologia na Universidade Federal de Juiz de Fora: o Caso das TICS**, parte do pressuposto de que uma instituição de ensino superior deve incorporar em seu cotidiano as novas tecnologias da informação e comunicação para a educação. Nele procura-se correlacionar estas novas tecnologias de ensino à prática docente no curso de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A proposta surge a partir da constatação de que o uso das tecnologias tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano da sociedade, cujo reflexo está sendo percebido nos sistemas educacionais. A necessidade de utilização de novas tecnologias nas didáticas em sala de aula não é uma demanda oriunda somente do ensino fundamental e do ensino médio, é algo igualmente observado na educação superior. É preciso, portanto, que o docente se atualize frente a essas novas mudanças e desafios educacionais. Uma das questões levantadas pelos autores refere-se à seguinte indagação: como fazer essas tecnologias chegar à sala de aula?

O capítulo intitulado **FAEFID: A Hélice Tríplice de Ensino, Pesquisa e Extensão** faz uma descrição da dinâmica existente entre ensino, pesquisa e extensão de modo a verificar o cumprimento das suas funções sociais. A hipótese dos autores infere que, ao tornar equivalentes – em grau de importância – os três fundamentos responsáveis por nortear o ensino superior no Brasil, os mesmos cumprirão suas funções sociais ao incorporarem, em seus currículos, as ações pedagógicas decorrentes da assimilação das demandas sociais evidenciadas na Faculdade de Educação Física da UFJF.

Os autores trabalham com o conceito de *hélice tríplice* que carrega em sua junção o intenso movimento entre os três alicerces do ensino superior. Ao trocar a denominação *tripé* – terminologia muito utilizada para se referir à pesquisa, ensino e extensão e que apresenta a ideia de paralisação, imobilidade –, por *hélice tríplice* – cujo conceito abarca a concepção de agilidade, mobilidade –, procuram frisar a necessidade de compreender essas três ações como propulsoras da universidade em sua relação com as demandas sociais.

O capítulo intitulado **Para Além do Sistema de Monitoramento CAPES: Uma Proposta de Monitoramento Anual dos Indicadores de Desempenho da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Juiz de Fora** propõe um monitoramento anual dos indicadores de desempenho dos Programas de Pós-Graduação da instituição. Desenvolvido em conjunto com a Pró Reitoria de Pós-Graduação da UFJF (PROPG/UFJF), o objetivo da proposta é auxiliar os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que necessitam melhorar seus indicadores junto ao Sistema de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como

facilitar a identificação das suas maiores falhas e dificuldades, além de ajudá-los a sanarem tais problemas de modo a aumentarem seus conceitos na avaliação realizada pela CAPES.

A partir da elaboração de um mapeamento de cada Programa de Pós-Graduação da UFJF, o texto apresenta as bases da proposta de monitoramento anual destes indicadores. Por meio dos diagnósticos e dos levantamentos dos indicadores de desempenho de avaliação da CAPES de cada um dos Programas é possível identificar as falhas e os êxitos para sugerir melhorias, de modo a impedir a queda do conceito do Programa. O trabalho está estruturado em três etapas: 1) Enfatizar a recente história da criação dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFJF; 2) Apresentar um breve histórico do Sistema de Avaliação da CAPES, no qual se explica os princípios que deram início ao sistema de avaliação da agência governamental; 3) Explicar os sustentáculos da ideia de monitoramento anual dos indicadores de desempenho dos Programas de Pós-Graduação da UFJF.

O capítulo intitulado **Formas de Financiamento e Gestão Financeira da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFJF: Uma Análise da APG** enfoca a rubrica designada Apoio a Pós-Graduação (APG/UFJF) oferecida pela própria Instituição de Ensino, para expor as várias formas de financiamento da Universidade Federal de Juiz de Fora e verificar a gestão financeira da sua Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O recorte temporal abarca o período considerado de maior crescimento dos cursos de Pós-Graduação na Universidade que corresponde aos anos de 2000 a 2010.

No trabalho está compreendida a estruturação de financiamento advinda da própria UFJF para os seus Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, de modo a destacar a singularidade dessa prática, pois não se observa uma ação como essa entre as coirmãs. Dessa forma, procura-se, ao longo do texto, entender os motivos que levaram a uma configuração de financiamento *sui generis*. Os caminhos percorridos para tal estudo detiveram-se sobre a análise das bases de dados de recursos financeiros oferecidos pela Instituição aos seus respectivos Programas de Mestrado e Doutorado por meio do Sistema de Controle do Governo Federal (SIAFE) e, também, do Sistema de Gestão Informacional (SIGA) da Universidade Federal de Juiz de Fora, criado em 2005 para funcionar paralelamente ao Programa do Governo Federal.

Em suma, o investimento financeiro do Governo Federal nos últimos dez anos nas Universidades Públicas permitiu à UFJF tornar-se a "protagonista regional". Contudo, ainda há uma trajetória a ser percorrida para que assuma o lugar de excelência estipulado pelos parâmetros do Ministério da Educação (MEC) e pelos indicadores de desempenho da CAPES. O que se verifica a seguir é um esforço bem-sucedido de se pensar este novo modelo de gestão educacional do ensino superior, voltado para a manutenção do seu crescimento, tanto no que diz respeito à infraestrutura, quanto no que concerne a uma proposta de ensino de qualidade que priorize a pesquisa e a extensão universitária.

A educação superior no contexto do REUNI

Adriana Rigon Weska*
Karine Fernandes de Carvalho**

Este artigo descreve a avaliação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), implementado pelo Governo Federal e pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O REUNI foi instituído pelo Decreto n° 6.096/2007, que estabeleceu os objetivos que permitem às universidades federais ampliarem o acesso e a permanência na educação superior. Para tanto, foram considerados os recursos de pessoal e infraestrutura já existentes, bem como o incremento necessário para se atingir as metas estabelecidas.

Pretende-se estudar o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) durante o período de 2008 a 2010, com o objetivo de verificar as suas contribuições para a melhoria do ensino de graduação por meio dos indicadores Relação de Alunos por Professor (RAP) e Taxa de Conclusão da Graduação (TCG).

Para a realização deste estudo, foram utilizadas fontes primárias como documentos orientadores do Programa e Planos de Adesão ao REUNI. A base de dados numéricos utilizada foi a Plataforma PingIFES que se configura como uma ferramenta de coleta e integração de dados para obtenção de indicadores acadêmicos nas Universidades Federais, o Sistema de Administração Financeira (SIAFI) e o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC/MEC).

* Mestranda do PPGP, diretora da Diretoria de Desenvolvimento das Instituições de Federais de Ensino Superior (DIFES), da Secretaria de Educação Superior SESU/MEC.

** Assistente de Orientação do PPGP, professora de Sociologia do IFSudestemg – Campus de Juiz de Fora, mestre em Sociologia pelo IUPERJ e doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCSO da UFJF.

Assim, o presente artigo está organizado a partir de quatro eixos norteadores da avaliação do REUNI na UFJF, quais sejam: a concepção do REUNI que explicita a motivação dessa política pública voltada para o Ensino Superior; o decreto de criação do REUNI que se debruça sobre o instrumento legal que institui o programa; Documento das Diretrizes Gerais – operacionalização que esclarece quais são os pontos fundantes do programa e quais são as diretrizes que devem conduzir a tomada de decisões das universidades que aderiram ao programa; e o Processo de Implantação do REUNI na UFJF, que descreve como se deram a adesão e implantação do programa avaliado na UFJF com destaque para os Bacharelados Interdisciplinares.

A Concepção do REUNI

A decisão de implantar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pautou-se por elementos inerentes à expansão da educação superior no Brasil. Tal tema vem compondo a agenda governamental pelo menos desde 2001, com a publicação da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). A ampliação da oferta da educação superior também é tema recorrente das reivindicações de diversas entidades da sociedade civil ligadas ao setor educacional, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) por meio do documento Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Assim, apesar da consolidação do texto do REUNI ter sido realizada a partir das reivindicações dos principais grupos sociais vinculados ao setor educacional, o período histórico imediatamente anterior (1994-2002) foi marcado pela implantação de políticas neoliberais para a educação superior no âmbito federal, com recrudescimento do investimento governamental e paralisação das contratações de professores e servidores técnico-administrativos, realidade que resultou em algum tipo de resistência à implantação do REUNI. O entendimento de alguns setores da comunidade acadêmica era de que todas as ações do Governo Federal viriam no sentido de implantar um projeto de ensino superior viabilizado pela iniciativa privada, compreensão que, se não foi completamente

superada, foi reduzida à condição de corrente minoritária no seio da comunidade acadêmica. Prova disso é a unanimidade da aprovação do REUNI nos conselhos superiores das Universidades Federais.

No texto que contempla as questões educacionais do documento intitulado **Uma Escola do Tamanho do Brasil** (2002), parte integrante do Programa de Governo do então candidato Lula, foram assumidos compromissos consonantes com as ações propostas e as reivindicações da sociedade civil organizada. De forma sintética, tem-se um projeto de universidade que considera a educação como direito, norteado por três diretrizes gerais: 1) a democratização do acesso e garantia de permanência, 2) a qualidade, e 3) a implantação da gestão democrática. É nesse contexto que o REUNI foi concebido, inserindo-se como parte integrante de uma estratégia intitulada Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), base da política educacional brasileira que possui como propósito a viabilização do Plano Nacional da Educação (PNE). Vale ressaltar que o PNE guarda relação direta com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) que tem como objetivo o desenvolvimento econômico e social, além de promover condições para o desenvolvimento das atividades estratégicas do país, o que justifica os investimentos em educação

Para além do REUNI, o projeto de educação superior contido no PDE previa também ações com o intuito de democratizar o acesso, tais como: 1) o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior com a característica de interiorização das universidades na busca do desenvolvimento econômico e social dos municípios; 2) o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que visa à concessão de bolsas integrais/parciais para a graduação em instituições privadas destinadas a estudantes de baixa renda; 3) o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); 4) a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ofertar cursos de graduação na modalidade de educação a distância; e 5) o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o objetivo de promover condições de permanência dos estudantes nas universidades federais, garantindo o propósito da formação.

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em agosto de 2003, em audiência com os Reitores das Universidades Federais recebeu documento intitulado **Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior**, texto que reunia as principais proposições para a educação superior. Ao analisar as

proposições realizadas pelos Reitores das Universidades Federais (cf. ANDIFES, 2003, p.1), constata-se a grande consonância entre o texto do REUNI e as reivindicações dos dirigentes universitários, fato que levou a ANDIFES a defender a proposta, legitimando o projeto educacional do governo Lula.

Ainda no contexto de surgimento do REUNI, houve, em 2006, um movimento que ganhou projeção nacional denominado de Universidade Nova, encabeçado pelo então Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Prof. Dr. Naomar Almeida. Nota-se que a concepção teórica do movimento apoia-se nas contribuições do educador Anísio Teixeira, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses. De forma sintética, a proposta consiste em um novo modelo de arquitetura acadêmica, com a implantação de ciclos básicos – de dois a três anos de duração – reconhecidos como Bacharelados Interdisciplinares, que pressupõem a formação generalista como forma de combater o problema da profissionalização precoce.

No texto do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que institui o REUNI e no documento Diretrizes Gerais do Programa existem trechos que demonstram uma influência explícita da Universidade Nova, tais como: a revisão das estruturas acadêmicas; implantação do Bacharelado Interdisciplinar (BI); ajuste da estrutura curricular dos cursos de graduação, evitando a profissionalização precoce; ajuste da estrutura curricular da pós-graduação; e novas modalidades de processo seletivo, o que torna possível afirmar que a proposta da Universidade Nova foi pelo menos parcialmente incorporada ao projeto de governo.

O Decreto de Criação do REUNI

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta-se como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O REUNI faz parte de uma política nacional de consolidação e expansão da educação superior federal, na qual foi estabelecido como meta o provimento da oferta de educação superior para pelo menos 30% (trinta por cento) dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final de 2010. Segundo o art. 1º do Decreto nº 6.096/2007, o REUNI possui como objetivo: "Criar condições

para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". Além disso, são instituídas como metas globais para o REUNI a elevação, em média, para 90% (noventa por cento) da Taxa de Conclusão da Graduação (TCG), bem como para 18 (dezoito) a Relação de Alunos por Professor (RAP) de graduação, ambos em cursos presencias.

Na essência, o programa consiste em uma chamada pública não concorrencial para seleção e apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão previamente aprovados pelos Conselhos Superiores das Universidades Federais. Os recursos repassados pelo Governo Federal às universidades contemplam gastos de custeio e contratação de pessoal, bem como aquisição, instalação e manutenção de equipamentos; além de construção, complementação, adequação e recuperação de instalações físicas, na perspectiva de melhoria da infraestrutura universitária. Vale ressaltar que os recursos para as despesas de custeio e de pessoal serão limitados a 20% (vinte por cento) das despesas desta natureza da universidade, no período quinquenal, tendo como base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos, conforme §1º e §2º, do art. 3º, do Decreto nº 6.096/2007.

Por sua vez, para que se habilitem a receber os recursos financeiros, as universidades pactuam uma série de metas, comprometendo-se a viabilizá-las em um período previamente determinado de 05 (cinco) anos. Portanto, o REUNI configura-se como espécie de contrato estabelecido entre o Ministério da Educação e as Universidades Federais para a ampliação e melhoria da qualidade do ensino superior, contrato esse viabilizado por recursos financeiros e de pessoal que servem como suporte de indução e incentivo.

Os Planos de Reestruturação e Expansão apresentados pelas universidades devem contemplar e atender às diretrizes descritas no artigo 2º, do Decreto nº 6.096/2007:

> I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

> III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Os Planos de Reestruturação apresentados ao REUNI foram avaliados em função da consistência, exequibilidade e as exigências do Decreto que instituiu o Programa. Como a implementação dos Planos está fundamentada no princípio da adesão, foi elaborado pelo Governo Federal um documento orientador denominado de **Diretrizes Gerais**, de agosto de 2007, de modo a facilitar a elaboração da proposta a ser aprovada pelo Ministério da Educação.

Com o intuito de contribuir com a implantação do programa REUNI, foi publicada a Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, que se constitui em um instrumento de gestão administrativa de pessoal, criando o Banco de Professor Equivalente (BPEq) nas IFES. O Banco de Professor Equivalente é composto pelos professores efetivos e substitutos em exercício nas Universidades Federais na data de 1º de julho de 2007. O limite que cada universidade pode dispor de seu orçamento para pagamento de professor é estabelecido por uma matriz orçamentária e, considerando que a base salarial da carreira do magistério superior é balizada pelo professor de nível Adjunto I, 40 (quarenta) horas, este foi tomado como unidade de referência para o cálculo de Professor Equivalente para o qual foi atribuído o peso 1,0. Por conseguinte, o peso de 0,5 para o professor de 20 (vinte) horas, 1,55 para o professor de Dedicação Exclusiva e 1,0 para professor substituto foram atribuídos, respeitados os valores da época.

Desta forma, cada Universidade, uma vez observado o limite do Banco de Professor Equivalente, estabelecido por meio de Portaria, pode realizar concurso e provimento para os cargos vagos de professor do magistério superior, independentemente de autorização ministerial. Obteve-se, ainda, autorização automática para promover mudança de regime de trabalho entre docentes de acordo com a conveniência e oportunidade da gestão da universidade. Ressalta-se que esses cargos vagos são decorrentes de todas as formas de vacância – exonerações, demissões, aposentadorias, falecimento ou redistribuições. Considerando

que este instrumento de gestão demonstrou ser eficiente e eficaz, em respeito ao princípio da autonomia universitária, art. 207 da Carta Magna, foi editado o Decreto nº 7.485, em 18 de maio de 2011, que consolidou o marco regulatório desta ferramenta.

Dentro do processo de ampliação do acesso à educação superior como forma de garantir a permanência dos estudantes de graduação, foi criado nas universidades o Plano de Assistência Estudantil (PNAES) pela Portaria Normativa MEC n° 39, de 12 de dezembro de 2007. As ações de assistência estudantil destinam-se à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Dada a relevância e abrangência do PNAES, esse foi regulamentado em julho de 2010, por meio do Decreto n° 7.234.

Documento das Diretrizes Gerais – Operacionalização

O documento das **Diretrizes Gerais** do REUNI, de agosto de 2007, elaborado pelo Grupo Assessor e nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, em cumprimento ao §2º, do art. 1º, do Decreto nº 6.096/2007, expõe os principais pontos do REUNI, numa tentativa de aprofundar, esclarecer e orientar as Universidades Federais que desejavam aderir ao programa. O documento é constituído de um conjunto de indicadores que caracterizam as diretrizes a serem observadas pelas instituições. É importante ressaltar que o Governo Federal, em seus documentos de referência para o REUNI, não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das Universidades Federais, assumindo como ponto de partida a necessidade de respeito à autonomia universitária.

Os documentos permitem perceber que as diretrizes para o Programa foram estruturadas em seis dimensões: 1. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública que significa o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, e redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas; 2. Reestruturação Acadêmico-Curricular que consiste na revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade, reorganização dos cursos de graduação, implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos e previsão de modelos de transição, quando for o caso, e diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; 3.

Renovação Pedagógica da Educação Superior baseada na articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, na atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem e na previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo; 4. Mobilidade Intra e Interinstitucional pautada na promoção da ampla mobilidade estudantil, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas e entre instituições de educação superior; 5. Compromisso Social da Instituição que prevê a formulação de Políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária; 6. Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação no que diz respeito à articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

Fica evidente que as dimensões das diretrizes visam a propiciar uma concepção mais flexível de formação acadêmica na graduação, que evite a especialização precoce dos alunos e que esteja preocupada em atender as diversidades regionais e as múltiplas áreas de conhecimento. Há a pretensão de se construir um novo processo formativo, caracterizado em regime de ciclos no qual o primeiro ciclo – denominado de Bacharelado Interdisciplinar (BI) – objetiva uma formação geral do estudante, e somente o segundo ciclo permite uma formação especial ou carreira específica. Ressalta-se aqui a existência da construção de itinerários formativos diversificados que facilitem a mobilidade estudantil e a flexibilidade curricular, assim como a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior e a utilização de práticas pedagógicas inovadoras com o uso de tecnologias de apoio ao ensino e à aprendizagem, bem como preocupação com a inclusão social, com maiores oportunidades de acesso e permanência na universidade.

Em relação à Taxa de Conclusão dos cursos de Graduação (TCG), esta foi fixada de acordo com o documento Diretrizes Gerais (BRASIL, 2007, p. 14) como sendo a "relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presencial (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING5) cinco anos antes". Esta taxa considera a eficiência da universidade no que se refere ao preenchimento das vagas ociosas originárias de abandonos.

Com relação à adoção da meta de 18 (dezoito) estudantes de graduação presencial por professor, vale ressaltar que foi estabelecida de acordo com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 57), considerando uma carga horária de 20 (vinte) horas semanais para os professores e salas de aula com 40 (quarenta) alunos de graduação. A partir disso, o documento **Diretrizes Gerais** (BRASIL, 2007, p. 17), estabelece que a Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP) é obtida pela "relação da matrícula projetada em cursos de graduação presenciais e a medida ajustada do corpo docente". Ou seja:

$$\mathbf{RAP} = \frac{\mathbf{MAT}}{\mathbf{DDE} - \mathbf{DPG}}$$

Entende-se por matrícula projetada em cursos de graduação presencial (MAT) o total projetado de alunos matriculados, tendo como base o número de vagas de ingresso no ano letivo de cada curso de graduação presencial, a duração padrão do curso, e o fator de retenção estimado por área de conhecimento. Sendo assim, no cálculo do MAT adota-se o fator de retenção das áreas de conhecimento correspondente aos valores utilizados no cálculo do número do aluno equivalente pelo Ministério da Educação/Andifes. Logo:

$$\mathbf{MAT} = \sum \mathbf{vagas\ de\ ingressos\ anuais\ X\ duração\ nominal\ X\ (1 + fator\ de\ retenção)}$$

Para o cálculo do corpo docente, considera-se o número de docentes com equivalência de dedicação exclusiva, ajustado em decorrência das deduções dos programas de pós-graduação. O número de docentes com equivalência de dedicação exclusiva (DDE) é obtido através da razão entre o total de professores equivalentes da instituição pelo peso de professor de dedicação exclusiva (DE) = 1,55, estabelecido na Portaria interministerial nº. 22, de abril de 2007.

A dedução por integração da pós-graduação (DPG) adota o quantitativo de alunos de mestrado e doutorado das universidades levando em consideração o fator de avaliação (FAV) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o número de docentes em dedicação exclusiva (DE). Cabe salientar que

as universidades que possuem a pós-graduação com melhores conceitos recebem um bônus de no mínimo 5% (cinco por cento) no cálculo da RAP, enquanto as outras terão como limite 5% (cinco por cento).

Outro ponto importante contido no documento **Diretriz Gerais** diz respeito aos recursos de investimento e custeio previstos para o período de 2008 a 2012, estimado em dois bilhões de reais. No que tange ao orçamento de custeio e pessoal, a referência está na ordem de 20% (vinte por cento) do orçamento previsto para 2007, e este valor será acrescido para cada universidade gradativamente no interstício de cinco anos, ou seja, de 2008 a 2012.

Processo de Implantação do REUNI na UFJF

A partir de 2006, a UFJF inicia um amplo processo de discussão envolvendo toda a comunidade acadêmica para a elaboração de uma proposta de Plano de Expansão e Reestruturação da Universidade. Assim, em 25 de outubro de 2007, o Conselho Superior da Universidade aprova a Resolução nº 15/2007 para a adesão ao Programa REUNI. Após a adesão ao Programa celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi firmado o Termo do Acordo de Metas nº 22 em 29 de outubro de 2007.

Apesar dos esforços envidados para envolver a comunidade acadêmica na construção de um projeto coletivo, cabe salientar que a adesão ao REUNI evidenciou momentos de tensão dentro da UFJF devido a não concordância dos estudantes com relação a alguns pontos do Programa, como a Relação Aluno Professor, os novos itinerários formativos, dentre outros.

Com relação a dimensão da reestruturação acadêmica curricular, enfatiza-se que os Bacharelados Interdisciplinares (Bis) implantados na UFJF constituem uma iniciativa que visa à redução da retenção e evasão, melhorando o processo formativo e consequentemente a qualidade da educação. Trata-se de uma modalidade inovadora de graduação presencial, que combina o formato dos cursos de graduação com um desenho arrojado para assegurar aos acadêmicos uma formação sólida e abrangente que possibilite maior mobilidade e liberdade para a construção

de diferentes itinerários formativos. Especificamente com relação a realidade da UFJF, integram o Plano de Expansão e Reestruturação, a instituição de três Bacharelados Interdisciplinares: Artes, Ciências e Humanidades, com previsão de ingresso das primeiras turmas em 2009 e 2010.

Conforme definição constante nos Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares[1], esses constituem programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento[2]. Ainda, segundo o Documento, os BIs conferem diplomação nas grandes áreas que poderá ser vinculada a campos de saberes e práticas definidas, na forma de ênfase, opção ou área de concentração. Poderão, ainda, caracterizar-se como etapa inicial de formação, em primeiro ciclo, vinculada a carreiras acadêmicas e profissionais, em segundo ciclo.

A descrição do REUNI feita nas páginas anteriores nos possibilita analisar a gestão do Ensino Superior no Brasil sob o prisma de sua expansão. E neste momento da história do Ensino Superior brasileiro, segundo os documentos normativos do REUNI, a expansão se caracteriza pelo incremento da infraestrutura física presente nas Universidades e também pela nova arquitetura curricular representada pelos Bacharelados Interdisciplinares.

No que diz respeito à adesão da UFJF ao REUNI, fica evidente nestes quase cinco anos que as regras pactuadas entre MEC e Universidade são as molas propulsoras do inegável desenvolvimento que assistimos na referida instituição no tocante à infraestrutura física. Além do desenvolvimento infraestrutural, pode-se perceber a preocupação da UFJF em consolidar-se como agente da pesquisa e da extensão, que conjuntamente com o ensino formam os pilares da universidade brasileira.

A adesão ao REUNI significa para a UFJF assumir o protagonismo regional que há muito é esperado. E aderir a esse novo modelo de gestão

1 O Documento Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares foi elaborado pelos membros do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Nº 383/2010 com o objetivo de servir de diretriz para o ordenamento dos Cursos de Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares.

2 Grandes áreas são entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de "(...) afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais". Constituem exemplos de grandes áreas: Artes, Ciências da Vida, Ciência e Tecnologia, Ciências Naturais e Matemáticas, Ciências Sociais, Humanidades e outros.

da educação superior significa para a UFJF fazer parte de um projeto nacional de expansão e figurar entre as universidades de excelência, segundo os parâmetros do MEC.

Diante disso, esta avaliação da implantação do REUNI na UFJF caminha no sentido de mostrar que do ponto da engenharia da política de gestão da educação superior estamos diante de um programa bem sucedido nas suas pactuações de metas. Todavia, ainda não é possível avaliar os impactos dessas modificações na qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF.

Referências

ANDIFES. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior**, 2003. Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em: 21 set. 2011.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.096**, 24 de abril de 2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 03 jan. 2012.

_____. **Decreto n° 7.234**, 19 de julho de 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-10/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO ORÇAMENTO E GESTÃO. **Portaria Normativa Interministerial n° 22**, de 30 de maio de 2007, dispõe sobre criação do banco de professor-equivalente dentro das universidades federais. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=02/05/2007&jornal=1&pagina=24&totalArquivos=116>. Acesso em: 26 set. 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Gerais do Decreto nº 6.096** – REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 582**, de 14 de maio de 2008. Disciplina a concessão de bolsas de pós-graduação do REUNI. Disponível em: <http://www.ufjf.br/propg/files/2009/12/Portaria_582_Mec.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

Programa de Governo do Candidato Lula. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**, 2002. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/node/5900>. Acesso em: 20 set. 2011.

UFBA. **Universidade Nova:** Plano de Reestruturação e Expansão da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. Documento Preliminar. Campinas, mímeo, 2007.

UFJF. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/arquivos/planoUfjf.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2011.

Educação e tecnologia na Universidade Federal de Juiz de Fora: O caso das TICS

Larissa Silva Leitão Daroda [*]
Carolina Alves Magaldi[**]
Marcos Tanure Sanábio [***]

Novos conceitos acerca do papel da universidade vêm sendo integrados ao debate acadêmico, incluindo a aproximação com o mercado e a sociedade, notadamente na área de tecnologias da informação e comunicação.

Atualmente, vivemos em uma sociedade de informação, e o meio virtual é o mais ágil e difundido para sua divulgação. Uma instituição de ensino superior deve incorporar tais tecnologias e saber direcioná-las para a construção do conhecimento por parte de docentes e discentes. Faz-se *mister* buscar compreender como a escola se relaciona com o campo da tecnologia e que impactos são gerados nos discentes e nos docentes do ensino superior.

Em nosso estudo buscaremos correlacionar as preocupações com a inserção da tecnologia e aquelas relacionadas à didática de ensino superior ao analisarmos o cenário das TICs, Tecnologias de Informação e Comunicação, no âmbito da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para tal, apresentaremos um levantamento das atuais propostas didáticas e tecnológicas da Universidade, para que seja possível detalhar os possíveis impactos de uma maior parceria entre os universos, virtual e educacional.

[*] Mestranda do PPGP. Médica cirurgiã plástica, membro efetivo do Serviço de Cirurgia Plástica do HU/UFJF. Supervisora da residência médica em cirurgia plástica do HU/UFJF.

[**] Assistente de Orientação do PPGP. Mestre em Letras/UFJF. Doutoranda em Letras/UFJF.

[***] Professor Orientador do PPGP. Doutor em Administração, UFLA. Mestre em Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, RJ. Professor Associado II da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis/FACC/UFJF. Áreas de interesse: Administração Pública, Educação Escolar, Educação a Distância e Empreendedorismo.

Comecemos nossa apresentação a partir das especificidades da docência do ensino superior. Temos, assim, que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96, deixa a cargo dos programas de Pós-Graduação *strictu sensu* a preparação para o exercício do magistério superior; mais ainda, admite que até mesmo esta exigência do título acadêmico pode ser suprimida com o reconhecimento do notório saber por uma universidade (DIAS, 2010). Observamos, portanto, que não existe, no Brasil, uma política explícita de formação docente neste nível de ensino.

Dias (2010) observa que "a consequência disso é que, para ser professor de uma instituição de ensino superior, basta ter o saber técnico" (DIAS, 2010 p. 74). A formação pedagógica para o exercício da docência ensina o professor a articular o saber técnico com a necessária transposição didática, que permite que os estudantes compreendam melhor o conteúdo e façam as adaptações ao seu contexto histórico-econômico-social.

Como, então, este docente conseguirá fazer a transposição didática do "saber sábio" no "saber a ensinar", resultando no "saber ensinado" dentro da sala de aula? As novas competências ligadas ao ensinar são apontadas por Dias (2010), tais como

> [...] organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; **utilizar novas tecnologias**; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; **administrar sua própria formação contínua** (DIAS, 2010, p. 75, grifo nosso).

Essas competências, que deveriam estar mais organizadamente ligadas à instituição do que ao docente, deixam para o próprio indivíduo a determinação e a busca para a formação. Há a necessidade de que haja um contexto favorável para a educação continuada; em contrapartida, ainda que existam ações institucionais de formação docente para atuação na educação superior, um processo de autoformação deve estar associado (DIAS, 2010).

O foco de nossa análise, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi criada em 1960, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, como parte do ideário vigente na época de privilegiar a formação

profissional de nível superior. Na sua fundação, incorporou outras faculdades já existentes, como a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Medicina, que já existe desde 1952, já tendo graduado, desde então, 90 turmas neste curso (UFJF, 2010).

Hoje, mais de cinco décadas depois, a instituição agrega 36 cursos de graduação, 23 de mestrado e 9 doutorados que, juntamente com as especializações, MBA, residência, níveis médio, fundamental e técnico contemplam 18.868 discentes, o que a torna uma das maiores do Brasil (UFJF, 2010).

No final do ano de 2005, foram instalados no campus da UFJF 12 infocentros, assim distribuídos: Faculdade de Direito, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Serviço Social, Faculdades de Comunicação, Economia/Administração e Educação, Faculdades de Enfermagem e Medicina (CCS), Instituto de Ciências Exatas, de Ciências Biológicas, de Ciências Humanas e Letras e Biblioteca Central (UFJF, 2011a).

Os infocentros são salas equipadas com computadores com acesso a internet e impressoras e funcionam nos mesmos horários das unidades em que estão instalados. Contam com uma equipe de universidade, de diversos cursos de graduação, que recebem treinamento específico para a função.

Nas salas de aula há computadores e projetores multimídia, mas o acesso à internet só existe em rede sem fio criptografada, própria de alguns departamentos. Os discentes da maioria dos cursos, excetuando-se os da área de computação, não recebem treinamento formal obrigatório em computação dentro da universidade. Todavia, os cursos são disponibilizados de forma optativa para todo o corpo discente.

A universidade, que já vinha caminhando rumo a franca expansão qualitativa, encontrou apoio na reestruturação orçamentária promovida pelo projeto de lei nº 7.200 de 2005, que prevê "o financiamento estável das universidades federais, num sistema dinâmico que premia o mérito institucional" (HADDAD, 2008, p. 15). Esta revisão fundamentou as bases para a reestruturação e expansão das universidades federais, através

do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A ampliação da possibilidade de ingresso no ensino superior, criando oportunidades para mais estudantes continuarem sua formação em uma universidade pública, é uma meta da UFJF, que inclui o aumento de vagas em ensino superior à distância, totalizando quase 5.000 discentes em oito cursos de graduação à distância e cinco de Pós-Graduação na instituição (UFJF, 2011d). Nesta oportunidade, ratifica-se, mais uma vez, a importância da utilização das TICs no ensino superior, visto que a educação à distância (EaD), por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode contribuir para a transformação dos sistemas convencionais, ou seja, a experiência acumulada e o saber desenvolvido na EaD são capazes de aprimorar o ensino presencial (SANTOS, SILVA e PASSOS, 2011).

A criação de novas vagas na universidade, estimulada pelo REUNI, incluiu 60 novas oportunidades de ingresso na área da saúde. A referida área, no âmbito da UFJF, envolve os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia.

Voltando o olhar para a perspectiva da área da saúde, o curso de medicina tem especial necessidade de suprir deficiências prévias, tanto de conhecimento como de valores éticos e humanísticos, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina definem como perfil do formando egresso/profissional:

> [...] médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (MEC, 2001, p.1).

Já no artigo quarto das diretrizes mencionadas acima, declara que os profissionais médicos formandos "devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas" (MEC, 2001, p.1). Para ter a capacidade de discernimento necessária para as decisões que lhe

são requeridas, é condição *sine qua non* para o graduando em medicina o acesso à informação que lhe garantirá dispor de elementos suficientes para julgar a melhor condução para uma dada situação.

No âmbito da medicina, as pesquisas desenvolvidas são muito rapidamente disponibilizadas e é imperativo que o profissional desta área possa manter informado para que sempre esteja em condições de promover a adequada avaliação e o manejo apropriado de casos clínicos.

Para fazer valer as recomendações do Ministério da Educação em face ao crescente volume da literatura médica corrente, tem se tornado essencial a permanente atualização de conhecimento e, pela facilidade de acesso, abrangência e rapidez para divulgação de artigos, a internet constitui-se em um importante veículo para reciclagem dos profissionais de saúde.

Daí, a importância da capacitação dos discentes na utilização da internet para aprender a acessar fontes oficiais de informações sobre saúde, aprender a transformar informações e não apenas reproduzi-las, promover a aprendizagem cooperativa e, sobretudo, aumentar o interesse e a motivação dos discentes em relação aos conteúdos do curso (FUSCALDI-CORRÊA, 2008).

Esta capacitação deve ser ministrada, principalmente, pela via do exemplo, em que o aluno vê na figura do professor um profissional interessado em agregar as tecnologias tão vastamente utilizadas na vida diária à convivência em sala de aula. Com este propósito, as aulas meramente expositivas devem dar lugar, gradativamente, a apresentações interativas, que cativem a atenção dos discentes, ao mesmo tempo em que transmitam a informação indispensável.

Ademais, a utilização das tecnologias na instrução do curso de medicina deve visar a sua utilização em projetos de pesquisa e realização de trabalhos científicos para estimular os discentes a se tornarem, eles próprios, produtores de conhecimento.

Em levantamento prévio realizado pela autora com discentes e docentes do curso de Medicina, identifica-se que ambas as partes consideram muito importante a utilização das tecnologias de informação e comunicação digital (TICs) nas aulas e que as tornam mais atrativas. Todavia, enquanto os discentes têm a impressão de que o gestor da universidade incentiva docentes e discentes a utilizarem as TICs, os

docentes têm opinião diversa e relatam que falta maior empenho da gestão em capacitação para a utilização das referidas tecnologias.

Comparando a percepção de discentes e docentes sobre a utilização das TICs com o que é, de fato, empregado nas disciplinas, temos que a universidade tem a missão de impulsionar o ensino, facilitando a pesquisa e apoiando as atividades de prestação de serviços à comunidade acadêmica por meio de provimentos e incentivos à informatização.

Esta percepção abre caminho para a interpretação de que a comunidade acadêmica local está pronta para receber a inclusão das TICs na prática diária pedagógica, restando apenas esforços das partes dos docentes, gestores e discentes para que tal integração se concretize.

Não se encontra disponível na universidade uma política de capacitação de docentes da importância da criação de tal política. Sua falta leva a deficiências na exposição de conteúdos e obstáculos à construção do conhecimento que, de outra forma, seriam minimizadas.

Tal importância já foi percebida por alguns cursos, que inseriram em seus currículos disciplinas de didática, como, por exemplo, Filosofia, Educação, Enfermagem, Matemática, Química, Biologia, Artes, Educação Física, Estudos Sociais, Letras e Geografia. Contudo, tais disciplinas visam à prática didático-pedagógica dos graduados nestas áreas na educação básica, além de não serem voltadas objetivamente para o ensino das TICs aos discentes da educação superior.

Mais especificamente, a Faculdade de Educação da UFJF tem duas disciplinas voltadas para o treinamento do futuro professor de educação básica para a importância da utilização das tecnologias no ensino de seus discentes, tais disciplinas são **Educação online: reflexões e práticas**, ministradas pela Professora Doutora Adriana Rocha Bruno e **Tópicos especiais: mídias e conhecimento**, a cargo da Professora Eliane Medeiros Borges. Entretanto, a mesma questão se destaca nesta situação, que é o direcionamento destas disciplinas para o docente da educação básica.

O que se evidencia, na atualidade, é a necessidade da formação de docentes para a utilização das TICs no ensino superior como "finalidade finalística", ou seja, a efetiva aplicação destes conceitos na prática diária do professor da universidade e, não o treinamento que o professor dá aos discentes que ministrarão aulas, no futuro, para a educação básica.

A importância da didática para o ensino fundamental e médio é amplamente discutida, mas a prática do professor empregando estes conceitos no ensino superior é algo novo, que demanda mais estudos e divulgação. Os discentes do ensino superior que não cursam licenciaturas, como, por exemplo, nos cursos da área da saúde, não têm acesso a aulas programadas dentro da moderna visão das tecnologias, o que não os estimulará a empregá-las na sua vida diária após a graduação, incluindo sua formação continuada.

A Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) da Universidade, através da Coordenação de Capacitação, oferece aos docentes e técnicos administrativos em educação o curso de **Didática: elementos para uma ação docente crítica**, que pretende propiciar fundamentação teórico-metodológica ao professor do ensino fundamental, médio e superior para que possa analisar criticamente sua prática e os condicionantes que nela interferem e organizar alternativas adequadas à orientação do processo ensino-aprendizagem. Este curso, com duração de 30h, é opcional e não aborda, especificamente, ações pedagógicas para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior (UFJF, 2010).

Oliveira (2006) cita que:

> Colocar as TIC no cerne da evolução do ofício do professor é aspecto especial para a abertura que as mesmas propiciam no âmbito educativo, pessoal, e na comunidade em que estes futuros profissionais estarão inseridos (Oliveira, 2006, p.177)

Empregar as TIC na rotina pedagógica requer capacitação e hábito, daí o valor do treinamento para que os docentes que ora ingressam na educação superior ou que neste ambiente já labutam, o que ainda não oferecido pela referida instituição.

Algumas universidades brasileiras, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) têm projetos para semelhante capacitação, mas ainda têm dificuldades em implantar cursos de capacitação para as TICs por motivos diversos, incluindo obstáculos à divulgação da informação do curso, impedimentos criados pelas chefias dos servidores sujeitos ao treinamento e falta de estrutura física para a realização dos mesmos (ÉVORA e NAKAMURA, 2004).

Por outro lado, Kondo (2008) apresenta o funcionamento da estrutura, física e virtual, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que

é digno de nota e promove cursos de capacitação na utilização das TICs de significativa abrangência na comunidade acadêmica. A UNICAMP possui a Agência para a Formação Profissional da UNICAMP (AFPU): ligada diretamente à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário, tem a missão de planejar e executar ações institucionais destinadas ao desenvolvimento profissional na universidade. Cada unidade que identifica a necessidade da realização de um curso de capacitação solicita à AFPU, através de formulário próprio, o planejamento do evento, inclusive os ligados às áreas de tecnologia.

A Universidade Federal de Juiz de Fora conta com semelhante estrutura, a Coordenadoria de Capacitação, vinculada à Pró-Reitoria de Recursos humanos, que também elabora cursos por iniciativa própria ou por solicitação ou sugestão de setores distintos. Em ambos os casos, entretanto, o treinamento para a utilização das tecnologias ocorre de forma direcionada para aprender a lidar com softwares e hardwares e, não com seu emprego didático.

Ainda no âmbito da referida universidade, as experiências com ensino a distância são recentes, mas em constante progresso. Atualmente, há um Centro de Educação a Distância, que, apesar de recente, está em contínua expansão e apóia oito cursos à distância de graduação e cinco de Pós-Graduação (OLIVEIRA; MARQUES, 2011).

Outras universidades, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), possuem uma profícua rede de cursos a distância, através do ambiente virtual da plataforma *Moodle*, que é um tipo de ambiente virtual de aprendizagem. Trata-se de um software livre, projetado com base em princípios pedagógicos do construtivismo. Este "tem a função de sistema de gerenciamento de cursos. **Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment** forma a sigla que dá nome ao sistema (a tradução pode ser feita como Ambiente Modular de Aprendizagem Orientador por Objetos Dinâmicos)" (MAGALHÃES; RODRIGUES, 2005 apud OLIVEIRA; SOBRINHO, 2011).

Para manter este processo de expansão, a referida universidade oferece aos docentes o curso de extensão *Moodle* para Docentes, visando à modelagem e a gestão de cursos à distância e/ou presenciais, proporcionando ao professor o domínio das técnicas de construção de ambientes virtuais de aprendizagem no *Moodle* (PUCRS, 2011). Como encontrado em Oliveira e Marques (2011) e Oliveira e Sobrinho (2011),

outras universidades também oferecem cursos semelhantes aos seus docentes de ensino a distância, como a UFJF e o IFCE.

Existem demandas nos processos e ações envolvidos com docentes e discentes na direção da criação de um ambiente virtual de aprendizagem, de processos interativos, de ações cooperativas, de forma a ampliar as possibilidades de promoção da autonomia. O espaço virtual se apresenta ao usuário em seus múltiplos devires, como uma arquitetura aberta, flexível, não hierárquica (MEDEIROS, 2011).

O uso das tecnologias na educação tem ocupado cada vez mais espaço, demandando do docente atualização e frequente manutenção de seus conhecimentos. Para tal, faz-se mister à universidade a percepção do modo como estes recursos têm sido empregados pelos docentes e como estes vêm lidando com as mudanças e desafios, uma vez que o docente não poderá ser apenas um transmissor ortodoxo de conhecimento, pois precisa considerar os novos recursos tecnológicos e a experiência prévia dos discentes com os quais se depara (SANTOS; RADTKE, 2005).

O paradigma educacional que dá suporte a este trabalho pode ser entendido como um problema a ser resolvido, no sentido em que se está frente a frente com um campo de resolutibilidade para atualizar-se no fazer docente, e tornar-se atual.

Há uma preocupação crescente com a utilização de novas tecnologias no ensino superior como um todo e a Universidade Federal de Juiz de Fora não é exceção. Entre laboratórios de informática e uso de plataformas virtuais de ensino à distância, a UFJF vem ampliando seus horizontes de aplicação da informática no sistema de ensino.

No âmbito da Faculdade de Medicina, uma parceria entre ambientes virtuais e propostas educacionais pode proporcionar uma possibilidade de aprendizado aos discentes e a docentes.

Para os discentes, há a preocupação em buscar as atualizações de pesquisas e publicações, vitais para a formação de um profissional da saúde. Já para os docentes, as TICs representam um universo para ampliar o saber sobre didática de ensino superior.

Buscamos, assim, detalhar os atuais esforços de ampliação do universo tecnológico, enfocando a área de saúde da Universidade Federal de Juiz de Fora, comparando-os com programas de outras universidades, como é o caso da UNICAMP e da UNESP e argumentando sua relevância para a expansão e melhoria da formação dos professores do ramo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. Brasília, MEC, 2001.

DAVID, Marcus Vinícius. **Transformações na educação superior no Brasil e seus impactos na estrutura, estratégia e governança**: o caso de três universidades federais de Minas Gerais. 2009. 232p. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

ÉVORA, Yolanda Dora Martinez; NAKAMURA, Rosana Suemi. **A utilização da internet por discentes de enfermagem de uma universidade pública.** Trabalho apresentado no IX Congresso Brasileiro de Informática em Saúde, Ribeirão Preto, 2004. Disponível em <www.sbis.org.br/cbis9/arquivos/567.doc> . Acesso em agosto de 2011.

FUSCALDI-CORRÊA, Thiago et al. Novas metodologias de integração do ensino de saúde pública na faculdade de medicina utilizando a informática. **Rev. Méd. Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, supl. 4, p. S67-S73, dez. 2008.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa, SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Os saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de educação à distância. In: VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2011, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto: ESUD 2011. Disponível em:

http: //lite.dex.ufla.br/esud2011/images/abook_file/91666.pdf. Acesso em outubro de 2011.

OLIVEIRA, Josane Gomes Weber, MARQUES, Sônia Mara. EAD na educação corporativa – um relato da experiência na coordenação de capacitação e desenvolvimento de pessoas da pró-reitoria de recursos humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora. In: VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2011, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto: ESUD 2011. Disponível em: http: //lite.dex.ufla.br/esud2011/images/abook_file/91268.pdf Acesso em outubro de 2011.

UFJF, 2010. Secretaria de Comunicação da UFJF. Disponível em: http://www.ufjf.br/secom/2010/12/23/ufjf-completa-50-anos-nesta-5%C2%AA-promovendo-inovacao-e-desenvolvimento-economico-de-jf-e-regiao/ Acesso em novembro de 2011.

_____, 2011a. Centro de Gestão do Conhecimento organizacional. Disponível em: http://www.ufjf.br/cgco/redes/infocentros/ Acesso em setembro de 2011.

FAEFID: a hélice tríplice de ensino, pesquisa e extensão

Luís Fernando Gomes Nascimento[*]

Carolina Alves Magaldi[**]

Marcos Tanure Sanábio[***]

A universidade é uma instituição de ensino superior sustentada pela hélice tríplice ensino, pesquisa e extensão. O termo hélice tríplice é proposto neste trabalho para substituir o termo *"tripé",* que tem sido utilizado para se referir a essas três funções da universidade. Enquanto aquele traz a ideia de dinamismo, este traz a ideia de estaticidade. Sugere-se, então, o termo hélice porque se espera que a universidade seja uma instituição dinâmica em suas ações. Conforme Silva (2011, p.11),

> Este modelo teórico sociológico sustenta que o processo de desenvolvimento de uma região caracteriza-se pela presença de instituições de ciência e tecnologia, empresas e políticas governamentais que visem à criação de fundos de investimentos.

Assim, baseado na ideia da hélice formada por um conjunto de três pás que, agindo juntas, propulsionam o objeto ao qual está acoplado, é pertinente comparar o ensino, a pesquisa e a extensão como partes de uma hélice tríplice que propulsiona, em equivalência de ações, a universidade no cumprimento de suas funções sociais.

Descreveremos, dessa forma, o contexto da Faculdade de Educação Física (FAEFID) da Universidade Federal de Juiz de Fora, com ênfase em seus projetos de extensão. Serão discutidos os aspectos organizacionais, legislativos e educacionais da extensão universitária em tal faculdade,

[*] Mestrando do PPGP. Servidor Técnico Administrativo da UFJF. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física e Desportos.

[**] Assistente de orientação do PPGP. Mestre em Letras/UFJF. Doutoranda em Letras/UFJF.

[***] Professor orientador do PPGP. Doutor em Administração, UFLA. Mestre em Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, RJ. Graduado em Administração. Professor Associado II da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis/FACC/UFJF. Áreas de interesse: Administração Pública, Educação Escolar, Educação a Distância e Empreendedorismo.

para que seja possível problematizar os caminhos da integração dinâmica entre ensino, pesquisa e extensão nesse contexto.

A universidade que valoriza o ensino, a pesquisa e a extensão, dando-lhes o mesmo grau de importância, de acordo com Costa *et al* (2010), consegue cumprir o compromisso social que lhe compete porque assimila as demandas sociais e as incorpora em seus currículos e ações pedagógicas. Assim, pode-se dizer que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é alcançada quando se observa que o conhecimento produzido tem o poder de transformar a realidade da sociedade na qual essa Instituição está inserida. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, diz que "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definida pela Lei nº 9394/96, por sua vez, no inciso VII do artigo 43, explica que a educação superior tem, dentre outras finalidades, a de "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição".

De modo especifico, o objetivo da extensão universitária é vincular a universidade à sociedade e assim reafirmar o seu compromisso social, atendendo-a em suas expectativas. Como ensina Paiva e Marcelino (2004),

> a ação da extensão tem como uma de suas características principais a viabilização de um canal de relacionamento entre universidade e grupos sociais diversos, e por isso, a partir do momento que se configura com uma intervenção social, pode também ser entendida como uma política cultural ou mesmo como parte desta. (PAIVA ; MARCELINO 2004, p.87)

Entende-se por extensão universitária a ação que a universidade realiza junto à comunidade externa, disponibilizando o conhecimento produzido através do ensino e da pesquisa por ela desenvolvidos. Para Costa *et al.* (2010, p. 6), "projetos de extensão bem planejados e bem executados permitem que a universidade chegue até à comunidade para prestar-lhes serviços e dar assistência para a satisfação das necessidades de anseios." Sousa (2000) afirma que a extensão surge como um instrumento através do qual a Universidade efetiva o seu compromisso social com as comunidades carentes, utilizando-a para articular suas

relações. É importante destacar também os benefícios recebidos tanto pelos professores quanto pelos alunos, quando se envolvem com a extensão.

Do ponto de vista organizacional, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que se reúnem no FORPROEX[1], pactuam a Política Nacional de Extensão e têm como documento referencial o Plano Nacional de Extensão, publicado em 1999. Esse documento estabelece as Diretrizes para a Extensão Universitária, que devem estar presentes em todas as ações de Extensão expressas em quatro eixos. O primeiro se refere à relação estabelecida entre a Universidade e outros setores sociais, visando a uma atuação transformadora para o interesse da maioria da população. Esse eixo é denominado IMPACTO E TRANSFORMAÇÃO. O segundo eixo, denominado INTERAÇÃO DIALÓGICA, faz referência à relação estabelecida entre a Universidade e outros setores da sociedade, através de diálogo e troca de saberes, em uma aliança com movimentos sociais de superação das desigualdades e de exclusão. O terceiro eixo é a INTERDISCIPLINARIDADE, no qual a construção da interinstitucionalidade deve ser baseada na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas. O quarto e último eixo é a INDISSOCIABILIDADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO, em que a extensão é um processo acadêmico que deve estar vinculado ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, estando associada ao ensino e à pesquisa (FORPROEX – 2007).

Aproximamo-nos, neste momento, do foco de nosso estudo, a Universidade Federal de Juiz de Fora, fundada no dia 23 de dezembro de 1960, por meio da Lei nº 3858 sancionada pelo presidente da República Juscelino Kubitschek. Porém, somente em 1971, quando o campus universitário foi inaugurado e a reforma universitária foi implantada, a organização e o planejamento dos cursos foram centralizados e padronizados, consolidando o sistema de ensino (UFJF 2010a).

1 FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia; uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão.

Atualmente, a UFJF oferece 133 cursos para 18.868 alunos e possui em seus recursos humanos 769 professores efetivos e 1.144 Técnicos Administrativos em Educação.

Dentre suas Pró-Reitorias, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), merece nossa atenção, uma vez que é a responsável por promover a articulação entre ensino e pesquisa e as demandas da sociedade (UFJF, 2011c).

Ainda relacionado à extensão, o instrumento utilizado para divulgar bimestralmente as ações extensionistas desenvolvidas no âmbito da UFJF é o *Estendendo Extensão,* Jornal Informativo da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFJF, que em setembro de 2011 publicou a edição nº 11, estando no seu segundo ano. (UFJF, 2011e).

Chegamos, assim, ao foco de nosso estudo: a Faculdade de Educação Física da UFJF, cuja origem remonta a 1973, quando sua lotação provisória esteve nos departamentos do antigo Instituto de Ciências Biológicas e Geociências (ICBG). Já nos primeiros anos de sua existência, interagia estreitamente com as comunidades interna e externa, através de eventos realizados como a corrida **Volta ao Lago**.

No decorrer dos anos, a ação extensionista foi se consolidando e assim se apresentava em 1991, quando o Departamento de Educação Física foi elevado ao status de Faculdade, sendo chamada, a partir desse momento, de Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID). A ampla ação de extensão justificou a criação de uma secretaria, o Núcleo de Extensão da FAEFID (NEx), para atender às demandas relacionadas aos projetos de extensão. Essa secretaria foi desativada em 2001, devido ao encolhimento do número de projetos de extensão. Mas, ao longo dos anos, o antigo quadro de uma extensão atuante foi se recompondo, assim se apresentando em 2008, quando foram suspensas para a realização de uma obra de reestruturação e expansão da infraestrutura, que durou quase dois anos.

Ao longo dos anos 1980, as atividades extensionistas oferecidas pelo Departamento de Educação Física se intensificaram. Em 1991, o Departamento de Educação Física foi elevado ao status de Faculdade, deixando de ser um dos departamentos do ICBG, atual Instituto de Ciências Biológicas (ICB). O professor Hamlet Pernisa, através da Portaria nº 1054 de 18 de novembro de 1991, foi nomeado para exercer

o cargo de Direção em caráter *pró-tempore*, tornando-se assim o primeiro diretor da Faculdade de Educação Física e Desportos. A intensa atividade extensionista foi a razão que levou as professoras Elenice Faccion e Maria Lúcia de Castro Polisseni a apresentarem um projeto de criação de uma secretaria própria que atendesse a essa demanda. A futura secretaria, chamada de Núcleo de Extensão da FAEFID - NEx, se encarregaria da coordenação, orientação e divulgação das atividades extensionistas oferecidas.

Essa secretaria esteve em funcionamento desde 1993, tendo como secretário o servidor técnico-administrativo Luís Fernando Gomes Nascimento até o ano de 2001. Em fevereiro de 2012, o referido servidor recebeu novas atribuições, assumindo a rotina administrativa dos três departamentos acadêmicos da Faculdade de Educação Física, que são os departamentos de Ginástica e Arte Corporal (GAC), Departamento de Desportos (DEPDESP) e o Departamento de Fundamentos da Educação Física (DEPFEF). O servidor exerceu tal função até março de 2011, quando assumiu a Coordenação de Extensão da FAEFID.

Em 2001 algumas razões justificaram a desativação da secretaria do Núcleo de Extensão, dentre as quais, destacam-se:

a) Mudanças definidas pela Pró-Reitoria de Extensão que deram maior autonomia administrativa aos professores coordenadores dos projetos de extensão, diminuindo a demanda de serviços burocráticos dessa secretaria;

b) A Gratificação de Estímulo à Docência (GED)[2], instituída pela Lei nº 9678/98, para a qual eram atribuídos poucos pontos às atividades de extensão, o que refletiu no encolhimento das propostas de projetos de extensão;

c) A saída de alguns professores para a capacitação docente.

No decorrer dos anos seguintes a extensão se fortaleceu e voltou a atender a um grande público, o que ocorreu até o ano de 2008, quando as atividades da maioria dos projetos foram interrompidas por quase

2 GED – Gratificação de Estímulo à Docência, instituída pela Lei 9678 de 03 de julho de 1998, que era direcionada aos ocupantes dos cargos efetivos de professor de 3º Grau, lotados e em exercício nas instituições federais de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto, e que tinha seu valor definido de acordo com a pontuação atribuída ao servidor, até no máximo de 140 pontos.

dois anos para a realização das obras que resultariam no novo complexo esportivo da Faculdade.

Ainda relacionado à extensão, fato que merece destaque foi a primeira experiência com a modalidade de ensino a distância, vivenciada na Faculdade, em 2007. Através do Departamento de Fundamentos da Educação Física, realizou-se, sob a coordenação da professora Eliana Lúcia Ferreira, o Curso de Extensão a distância **Atividade Física para Pessoas com Deficiência Física**, com uma carga horária de 120 horas, realizado no período de 04 de novembro de 2007 a 29 de março de 2008. Após essa experiência, a Faculdade continuou oferecendo cursos nessa modalidade de ensino e até 2011 já foram oferecidos cinco cursos de Aperfeiçoamento e três cursos de Pós-Graduação *lato sensu,* todos sobre atividades físicas voltadas para pessoas com deficiência.

No ano de 2010, a Coordenação do Curso de Graduação da FAEFID, trabalhando em parceria com a Comissão de Orientação de Estágio (COE-FAEFID), em um trabalho que visa à consolidação das normas e diretrizes dos estágios[3] curriculares do Curso de Educação Física, elaborou o manual do estágio, que é um documento intitulado "a proposta atual do estágio obrigatório em Educação Física Bacharelado", determinando que os

> projetos de extensão da FAEFID são campo de estágio, desde que os professores coordenadores dos projetos acompanhem, presencialmente, as atividades dos mesmos, no sentido de orientar o estágio, caracterizando-o, efetivamente, como uma atividade de ensino. (Manual do Estágio, 2010)

O estágio se torna uma atividade de grande importância na vida acadêmica do aluno porque visa à complementação do ensino e da aprendizagem, sendo considerado uma atividade acadêmica. É caracterizado por ser uma ação educativa supervisionada, desenvolvida no ambiente de trabalho e com o objetivo de preparar o estudante para as suas futuras atividades profissionais. O estágio se constitui de três ações que são a observação, participação e intervenção, sempre nessa ordem. Essas ações devem estar presentes no plano de estágio do aluno. Para que o aluno possa realizar o estágio, faz-se necessário que ele esteja

3 Estágio – Atividade curricular supervisionada para assegurar a integração entre teoria e prática em situação real de vida e de trabalho, com vistas à formação profissional e pessoal do discente e com vínculo direto com os projetos políticos pedagógicos dos cursos.

regularmente matriculado em uma disciplina de estágio (MANUAL DO ESTÁGIO 2010).

Alguns projetos de extensão também têm sido campo para a realização de pesquisas na FAEFID. Temos, por exemplo, o projeto **Musculação e Qualidade de Vida**, de caráter interdisciplinar uma vez que envolve professores e bolsistas de extensão dos cursos de Educação Física e Fisioterapia. A iniciativa é voltada para indivíduos com mais de cinquenta anos que, para participarem do projeto, deverão contemplar alguns critérios como ausência de tabagismo por pelo menos um ano, ausência de atividade física regular por pelo menos seis meses e não tomar determinados tipos de medicamentos. As atividades são realizadas às segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, no horário de 8h às 10 horas, atendendo a indivíduos de ambos os sexos.

Quanto à infraestrutura, após quase dois anos de obras, foi inaugurada em 24 de junho de 2010, a nova infraestrutura esportiva da Faculdade de Educação Física e Desportos. Foram investidos R$ 16 milhões para a construção do novo complexo que foi inaugurado com a presença de autoridades como o Ministro dos Esportes, Orlando Silva, do Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Henrique Duque de Miranda Chaves, do prefeito de Juiz de Fora, Custódio Mattos e da diretora da faculdade, Edna Ribeiro Hernandez Martin. (FAEFID, 2010c).

A maioria das dependências de prática esportiva da FAEFID recebeu algum tipo de investimento para a reestruturação de sua infraestrutura. A expansão se deu, principalmente, pela construção do Bloco do Núcleo de Extensão, situado entre o ginásio de esportes e o ginásio de ginástica.

A partir dessa nova realidade, uma das políticas adotadas pela direção da FAEFID foi a de ampliar o oferecimento do número de projetos de extensão, isolados ou vinculados a programas e, consequentemente, abranger um maior número de usuários. Visando a essa expansão das atividades extensionistas, foi definida a Portaria nº 01/2010, da direção da FAEFID, que determina:

> Art. 1º. Reativar o Núcleo de Extensão da Faculdade de Educação Física e Desportos (NEx), com a atribuição de congregar as ações da Extensão na FAEFID, do ponto de vista acadêmico, operacional e de infraestrutura.
>
> Art. 2º. Criar a Comissão de Extensão da FAEFID, a ser integrada pelos: Chefes dos Departamentos de Desportos, Fundamentos

> da Educação Física e de Ginástica e Arte Corporal; o Técnico-Administrativo em Educação, Luís Fernando Gomes Nascimento, a Aluna Juliana Luiz de Oliveira e, representando a Administração Superior da UFJF, a Professora Maria Lúcia de Castro Polisseni.
>
> Parágrafo único. A Comissão de Extensão terá a incumbência de elaborar, até 30 de junho de 2010, o Regimento da Extensão da FAEFID, a ser posto em prática pelo NEx a partir do segundo semestre letivo de 2010. (Portaria 01/2010, FAEFID)

De acordo com o regimento, aprovado pelo Conselho de Unidade da FAEFID, em seu artigo 1º, "o NEx terá por missão estruturar, avaliar e coordenar as ações extensionistas da FAEFID, de forma integrada com o ensino e a pesquisa, na busca da excelência acadêmica da Unidade."

Ao NEx são atribuídas as funções de organização, arquivamento, divulgação de atividades e de editais de seleção de bolsistas, organização de cadastro de reserva, seleção e inscrição de participantes, observação do cumprimento de horários dos bolsistas e atendimento às demandas da NEx, conforme o artigo 5º do Regimento (REGIMENTO DA EXTENSÃO, 2010).

Após essa medida, em fevereiro do presente ano, através da portaria nº 01/2011, da Direção da FAEFID, foi designado como Coordenador de Extensão da FAEFID o servidor técnico-administrativo autor do presente trabalho.

As atribuições do Coordenador de Extensão são definidas no artigo 6º do Regimento da Extensão:

> I. representar o NEx no Conselho de Unidade da FAEFID, com direito a voz, e na PROEXC, no que disser respeito aos interesses extensionistas da FAEFID;
>
> II. receber das Chefias de Departamento as propostas de oferecimento de projetos de extensão, já aprovadas nessa instância, e apresentá-las ao Conselho de Unidade da FAEFID, para apreciação e aprovação;
>
> III. observar se os projetos de extensão estão sendo desenvolvidos de acordo com as normas regimentais da FAEFID;
>
> IV. promover o treinamento dos bolsistas para atuação na extensão da FAEFID;
>
> V. organizar, com a Secretaria de Infraestrutura, os horários de ocupação da extensão da FAEFID, via FAEFIDNET;

> VI. colaborar com os coordenadores de projetos, para que os direitos e deveres dos bolsistas sejam assegurados;
>
> VII. elaborar um relatório anual das atividades de extensão da FAEFID;
>
> VIII. organizar as ações comuns dos bolsistas de extensão junto ao NEx. (Regimento da Extensão da FAEFID - 2010).

Vale destacar que as atividades extensionistas da FAEFID não se limitam somente às suas dependências. As diversas modalidades oferecidas pelos projetos de extensão são: atletismo, caminhada orientada, futsal, ginástica e equilíbrio estético, ginástica rítmica, ginástica artística e trampolim acrobático, ginástica para mulheres com câncer, ginástica para mulheres no climatério, ginástica para idosos, ginástica para gestantes, ginástica e turismo social para idosos, ginástica para mulheres no climatério e menopausa, grupo de dança, hidroginástica, musculação, natação, pilates, tênis, voleibol e yoga.

Alguns projetos de extensão estão divididos em várias turmas que atendem a um público alvo específico dependendo do objetivo do trabalho a ser realizado. Há projetos que apresentam proposta inclusiva atendendo pessoas com deficiência, outros visam ao esporte competitivo, como é o caso da Equipe de Voleibol. Alguns projetos possuem em sua equipe de bolsistas de extensão acadêmicos de outras faculdades como Enfermagem, Fisioterapia, Medicina e Serviço Social, promovendo uma interessante relação entre as diversas áreas de conhecimento.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem sido afirmada em diversos documentos referentes à educação brasileira, como é o caso da LDB de 1996 e o Plano Nacional de Extensão. No universo de pesquisas sobre o tema, destaca-se o conceito de hélice tríplice de Carlos Alberto Figueiredo da Silva, que caracteriza a integração e o dinamismo entre essas três facetas do ensino superior.

Uma análise da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da Universidade Federal de Juiz de Fora nos permite refletir sobre os caminhos e a importância da extensão universitária.

O curso de Educação Física, criado na UFJF em 1973, foi consolidado enquanto Faculdade em 1991 e, durante toda sua existência, esteve envolvido em projetos de extensão. Recentemente, no ano de 2010, a reativação do Núcleo de Extensão e a redefinição dos parâmetros de

estágio trouxeram o tema da extensão de volta ao debate acadêmico da faculdade.

A FAEFID conta hoje com vinte modalidades de atividades físicas, com projetos em interdisciplinares ligados a pesquisa, como é o caso da iniciativa "Musculação e Qualidade de Vida" e com cursos a distância, como, por exemplo, o curso "Atividade Física para Pessoas com Deficiência Física".

Nesse universo em expansão é possível compreender como ensino, pesquisa e extensão são elementos em constante interação, trazendo benefícios para os docentes, alunos e para a comunidade como um todo.

Referências

COSTA, Marville Palis, ALMEIDA, Maria Olívia Duarte Batistuta, FREITAS, Terezinha Silva. **Ensino, Pesquisa e Extensão: Compromisso Social das Universidades.** Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba - MG.

FAEFID Coordenação de Graduação. **Manual do Estágio:** A proposta atual do estágio obrigatório em Educação Física Bacharelado, 2010.

FAEFID Portaria 01/2010, de 14 de abril de 2010 a .

FAEFID Portaria 02/2011, 24 de fevereiro de 2011.

FAEFID Regimento da Extensão da FAEFID/2010 b.

FORPROEX - Coordenação Nacional. **Extensão universitária: organização e sistematização.** Belo Horizonte: Coopmed, 2007. 112p.

http://www.uftm.edu.br/paginas/curso/cod/281/area/DOCENCIA+NA+EDUCAÇAO+SUPERIOR/t/PUBLICACOES. 2010. Acessado em 23 de novembro de 2011

PAIVA, José Luis de, MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Possibilidades para a extensão universitária a partir de uma política de lazer nas faculdades de educação física.** Revista brasileira de ciência e movimento. V. 12, nº 1, p. 85-90 jan/mar, Brasília, 2004. Disponível em; <portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/547/571>. Acesso em 12 de novembro de 2011.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. **Gestão do esporte e hélice tríplice**. H.P.Comunicação Editora. Rio de Janeiro, 2011.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária.** Campinas, São Paulo. Editora Alínea, 2000.

UFJF Boletim da Reitoria. Órgão oficial de divulgação. 1991. Ano XXIX.

UFJF 2011.a – Disponível em http://www.ufjf.br/faefid/institucional/. Acessado em 23 novembro de 2011.

UFJF 2011.c – Pró-Reitoria de Extensão. Disponível em http://www.ufjf.br/proex/a-proex/. Acessado em 24 de novembro de 2011.

UFJF 2011.d – Pró-Reitoria de Extensão. Disponível em http://www.ufjf.br/proex/intecoop/. Acessado em 24 de novembro de 2011.

UFJF 2011.e – Pró-Reitoria de Extensão. Disponível em http://www.ufjf.br/proex/estendendo-extensao/. Acessado em 24 de novembro de 2011.

UFJF 2011.g – Portal da Universidade. Disponível em http://www.ufjf.br/portal/universidade/ufjf/dados-estatisticos/. Acessado em 30 de novembro de 2011.

Para além do sistema de monitoramento capes: uma proposta de monitoramento anual dos indicadores de desempenho da Pós-Graducação *stricto sensu* da Universidade Federal de Juiz de Fora

Miriam Cristina dos Santos Brandão[*]
Karine Fernandes de Carvalho[**]
Fernando Tavares Júnior[***]

Nos últimos oito anos, assistimos ao processo de expansão da universidade brasileira que pode ser notado tanto no nível da infraestrutura quanto no aumento das vagas para os cursos de graduação. E na esteira da expansão dos cursos de graduação, vem a intensificação no investimento das universidades nos programas de Pós-Graduação como forma de atender à demanda por profissionais que atuem tanto na docência, para suprir a necessidade da própria universidade em expansão, quanto profissionais que sejam absorvidos pelo mercado extramuros da universidade.

Diante deste cenário é que surge a necessidade de criar na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a vocação para a pesquisa. E é isso que vem acontecendo desde o ano de 2004, quando o processo de abertura de programas de Pós-Graduação se intensificou, chegando ao segundo semestre de 2011 com 44 cursos de Pós-Graduação divididos nas modalidades acadêmica e profissional, e nos níveis de mestrado e doutorado. Esse fato denota que a cultura da Pós-Graduação na UFJF é muito recente, e que precisa andar a passos largos para acompanhar as universidades de excelência em pesquisa.

[*] Mestranda do PPGP, gerente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e trabalha na Coordenação Pedagógica dos cursos a distância da Faculdade de Educação Física da UFJF e nos cursos de Atividades Físicas para Pessoas com deficiências.

[**] Assistente de Orientação do PPGP, professora de Sociologia do IFSudestemg – Campus de Juiz de Fora, mestre em Sociologia pelo IUPERJ e doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCSO da UFJF.

*** Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Dessa forma, este artigo descreve a proposta de adoção por parte da Pró Reitoria de Pós-Graduação da UFJF – PROPG/UFJF de um sistema de monitoramento anual dos indicadores de desempenho dos programas de Pós-Graduação desta universidade. Essa proposta visa a ajudar os programas de Pós-Graduação na identificação dos indicadores que precisam ser trabalhados para se obter uma boa avaliação segundo os moldes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Segundo o sistema de avaliação implementado pela CAPES, os programas de Pós-Graduação só recebem o *feedback* um ano após a Avaliação Trienal. Isso faz com que haja morosidade no retorno das informações para que os cursos possam se ajustar aos requisitos daquela coordenação. E, levando-se em consideração que o retorno da CAPES é apenas de três em três anos, a proposta de gestão universitária no nível da Universidade e da Pós-Graduação é um monitoramento e avaliação anual pela PROPG/UFJF.

A abordagem que se apresenta nesse artigo tem como base o mapeamento de cada programa, com diagnóstico e levantamentos dos indicadores de desempenho do Sistema de Avaliação da CAPES específico de cada um dos programas de Pós-Graduação da UFJF. Esse diagnóstico foi realizado por meio de visitas anuais, que iniciaram no segundo semestre de 2011 e que tinham como objetivo investigar as demandas dos programas. Em um segundo momento, essas demandas foram discutidas e analisadas com vistas a uma aproximação da PROPG/UFJF ao programa de Pós-Graduação visitado.

Este artigo está estruturado a partir de três seções: a primeira se dedica a caracterizar a recente história da Pós-Graduação *stricto sensu* da UFJF; na segunda seção, encontra-se uma explicação dos princípios fundadores do sistema de avaliação CAPES; e a terceira seção é dedicada a explicitar as bases da proposta de monitoramento anual dos indicadores de desempenho dos programas de Pós-Graduação da UFJF.

A Pós-Graduação *stricto sensu* na UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) situada na região Sudeste do Brasil e que desenvolveu a sua Pós-Graduação *stricto sensu* em um curto período, de 1994 a 2010. Poucas universidades no Brasil mostraram um crescimento e expansão tão rápidos nos últimos anos como a UFJF.

Em 1980, foi criado o primeiro curso de mestrado da UFJF, do Programa de Letras que, em 2006, foi desmembrado em dois outros cursos: o Programa de Pós-Graduação em Linguística e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. Em 1993, fundou-se o Programa de Ciência da Religião (que, devido ao desmembramento do Programa de Letras, é considerado o mais antigo da universidade). No ano seguinte, foram implementados os Programas de Ciências Biológicas, Comportamento animal e Educação.

No ano de 1999 a UFJF totalizava cinco cursos de mestrado, pois foi aprovado o Programa de Física. A história da Pós-Graduação na UFJF até o ano de 2004 foi pouco expressiva, com uma evolução lenta, pois nesse ano oito programas estavam em funcionamento. Através da nova visão nacional de mudanças econômicas, apoio científico e tecnológico, houve a necessidade de investimentos acadêmicos em um novo rumo da Pós-Graduação nas instituições federais de ensino superior, citado pela CAPES[1], e com isso as unidades acadêmicas da UFJF, que então apresentavam um quadro de docentes efetivos de recém-doutores, investiram na implantação de vários programas de Pós-Graduação.

No segundo semestre de 2011, os programas de Pós-Graduação da UFJF somam 27 cursos de mestrado acadêmico, três cursos de mestrado profissionais e 14 doutorados, e estão em análise pela CAPES mais quatro cursos de mestrado, em novos programas de Pós-Graduação. Vê-se claramente a ampla expansão nos últimos dez anos com grandes investimentos e apoio da Universidade na implantação e consolidação desses cursos. Resumindo, em aproximadamente vinte anos, foram constituídos 44 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na UFJF e o número de alunos matriculados passou de mais ou menos 400 em 2006 para 1555 em 2011.

1 www.capes.gov.br. Acesso em Nov/2011

Nesta seção, nos dedicamos a apresentar brevemente o histórico da Pós-Graduação na UFJF. O que se constatou foi que a Pós-Graduação nesta universidade ainda encontra-se em estágio inicial e, para o nosso propósito aqui, é interessante deixar claro que, por estar em período de consolidação, a PROPG precisa adotar estratégias de gestão que auxiliem os programas de Pós-Graduação no processo de autoavaliação e melhora dos indicadores de desempenho estabelecidos pela CAPES. Assim, para melhor compreendermos os pilares do processo de avaliação da CAPES, apresentamos na próxima seção um breve histórico do sistema de avaliação responsável por atribuir conceitos aos programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras.

O Sistema de Avaliação da CAPES: Um Breve Histórico

Em todo o Brasil, a expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* deve-se principalmente ao desenvolvimento tecnológico e ao grande apoio às pesquisas, comandado especialmente pelas instâncias governamentais. Além disso, objetivos como o fortalecimento da base científica (tecnológica e de inovação), a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos contribuíram para o crescimento da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Desses, muitos cursos são voltados para a inserção social, a partir de pesquisas que envolvem a sociedade e recebem grande reconhecimento das agências de fomento. Concomitante a isso, tem-se o aumento do investimento em bolsas de estudo para mestrandos e doutorandos pelas agências de fomento à pesquisa, como: CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados (FAPs)[2].

E como consequência do aumento na criação de programas de Pós-Graduação, assistimos ao aumento da importância no conhecimento do processo de avaliação trienal desses programas implementado pela CAPES. A avaliação, nos moldes que estão sendo empregados atualmente, é algo muito recente, pois o que se busca com a aplicação do sistema de avaliação atual são bons resultados e melhorias dos indicadores de desempenho. Somente no final do século XIX e início do século XX a avaliação é vista através de seus efeitos para solucionar ou produzir

2 As FAPs recebem denominações específicas de acordo com o estado: FAPEMIG, FAPESP, FAPERJ, etc.

resultados. A partir daí, estudos sistemáticos começam a ser feitos para estudar diagnósticos, processos, métodos e toda a estrutura que envolve um sistema avaliativo em busca de resultados e padrões.

Apesar de vários problemas no sistema de avaliação educacional pública no Brasil, que ainda não conseguiu projetar grandes intervenções que busquem a eficácia do ensino, o sistema de avaliação da Pós-Graduação implementado pela CAPES é muito rigoroso e de alto padrão, o que não se verifica nas avaliações nacionais de outros níveis de ensino. O sistema de avaliação da CAPES é feito desde 1976, ou seja, há mais de 30 anos, e é o instrumento utilizado para o registro das avaliações de cada um dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* das instituições de Ensino Superior após a análise de mérito realizada pelas Comissões de Área de Avaliação. Há uma Ficha de Avaliação própria para os programas acadêmicos e outra para os mestrados profissionais. Ambas estruturam-se em quesitos e itens, e destinam-se a:

> 1) Garantir uma base de uniformidade e de padronização do processo de avaliação, o que pressupõe a observância, por todas as Áreas, dos pontos básicos para esse fim, definidos pelo Conselho Técnico Científico do Ensino Superior - CTC-ES; 2) Ampliar, considerando as especificidades de cada Área e aquelas estabelecidas pelo CTC-ES, o nível de integração entre as Áreas no âmbito de sua respectiva Grande Área e no contexto de todas as demais. (CAPES, 2011).

Uma Ficha de Avaliação é constituída por quesitos ou indicadores de desempenho que são avaliados por Comissões de Áreas formadas por um coordenador e mais ou menos quinze docentes de Instituições Federais de Ensino Superior, convidados pela CAPES. São atribuídos pesos para os indicadores segundo cada Área e é avaliado cada quesito como fraco, regular, bom e muito bom. As Fichas de Avaliação (cf. www.capes.gov.br) elaboradas pela CAPES trazem os itens que devem nortear a avaliação dos programas *stricto sensu*, que são os seguintes: Proposta do Curso, Corpo Docente, Corpo Discente e Trabalhos de Conclusão de Curso, Produção Intelectual e Profissional Destacada e Inserção Social.

Anualmente, as informações pertinentes a cada ano são preenchidas pelos programas e enviadas a CAPES por meio do Coleta CAPES são analisadas e são feitos relatórios de todos os indicadores dos programas. Isso permite a emissão dos Cadernos de Indicadores, que são os relatórios utilizados no processo de avaliação.

Atualmente, os Cadernos são compostos por 11 documentos, trazendo dados qualitativos sobre: PT – Produção Técnica, DI – Disciplinas, PO – Proposta do Programa, DP – Docente/produção, TE – Teses e Dissertações, PA – Produção Artística, LP – Linhas de Pesquisa, DA – Docente/Atuação, PB – Produção Bibliográfica, CD – Corpo Docente/Vínculo/Formação, PP – Projetos de Pesquisa. Com o propósito de garantir divulgação e conhecimento da forma como é realizada a avaliação da Pós-Graduação, a CAPES assegura pleno acesso a todos os relatórios em seu site através do ano da avaliação, código, nome ou sigla da instituição e área dos respectivos relatórios.

A avaliação dos programas de Pós-Graduação no Brasil é responsável pela aprovação, implantação, continuidade, crescimento dos cursos e por realizar avaliações externas trienais, cumprindo papel de fundamental importância para o desenvolvimento da Pós-Graduação e da pesquisa científica e tecnológica no país, consolidada nacionalmente e reconhecida internacionalmente. Em um primeiro momento, a avaliação era realizada apenas para distribuição de recursos financeiros para os pesquisadores, alunos de cursos de mestrado ou doutorado, que passavam a ser bolsistas. Com o tempo, sentiu-se a necessidade de outros parâmetros e indicadores serem avaliados, como estrutura curricular dos cursos, as linhas de pesquisas, produção docente, projetos, produção discente, publicações, defesas de teses e dissertações, inserção social e internacional. E os resultados das avaliações trienais são comunicados aos programas, oferecendo recomendações que visam o aprimoramento e a consolidação dos mesmos.

O Sistema de Avaliação CAPES abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores do mais alto nível, vinculados a instituições das diferentes regiões do país: a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação (APCN). Para essa nova década (2011/2020), é proposta da CAPES a inserção de avaliadores internacionais nessas comissões de consultores para que as avaliações atinjam ainda mais neutralidade e padrões mais altos de qualidade. Esses dois processos – avaliação dos programas de Pós-Graduação e avaliação das propostas de novos programas e cursos – são baseados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, que compõem um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos representantes e consultores acadêmicos.

A CAPES define que a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG. Os resultados desse processo são expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7", que pode ser considerada classe ou conceito e que também fundamenta a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar no triênio subsequente. A definição para os conceitos varia de acordo com a nota atribuída, sendo que o conceito 1 significa condição deficiente, podendo o curso ser descredenciado; cursos com o conceito 2 são considerados fracos. O conceito 3 significa desempenho regular; quando o curso obtém o conceito 4, indica que teve um bom desempenho, e o conceito 5 representa muito bom desempenho. Já os conceitos 6 e 7, respectivamente, indicam que se trata de um programa de excelência e excelência internacional. Essa atribuição de conceitos é feita pelas Comissões de Áreas, trienalmente, e essas comissões são formadas por membros eleitos pelos próprios coordenadores dos programas.

O preenchimento de um formulário eletrônico o, COLETA CAPES, em que todas as informações e indicadores pertinentes ao programa são relatados, é fundamental para o processo de avaliação. Porém, não há um retorno anual para o programa em que a CAPES pontue e divulgue resultados e correções pertinentes para ajustes e busca de excelência. E é essa demora em fornecer os resultados da avaliação que nos faz propor o monitoramento anual dos indicadores de desempenho pela PROPG/UFJF.

Essas informações preenchidas e enviadas a CAPES são tratadas e analisadas, conforme já foi dito, e permitem a emissão dos Cadernos de Indicadores, que são os relatórios utilizados no processo de avaliação e que estão disponíveis no site da CAPES. Atualmente, esses cadernos são compostos por onze documentos que trazem dados qualitativos sobre: produção técnica, disciplinas, proposta do programa, produção docente, teses e dissertações, produção artística, linhas de pesquisa, atuação do docente, produção bibliográfica, corpo docente (vínculo e formação), projetos de pesquisa.

Após a avaliação, em que todos os cursos recebem seus conceitos, eles são credenciados ou descredenciados, de acordo com o conceito

que receberam. Os cursos que ficam com conceitos abaixo de "3" são descredenciados e não são liberados para funcionamento: é apenas permitido finalizarem os estudos dos alunos matriculados e em curso. Novas matrículas não podem ser feitas. É importante salientar que o descredenciamento de um programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, pela CAPES, gera problemas graves e uma imagem negativa para a unidade e, consequentemente, para a universidade.

A queda de conceito na avaliação da CAPES é uma ameaça constante para todos os cursos que ainda não atingiram excelência e não estão consolidados, ou seja, que não obtiveram nota "4". Todos os programas com conceito "3" ainda não estão consolidados e seus indicadores devem ser revistos e os possíveis problemas pontuados. Segundo o Pró-reitor de Pós-Graduação da UFJF, Prof. Dr. Fernando Sallgueiro Perobelli:

> O prejuízo de descredenciamento de um curso de mestrado ou doutorado atinge a imagem institucional, refletindo na falha de formação e titulação de profissionais de alta qualidade. Reflete também na universidade como um todo, sendo centro de excelência, mostrando uma deficiência na formação e produção acadêmica. Esses são dois pontos nevrálgicos do descredenciamento de um curso. Também se cria uma ruptura no processo de pesquisa da área, uma vez que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* estão nucleados nas áreas e projetos de pesquisas. (FERNANDO SALGUEIRO PEROBELLI, entrevista concedida em dez/2011)

Em instituições novas, que estão em fase de expansão e fortalecimento da Pós-Graduação, há de fato uma concentração de programas com conceitos "3" e uma perspectiva enorme de eles se consolidarem e aumentarem seus conceitos na próxima trienal; porém, há um alto risco de serem descredenciados por ainda não conseguirem manter os padrões exigidos pela CAPES.

Dentre os trinta programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFJF, quinze cursos de mestrado estão com conceito "3". Cinco desses correm sério risco de não conseguirem um aumento de conceito na próxima avaliação trienal da CAPES e serem descredenciados por diminuição de conceito, ou seja, receberem conceito "2" e não ter autorização para funcionarem. Outros ainda completam a terceira trienal com conceito "3", o que acarreta um olhar diferenciado da CAPES, com cobranças diretas e vindas de consultores para avaliações *in loco*. Persistindo a nota "3" nessa terceira avaliação trienal, o descredenciamento é inevitável.

Uma Proposta de Monitoramento Anual dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFJF

Na seção anterior, nos dedicamos a explicar os critérios do processo de avaliação dos programas de Pós-Graduação implementado pela CAPES. Nesta seção, apresentam-se as bases da proposta de monitoramento anual dos indicadores de desempenho dos cursos de Pós-Graduação da UFJF. É importante deixar claro que a proposta de monitoramento anual dos indicadores de desempenho dos cursos de Pós-Graduação visa a auxiliar os programas a identificar as defasagens existentes no que diz respeito aos indicadores de desempenho determinados pela CAPES.

Como foi visto, a CAPES baseia seu sistema de avaliação em indicadores de desempenho que os programas devem seguir para sinalizar sua situação em relação ao exigido. As Instituições do Sistema Federal da Educação Superior analisam seus resultados avaliativos para produzir ferramentas que sirvam à gestão na busca da qualidade de sua prestação de serviços à sociedade. Sendo assim, é tarefa das instituições e pró-reitorias de Pós-Graduação traçarem metas e um sistema de monitoramento para fazerem um trabalho em conjunto com a CAPES nas avaliações dos programas de Pós-Graduação em busca de excelência. Segundo Souza (2005), o monitoramento refere-se ao acompanhamento da evolução dos indicadores, sendo útil para sinalizar situações indesejáveis que requerem ações corretivas. Há a necessidade de acompanhamento e de conhecimento não apenas do que se espera que o programa alcance, mas de como ele alcança as metas e quais os caminhos ele trilhou para conseguir se consolidar e tornar-se reconhecido.

Para tanto, a proposta de monitoramento dos indicadores de desempenho aqui apresentada parte da descrição dos indicadores de desempenho da CAPES que, atrelados aos conceitos e as especificidades de cada um dos programas da UFJF, dará origem a um diagnóstico da situação de cada um dos programas de Pós-Graduação desta instituição. O objetivo principal é focar os indicadores de desempenho e seus critérios para queda e aumento de nota, que levam ao descredenciamento ou consolidação do programa.

Diante disso, essa proposta prevê um trabalho conjunto com os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFJF, com a periodicidade anual, de acompanhamento direto dos programas que receberam conceito "3" na última avaliação da CAPES e dos que correm risco

eminente de descredenciamento. Acredita-se que, com o monitoramento anual dos indicadores de desempenho, os programas de Pós-Graduação terão a chance de identificarem e corrigirem previamente as defasagens e se adequarem ao padrão CAPES antes mesmo da avaliação trienal.

A partir da análise das Fichas de Avaliação da última trienal, um diagnóstico foi feito pela PROPG/UFJF para a próxima avaliação trienal 2010: cinco programas correm o risco de caírem de conceito e alguns de serem descredenciados; sete têm a perspectiva de manterem o conceito, e onze programas de subirem o conceito. A partir deste diagnóstico, a UFJF, através da PROPG, propõe-se atuar de forma sistemática como suporte aos programas.

A partir deste cenário e como parte integrante da proposta de monitoramento dos indicadores de desempenho da Pós-Graduação, a PROPG/UFJF criou o Fórum de Coordenadores, em que todos os coordenadores dos Programas se reúnem mensalmente, com direção do Coordenador de Pós-Graduação *stricto sensu* e do Pró-reitor de Pós-Graduação da UFJF. Um calendário de reuniões mensais é definido e disponibilizado no início do ano. Nessas reuniões discutem-se assuntos gerais, informes, ações e demandas internas dos programas da Universidade.

Em uma dessas reuniões do Fórum, em 2009, criou-se a Câmara de Pós-Graduação, formada por cinco coordenadores eleitos voluntariamente e o Coordenador de Pós-Graduação *stricto sensu,* que passaram a discutir ações acadêmicas e políticas internas da Pós-Graduação na UFJF. Em novembro de 2008, realizou-se o I Seminário Anual de Avaliação Interna da Pós-Graduação da UFJF, iniciativa que visava a oficializar algumas demandas e ações dos programas da Universidade. O êxito foi tão grande que novas edições foram realizadas nos anos de 2009 e 2010.

Os seminários, realizados sempre no mês de novembro, objetivam principalmente abrir espaço para que coordenadores e secretários dos Programas de Pós-Graduação da UFJF apresentem a avaliação das realizações, as demandas e os problemas do ano corrente, visando a melhorias para o ano letivo seguinte. Além disso, aponta-se a necessidade de implementar ações que objetivem o fortalecimento dos cursos de mestrado e doutorado numa instituição ainda muito focada nos cursos de graduação.

Tanto no primeiro como nos segundo e terceiro Seminários, apontou-se a ausência da cultura de Pós-Graduação no interior da instituição. Dentre as discussões realizadas, podemos destacar que a Universidade ainda não compreendeu o valor da Pós-Graduação para sua inserção nacional e internacional, e não compreendeu também que o fortalecimento e desenvolvimento da Pós-Graduação repercutem diretamente na qualidade de sua graduação. Várias demandas específicas foram levantadas nos seminários em relação a recursos humanos, planejamento, recursos financeiros, suporte institucional, sistemas de bibliotecas e editora. Os Seminários Internos de Avaliação dos anos de 2009 e 2010 constituíram ferramentas muito importantes para o diagnóstico dos problemas dos programas de Pós-Graduação e para uma visão coletiva por parte da PROPG de todas as demandas e necessidades dos programas em relação à situação e posição da UFJF como apoio e mantenedora dos cursos.

Apesar de ser um grande passo para uma mudança de comportamento da PROPG/UFJF diante dos programas, esses seminários somente são os primeiro passos da proposta de monitoramento e acompanhamento dos indicadores de desempenho. As ações descritas aqui referentes aos Seminários são internas à UFJF, com demandas e propostas que venham consolidar a Pós-Graduação na Universidade. Com certeza é uma ação que vai impactar na consolidação dos cursos de Pós-Graduação da UFJF, mas diferente do trabalho proposto nesse plano que tem como parâmetro o sistema de avaliação da CAPES nas avaliações trienais, porém com retornos e acompanhamentos anuais.

A partir do trajeto da Pós-Graduação na UFJF e do sistema de avaliação dos programas de Pós-Graduação implementado pela CAPES descritos aqui, vê-se claramente que é necessário que se mantenham e aumentem os níveis dos indicadores de desempenho. As exigências para manter um curso em funcionamento são grandes, e os docentes que compõem o curso devem ter claro que, além de terem uma boa publicação com grandes impactos nas revistas nacionais e internacionais, não pode haver flutuação de produções e defesas das dissertações e teses orientadas no triênio.

É possível notar que não existe na UFJF uma fonte de informação e projeto de gestão que permitam acompanhar sistematicamente os programas e a situação em que se encontram diante das exigências e

indicadores da CAPES. A proposta descrita neste artigo é uma forma de avaliação, monitoramento e acompanhamento da evolução dos cursos, anualmente, diante da última avaliação trienal. Ela permite sinalizar a situação em que os programas se encontram a partir dos níveis exigidos pela CAPES, além de possibilitar que alguma situação de risco, para o descredenciamento, seja detectada e ajustada antes da avaliação trienal. Sendo assim, problemas de descredenciamentos ou quedas de conceitos podem ser evitados.

Portanto, o que se vislumbra a partir desta proposta é que o diagnóstico/ acompanhamento das ações dos programas de Pós-Graduação realizado de forma sistemática permita a correção de rumos e consolidação da Pós-Graduação na UFJF de forma mais eficiente, e que, ao se definir uma estratégia de monitoramento dos indicadores de desempenho para os programas de Pós-Graduação, que a UFJF passe a valorizar esse segmento da formação acadêmica e se inscreva no cenário nacional como uma instituição de excelência não só no ensino, sua vocação original, mas também na pesquisa.

Referências

CAPES. *Manual do usuário do Coleta CAPES*. Diretoria de Avaliação-CAPES/MEC. Atualizado em janeiro de 2009. www.capes.gov.br.

_____ Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011/2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

SOUZA, Alberto de Mello e (org.). *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

UFJF. Pró-reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. http://www.propg.ufjf.br.

As FAPs recebem denominações específicas de acordo com o estado: FAPEMIG, FAPESP, FAPERJ, etc.

Formas de financiamento e gestão financeira da Pós-Graduação *stricto sensu* da UFJF: uma análise da APG

Tonny Aparecido Vidal Barra de Souza[*]
Karine Fernandes de Carvalho[**]
Fernando Tavares Júnior[***]

Este artigo tem como objetivo apresentar as formas de financiamento e analisar a gestão financeira da pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com foco na rubrica denominada Apoio a Pós-Graduação (APG-UFJF), ofertada pela própria Instituição. Esta análise se dedica ao período caracterizado pela maior expansão desse segmento de ensino na UFJF, que compreende a década de 2000 a 2010.

Sendo assim, o mote desta abordagem é a relação dos recursos próprios disponibilizados com a expansão verificada na primeira década dos anos 2000 com a necessidade de consolidação dos cursos, conforme orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES. Diante dessa perspectiva, o presente trabalho apresenta a estruturação de financiamento próprio da UFJF para os seus Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ressaltando a particularidade dessa oferta, uma vez que tal prática não se constitui práxis entre outras universidades. Buscamos, ainda, na continuidade do ensaio, o entendimento das motivações que levaram à oferta de financiamento próprio e a devida análise do atendimento ou não da mesma.

Assim, é necessário compreender a inserção desta prática na década em estudo. Para isto, foram analisadas as bases de dados de recursos ofertados pela Instituição para seus Programas de Mestrado e Doutorado por meio do SIAFE, Sistema de Controle do Governo Federal, e do

[*] Mestrando do PPGP e Funcionário da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
[**] Assistente de Orientação do PPGP, professora de Sociologia do IFSudestemg – Campus de Juiz de Fora, mestre em Sociologia pelo IUPERJ e doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCSO da UFJF.
[***] Professor Doutor do PPGP e Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Sistema de Gestão Informacional da UFJF (SIGA), ressaltando que este último foi criado no ano de 2005 e aprimorado durante os anos de 2006 e 2007 para funcionar em paralelo com o Programa Federal.

Este artigo está estruturado a partir de três seções, além desta introdução e da conclusão. A primeira seção é dedicada a ressaltar a importância da pós-graduação como promotora do crescimento científico e da inovação no nosso país. Na segunda seção, faz-se uma apresentação do histórico do desenvolvimento da pós-graduação na UFJF, situando-a no cenário nacional de desenvolvimento da pesquisa científica. E na terceira seção, desenvolve-se a análise do financiamento e da gestão dos recursos destinados à pós-graduação na UFJF, dando destaque à modalidade APG. Esta modalidade de financiamento constitui o grande diferencial da UFJF no que diz respeito à política de financiamento da pós-graduação no Brasil, pois não existe em nenhuma universidade pública uma fonte de financiamento própria prevista no orçamento anual. Com isso, se faz importante pesquisar a motivação desta iniciativa da UFJF na gestão dos recursos do financiamento para a pós-graduação.

A Importância da Pós-Graduação *stricto sensu*

No Brasil, esta etapa de ensino é regulamentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC), por meio de um sistema baseado em avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção de cooperação científica internacional. A mesma se expressa pelo credenciamento dos cursos neste órgão, por meio de conceitos que variam de 3 (três) a 7 (sete), refletindo a sua composição através de análise da estrutura básica para o funcionamento, corpo discente e docente, publicações de artigos científicos, livros e capítulos, apresentação de patentes, entre outros elementos, que compõem as matrizes que culminarão na determinação dos conceitos.

Assim, os valores conceituais correspondem à qualidade da seguinte maneira: 3 (três) – regular, 4 (quatro) – bom, 5 (cinco) – muito bom e 6 (seis) e 7 (sete) excelência com a presença de elementos de internacionalização dos cursos. É relevante ressaltar que o conceito 5 implica que o Programa está consolidado em toda sua estrutura, termo utilizado pela Agência reguladora para definir a qualidade plena

e que a partir daí o crescimento se manifesta por meio da busca pela internacionalização.

Além da regulamentação e credenciamento, a CAPES/MEC é responsável pelas políticas e estratégias que moldam o planejamento para tal etapa de ensino no país, demonstrando a preocupação com a importância do mesmo e de sua repercussão na sociedade brasileira, reconhecendo sua relevância no contexto mundial. Tais características podem ser claramente observadas no documento CAPES "Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG)", que define as diretrizes, estratégias e metas com vistas à continuidade e avanços nas propostas e políticas para a pós-graduação e pesquisa no Brasil. Esse documento ressalta a importância dessa formação para o país e sua repercussão em nível global. Dentro desse contexto, é possível observar que nosso país se molda na existência de políticas para o desenvolvimento e a consolidação deste segmento em todo o mundo. Assim, são expressos interesses políticos, econômicos e sociais de modo global e nacional.

O documento em pauta apresenta as metas e políticas propostas para a pós-graduação nacional para esta década. Entre essas, são evidenciadas a manutenção da expansão do Sistema de Pós-Graduação Nacional, a consolidação de indicadores de solidariedade, a interdisciplinaridade e a interação, as redes de pesquisa e pós-graduação e suas parcerias, a internacionalização, o rompimento da fronteira do conhecimento através da produção do novo-inédito, a agenda nacional de pesquisa voltada para assuntos estratégicos, o aperfeiçoamento dos processos de avaliação dos Programas, a produção de produtos e tecnologias, as parcerias extra-acadêmicas e a criação de centros de excelência de padrão internacional.

Já é perceptível que as políticas e estratégias de consolidação de nossos programas no ensino dessa modalidade estão surtindo efeito. Prova disso é a edição de dezembro de 2010 da revista *Web of Science*, que destaca o desenvolvimento da pesquisa brasileira com base no crescimento de suas publicações de relevância a nível global, por meio da mudança de posição e postura no cenário mundial. O artigo enfatiza o desenvolvimento e o reconhecimento internacional brasileiro no cenário da pesquisa mundial, expressando o crescimento da produção científica brasileira – que deixa os inexpressivos 0,8 % da produção mundial, atingido em 1999, alcançando 2,7% em 2009. Na America Latina, avança dos 39,1%, passando a representar 54,4% da produção total. Porém, o

mesmo estudo demonstra a necessidade de avanço quando se trata de apresentação de patentes, fato que explica o foco das metas brasileiras no segmento da produção do novo-inédito.

Nesse mesmo sentido, o Brasil é apresentado com o melhor índice de crescimento proporcional apresentado no período estudado. Assim, diante desta breve exposição, é possível verificar a relevância do ensino de pós-graduação *stricto sensu* por meio das preocupações apresentadas na agenda política educacional brasileira e pelos resultados colhidos internacionalmente, refletidos no reconhecimento mundial neste cenário.

A Pós-Graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Juiz de Fora

A seção anterior mostrou que esforços estão sendo feitos no sentido de transformar o Brasil em um país importante no cenário mundial da pesquisa. E para alcançar esse feito, investir na pós-graduação tem sido o caminho percorrido pelo governo brasileiro. Diante disso, demonstra-se a grande importância que essa modalidade de ensino tem assumido no contexto de valorização da pesquisa e da inovação. Nesta seção, o foco será traçar o histórico do desenvolvimento da pós-graduação na UFJF.

A UFJF completou em 2010 cinquenta anos de existência. A Instituição se consolidou ao longo dessas décadas, conquistando espaço no cenário educacional nacional e reconhecimento de suas atividades, principalmente devido a um sistema de graduação forte e competitivo. Contemporaneamente, tal sistema de graduação apresenta índice de crescimento e consolidação ainda mais acentuados, fruto do advento das políticas de financiamentos da educação desencadeadas pelo Governo Federal desde 2002, e ainda em vigor.

No entanto, a pós-graduação *stricto sensu* da Instituição não acompanhou a expansão e desenvolvimento apresentados pelo sistema de graduação. Ao contrário de outras universidades públicas que tem esse segmento de ensino consolidado, a UFJF somente apresentou à comunidade seu primeiro Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em 1989, ou seja, 29 (vinte e nove) anos após sua fundação. Nesse ano, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Letras, com a modalidade Mestrado, extinto em virtude de desmembramento ocorrido em 2006

em dois novos Programas: "Linguística" e "Letras: Estudos Literários". Nesse sentido, é relevante ressaltar que a estrutura da UFJF se adequava aos processos pertinentes à graduação, proporcionando vários obstáculos ao desenvolvimento da pós-graduação. Entre eles, o perfil dos professores, que se associava a essa primeira modalidade – não possibilitando a atuação na esfera em pauta, fato que somente segue se alterando ao longo das décadas posteriores.

Seguindo o histórico de criação dos Programas de Pós-Graduação, surge em 1993 o curso em "Ciência da Religião", somente 4 (quatro) anos depois da primeira experiência. No ano seguinte, são criados os Programas em Ciências Biológicas – "Imunologia/Genética", "Biotecnologia", e em "Educação". A evolução continua com bastante discrição: em 1998, foi apresentado o curso em "Engenharia Elétrica", em 1999 em "Física", e em 2001 "Química". Esse quadro se manteve até o ano de 2004, momento em que foi aberto o programa em "História". A partir daí, o período que se apresentou destaca-se como o dedicado à expansão desse sistema na UFJF. Assim, no ano de 2004, somavam-se 8 (oito) Programas desse segmento de ensino, e ao final de 2010 esse número alcançava 30 (trinta) cursos, dos quais 14 também já oferecendo a modalidade de Doutorado.

Seguindo a linha dessa expansão, em 2005 foram ofertados os cursos em Ciências Sociais, Economia, Ecologia, Saúde e Serviço Social. No ano de 2006 foram apresentados à comunidade os seguinte Programas: Ciências Biológicas (Comportamento Animal); Clínica Odontológica; Modelagem Computacional; Comunicação; Educação Física; Linguística e Estudos Literários. Em seguida, surge em 2007 o curso em Saúde Coletiva; em 2008 o primeiro Mestrado Profissional da UFJF, em Ciência e Tecnologia do Leite e Derivados, e o mestrado acadêmico em Psicologia. A seguir, ocorre a apresentação do segundo Mestrado Profissional da Instituição em 2009, em Educação Matemática.

Finalizando o período descrito, são apresentados em 2010 os Programas em Ambiente Construído; Ciências Farmacêuticas; Enfermagem; Matemática; e o terceiro Mestrado Profissional, em Gestão e Avaliação da Educação Pública. É possível verificar neste sucinto histórico a grande expansão da pós-graduação na UFJF, ilustrando a oferta de 19 Programas desde sua iniciação em 1989 até o ano de 2006.

Diante deste histórico, o que se observa é que a trajetória da UFJF no segmento da pós-graduação é recente. Todavia, é possível se observar também que o período compreendido entre 2004 e 2010 é marcado pela rápida expansão da pós-graduação. Este fato vem confirmar a necessidade de se estudar como se dá o financiamento e a gestão dos recursos destinados à pós-graduação, tarefa que será empreendida na próxima seção.

Financiamento e Gestão Financeira da Pós-Graduação *stricto sensu* da UFJF

O histórico apresentado anteriormente é importante na compreensão da necessidade de adequação da pós-graduação da UJF às políticas de expansão e consolidação desse segmento nacionalmente, com base em investimentos e estratégias. Para que os perfis dos cursos da UFJF atinjam o parâmetro nacional e caminhem de acordo com as diretrizes da CAPES, é preciso investimento contínuo e progressivo de recursos nos mais diversos campos que compõem essa etapa de ensino, e também sua aplicação de maneira coesa e objetiva no que se trata do relacionamento com estes planos estratégicos.

Nesse sentido, apontamos as proposições apresentadas no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 da CAPES, dando continuidade a cinco versões anteriores. Ressalta-se a importância dos financiamentos desta etapa de ensino em suas várias modalidades, para o desenvolvimento da nação por meio de sua formação docente e de profissionais de qualidade, e, assim, a consequente evolução social, cultural e econômica, conforme reproduzido a seguir:

> No que concerne à produção do conhecimento científico, podemos considerar o início deste século como um momento positivo para o Brasil. Isso é demonstrado pelos indicadores cientométricos de produção de artigos em periódicos indexados, que triplicou em quantidade nos últimos dez anos. Isso graças aos investimentos feitos na pós-graduação nos últimos cinquenta anos pela CAPES e pelo CNPq. Em razão das ações dessas instituições, esse índice alcançou em 2009 a marca de 2,6% da produção mundial.
>
> Entretanto, apenas a melhoria dos indicadores de produção científica indexada dos últimos anos não basta para fazer com que o Brasil mude de patamar de forma consistente e se transforme numa das lideranças

> científica e tecnológica do cenário internacional. Para que isso aconteça, a pós-graduação exerce papel primordial, promovendo avanços como um dos vetores responsáveis por transformar a ciência em desenvolvimento tecnológico e em inovação (PNPG 2011-2020 CAPES, p. 256).

Conforme indicações contidas neste Plano, para estruturação de programas de pós-graduação consolidados é fundamental a adesão a uma política institucional com vistas ao atendimento das diferentes formas disponibilizadas de financiamentos e sua devida utilização. Assim, passamos à análise das modalidades presentes na UFJF e suas formas de acesso e uso.

A nossa primeira abordagem é acerca da contratação de profissionais docentes para atuação no segmento da pós-graduação. É necessário perfil característico, como a formação em doutorado e a devida experiência com a pesquisa e o ensino científico, conforme exigências da CAPES em suas orientações para estruturação e avaliação desses cursos. Então, fatores que se referem a pontos daí demandados, como corpo docente homogêneo, atuante e producente, ativo e com distribuição igualitária no que se trata das orientações, entre outros, são elementos de destaque na consolidação dos Programas.

Outro importante elemento de financiamento presente na pós-graduação se constitui pelas bolsas de estudo. Elas constituem um importante atrativo no mercado acadêmico. Assim como na concorrência com o próprio mercado de trabalho, a remuneração para o estudo se faz fundamental na agregação de talentos para os cursos. O estímulo financeiro é relevante para tornar o ingresso no programa uma opção real para um indivíduo componente de seu público alvo.

Seguindo esta tendência, a pós-graduação da UFJF conta com duas modalidades de bolsas, as de caráter interno e externo, no que se trata de agente financiador. As primeiras são denominadas pela Instituição de Bolsas de Monitoria e ofertadas pela mesma. Elas são disponibilizadas para os programas de acordo com a estrutura dos mesmos, aqueles que ofertam apenas a modalidade de Mestrado recebem três quotas no valor de R$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) para distribuírem entre seus discentes. Já os que também apresentam a modalidade Doutorado recebem essa quota e associadas a três específicas para doutorado no montante de R$ 1.800,00 (um mil e oitocentos reais).

E as bolsas de estudos de âmbito externo são fomentadas pela CAPES e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Os valores são de R$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) para os discentes de mestrado e R$ 1.800,00 (um mil e oitocentos reais) para alunos de doutorado. A concessão é realizada por essas agências de fomento com base em critérios associados aos conceitos CAPES dos Programas que as demandam. Desta forma, mais uma vez é destacada a importância da consolidação de tais cursos com vistas a uma obtenção de recursos mais eficiente.

No ano de 2009, foram cedidas à Instituição novas cotas de bolsas oriundas do Programa REUNI, do Governo Federal, com quotas de R$ 1.200 e R$ 1.800, respectivamente, para as modalidades de mestrado e doutorado.

As bolsas de estudo ofertadas para os Programas, de caráter interno ou externo, são distribuídas entre os discentes a partir de critérios instituídos pelas Comissões de Bolsas constituídas em cada programa. Em geral, esses critérios se baseiam em instrumentos de mérito acadêmico, como notas, conceitos e participação em projetos de pesquisa, apoio docente e de interação com o segmento da graduação.

Editais disponibilizados pela CAPES, FAPEMIG, pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – e outras parcerias com o setor público e privado são importantes fontes de financiamento da pós-graduação na UFJF. Tais editais disponibilizam recursos para a aquisição de equipamentos, livros, pagamentos de bolsas e pró-labores com vistas ao suporte de recursos humanos, atendendo as necessidades de funcionamento dos cursos e as produções por meio de suas atividades fins.

O funcionamento desses cursos depende, em primeiro lugar, da estrutura física do setor em que estão ou serão instalados, o que geralmente é disponibilizado pelas Unidades Acadêmicas da Instituição por meio do aproveitamento de espaço comum ou da ampliação do espaço físico pela UFJF. Assim, são atendidas as demandas de instalação com salas de aula, espaços para laboratórios, secretarias, coordenações, anfiteatros e afins.

Atendidas as necessidades de estrutura física para instalação, a grande demanda por recursos se reflete na manutenção das atividades rotineiras

desses cursos, constituídas pelas pesquisas, aulas, visitas de professores externos e ainda a realização de seminários, congressos, defesas de dissertações e teses, além de situações correlacionadas.

Para isto, e também no que se refere à manutenção e rotina diária, os cursos têm como fontes de recursos verbas oriundas de duas diferentes fontes: O Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP-CAPES) e o Apoio a Pós-Graduação (APG-UFJF).

O PROAP-CAPES foi criado no ano de 2002 por meio da Portaria de nº 10 de 27 de março e reestruturado pela Portaria nº 64 de 24 de março de 2010. Essa modalidade de verba é comum a todas as Instituições Públicas de Ensino Superior, porém, com características e denominações diferenciadas de acordo com a estrutura organizacional e de conceito avaliados pela mesma Agência, o que mais uma vez demonstra a relevância da consolidação e qualidade nos Programas desse segmento. Seu objetivo, conforme o Artigo 1º da citada Portaria, é *"*proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos, a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ministrados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior*"* (Portaria 64/2010 CAPES). Para isso, tal regulamentação estrutura a utilização da verba de maneira restrita ao atendimento de seu desígnio, o que torna a verba menos maleável do que a ofertada pelo APG, conforme consta do Artigo 7º ao 15º que trata dos itens financiáveis pela verba.

Então, as sub-rubricas para alocação da verba oriunda do PROAP são mais limitadas e se constituem da seguinte maneira: Passagens, Diárias (colaborador eventual e funcionários), Serviços Externos (gráficas e demandas afins), Material de Consumo, Serviços Internos, Auxílio Financeiro a Mestrandos e Doutorando, Taxa de Inscrição e Auxílio a Atividades de Pesquisa.

As alocações desse recurso se dão da mesma maneira que as do APG. Após divulgação do valor que será disposto a cada Programa, calculado conforme indicação na mesma Portaria que regulamenta o recurso, a Pró Reitoria de Pós-Graduação – PROPG/UFJF – realiza consulta acerca do valor que cada coordenador almeja para as sub-rubricas e encaminha documentação oficial a CAPES com essa discriminação. Após disponibilização dos valores pela CAPES, ocorre a implementação nas respectivas sub-rubricas de cada curso.

A utilização dos valores disponibilizados apresenta características diferenciadas das manifestadas pelo APG, nas quais foi possível observar saldo de recursos a cada período anual. O PROAP, com base em sua regulamentação, determina o retorno de possíveis saldos por não uso a CAPES, e, consequentemente, novo cálculo do montante para o ano seguinte com diminuição da verba ofertada. Soma-se a esse fator a possibilidade de utilização do dinheiro com demandas dos cursos que implicam na utilização dos valores sem limitações legislativas ou Institucionais em diárias e passagens, assim como auxílio financeiro aos mestrandos e doutorandos para as mais diversas atividades e fins que compõem sua rotina acadêmica. Dessa forma, os valores disponibilizados pela CAPES durante o período em estudo foram utilizados por completo, e também apresentaram evolução considerável em seus valores ao longo desses anos.

Essa situação também pode ser considerada como motivadora no caso dos saldos residuais do APG, à medida que o uso desta rubrica é privilegiada para se evitar a devolução e a diminuição dos valores, manifestando mais uma vez a provável necessidade de se equilibrar em estratégias a alocação e uso desses recursos.

O APG, foco da análise deste estudo, se apresenta de maneira diferenciada, uma vez que se constitui como recurso ofertado pela UFJF como parte de seu orçamento anual, fato que não é procedimento comum entre as Instituições Públicas de Ensino Superior brasileiras. Sua criação ocorreu no ano de 2006 por meio da Resolução nº. 53 do Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa da Instituição. Assim, essa oferta de recursos significa uma vertente a mais para o desenvolvimento e consolidação dos Programas da Instituição, ressaltando as suas características de uso, que aferem maior liberdade para os Programas, em comparação com o PROAP-CAPES, comum a todas as Instituições. Tal fato é manifestado na possibilidade de aplicação nas mais variadas necessidades relatadas neste trabalho, conforme é possível observar na reprodução abaixo do Parágrafo 1º dessa Resolução:

> § 1º Constituem despesas de custeio financiáveis no âmbito do APG:
>
> I - mobilidade de docentes, discentes e técnicos administrativos (passagens, diárias, hospedagem, alimentação, taxas de participação em eventos); II - apoio à vinda de convidados e consultores (passagens, diárias, hospedagem, alimentação); III - elaboração de material de

> divulgação (programas, eventos); IV - elaboração de periódicos e livros, desenvolvidos no âmbito dos programas apoiados; V - aquisição de livros; VI - material de consumo específico para a realização de pesquisas e de atividades didáticas; VII - manutenção de equipamentos específicos de pesquisa desenvolvida no âmbito dos programas apoiados; VIII - cartuchos para impressoras já existentes e constantes do patrimônio. § 2º Constituem despesas de capital financiáveis no âmbito do APG: I - aquisição de equipamentos específicos para a realização de atividades acadêmicas diretamente relacionadas à melhoria da qualidade dos cursos e pesquisas; II - aquisição de mobiliário indispensável para a instalação de novos cursos, programas ou grupos de pesquisa. § 3º Constituem despesas de bolsas financiáveis no âmbito do APG: I – bolsas de mestrado e doutorado para alunos matriculados nos programas de pós-graduação, equivalentes em termos de valores a 70% das bolsas de Demanda Social da CAPES e com mesma regulamentação. (Resolução 53/2006 CSPP-UFJF).

Os valores do APG são disponibilizados em sub-rubricas específicas para cada tipo de utilização, tais como: Hotel, Restaurante, Veículo, Diárias (colaboradores eventuais e funcionários), Passagens, Equipamentos, Material Permanente, Inscrição em Eventos, Material de Consumo, Bolsas, Atividades de Pesquisa, Material de Almoxarifado (material de escritório e afins), Serviços Internos (reparos e manutenção da estrutura física disponibilizados pela UFJF) e Serviços Externos (demandas de manutenção e para as atividades do Programa não ofertados pela Instituição).

Antes da concessão dos valores para cada Programa a Pró-Reitoria de Pós-Graduação realiza consulta a cada coordenador de Programa, que informa a quantia exata que deseja que seja alocada em cada uma dessas rubricas do valor a que tem direito. Em seguida, é realizada a transferência de valores para os cursos. É importante relevar que os coordenadores têm certa autonomia na transição destas verbas entre as sub-rubricas, exceto as que se referem a diárias, passagens e aquisição de equipamentos permanentes, que são submetidas ao controle da Instituição em virtude das legislações fiscais pertinentes oriundas do Governo Federal. Dessa forma, para transição de recursos entre essas sub-rubricas é necessário comunicado oficial à Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão da UFJF e a respectiva análise da possibilidade da solicitação pela mesma, para então se efetuar ou não o pedido.

Após a análise financeira e de sua respectiva gestão, é de suma importância ressaltar a necessidade de construir um Plano de

Desenvolvimento da Pós-Graduação da Instituição. Para elaboração do mesmo, no que concerne a pós-graduação *stricto sensu*, a equipe da PROPG/UFJF construiu um relatório síntese com as informações e demandas colhidas no processo de visita a todos os Programas dessa modalidade, abrangendo as concepções pertinentes ao funcionamento dos mesmos, inclusive as questões inerentes à gestão financeira, como a demanda por diárias, passagens, utilização de veículos institucionais, compra de equipamentos e suprimentos em geral.

O que se constatou neste relatório foi que as demandas apresentadas nessas visitas, no que concerne aos recursos financeiros, demonstram a eminente necessidade de melhora na eficácia e eficiência do uso e alocação de verbas. Soma-se a isso a constatação da existência de recursos suficientes à solicitação quase unânime dos coordenadores pela melhora nos processos de utilização de recursos, no caso suas limitações de uso. Tais fatos corroboram a necessidade de melhor adequação das rubricas aos valores disponíveis e às necessidades peculiares a cada Programa.

Diante das constatações apresentadas na presente análise, no que se refere aos financiamentos e à gestão financeira da pós-graduação, com vistas a necessidade e importância de consolidação de seus cursos após a considerável expansão, é possível aferir que essa otimização perpassa a reestruturação da Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Instituição.

Além disso, é importante vislumbrar, como outra possibilidade de análise e desdobramento desta investigação, quais são os fatores motivacionais que desencadearam a oferta de recurso próprio da Instituição para a pós-graduação, haja vista que esta modalidade de financiamento constitui uma inovação da UFJF, pois em nenhuma outra universidade pública possui esta modalidade de financiamento para a pós-graduação. Ainda no mesmo contexto, é importante aferir qual o papel do histórico da UFJF no que se refere à inserção na pós-graduação *stricto sensu*, que nos demonstrou início e desenvolvimento tardio dessas atividades em comparação com as demais IFES brasileiras com perfil geral similar ao seu.

Assim, investigar qual o fator de contribuição deste cenário para o desencadeamento da política de cessão de recursos próprios torna-se primordial diante da expansão constatada na última década e da necessidade de consolidação atual. Portanto, além dessas questões,

surgem outras a serem respondidas por este trabalho, como as relativas à eficácia e eficiência da mesma, ou seja, se os objetivos e intentos que serão apresentados realmente são atendidos e alcançados por meio da política em vigor. E, ainda, é relevante destacar se o desenvolvimento e a consolidação desta ação se demonstram no sentido correto.

Referências

UFJF. PROPG. **PROPG em números**. Disponível em http://www.ufjf.br/propg/a-propg-em-numeros. Acesso em dezembro de 2011.

_____. **Resolução 53\2006** CSPP. Disponível em http://www.ufjf.br/propg/files/2009/12/res_53.2006_CSPP.pdf. Acesso em dezembro de 2011.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em dezembro de 2011.

CAPES. **Portaria nº 10 CAPES de 27 de março de 2002**. Disponível em http://www.ufjf.br/propg/files/2009/12/Portaria_CAPES_10.2002.pdf. Acesso em dezembro de 2011.

Revista Web of Science, dezembro de 2010.

Seção VII:
Educação, Comunicação e TIC

Educação, Comunicação e TIC.

Debora Cristina A. B. e M. de Carvalho*

Esta seção tem o intuito de abordar casos de gestão que estejam ligados a políticas públicas educacionais focadas nas tecnologias de informação e comunicação. O domínio das tecnologias tornou-se um fator *sine qua non* para a vivência mundo atual. Tal domínio não está exclusivamente ligado à vida social, mas tornou-se também um elemento preponderante para a inserção no mercado de trabalho. Novas exigências regem a sociedade e, de fato, o domínio das tecnologias de informação está entre elas.

A inserção das TICs no contexto educacional tem sido o foco de muitas políticas públicas que visam a uma ruptura com o que chamamos de ensino tradicional. O aluno não se apresenta mais como mero receptor de informações, enquanto o professor passa a enxergar suas aulas com "uma ótica baseada na educação colaborativa em rede, onde o aluno passa de "receptáculo" da informação a sujeito atuante na obtenção, análise e difusão do conhecimento" (SOUZA; LINHARES, 2011).

Os casos que compõem essa seção serão apresentados da seguinte maneira: primeiramente, dois artigos sobre a utilização das TICs em escolas estaduais localizadas no Ceará, e depois, um artigo sobre a o sistema de informações da secretaria municipal de Belo Horizonte.

O texto **Gestão do letramento digital em escolas estaduais de educação profissional do Ceará,** da mestranda Maria Elisabete Araújo, da assistente de orientação Raquel Barroso e da orientadora Terezinha Barroso, tem como foco a discussão de um novo modelo de ensino implementado. Um ensino médio profissional que seja integral e integrado, que tenha como objetivo a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, de acordo com as necessidades

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP. Mestre em História

de cada região. A ideia da criação desse tipo de escola profissional nasceu em 2008, após a proposta de articulação entre o ensino profissional e regular que foi incorporada à LDB (9394/96). O estudo aqui realizado apresentou um modelo de gestão implementado nas Escolas Estaduais de Ensino Profissionais (EEEPs), que ficou conhecido Tecnologia Empresarial Sócio-educacional (TESE). Mais especificamente, o capítulo procurou destrinchar de forma qualitativa como se deu esse modelo de gestão em duas escolas da rede estadual, focando, especialmente, na utilização das TIC.

O artigo intitulado **Utilização das TICs nas escolas estaduais de Fortaleza: o professor coordenador de laboratório educacional de informática em perspectiva**, do mestrando Luciano Nery, da assistente de orientação Raquel Barroso e da orientadora Adriana Rocha Bruno, assim como o primeiro artigo apresentado, tem como pano de fundo as políticas públicas que visam à utilização das tecnologias de informação em escolas estaduais. Neste caso, a ideia é discutir o auxílio recebido pelas escolas da Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR) através da criação do cargo de Professor Coordenador de Laboratório de Informática, também conhecidos como LEI. Apesar dos esforços em dar suporte à utilização das TICs nas escolas estaduais de Fortaleza, os autores abordam a falta de formação destes Professores Coordenadores de Laboratório Educacional de Informática. De forma mais direta, os autores abordaram o cotidiano escolar em duas escolas estaduais cearenses e destacam pontos que contribuem para a não otimização dos espaços destinados às Tecnologias de informação.

Direcionado a um viés relacionado aos sistemas de informação, o capítulo intitulado **Proposta de um sistema de informações estratégicas e georreferenciadas para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte,** de autoria da mestranda Eleonora Ferreira, da assistente de orientação Adriana Duque e do orientador Gilmar José dos Santos, tem como objetivo analisar a eficácia do sistema de informações, dentro da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, como uma ferramenta essencial para os processos de gestão. Levando-se em consideração o paradigma atual de gestão utilizado pela SMED, que tem como base metas e resultados, os autores demonstram o quanto se faz necessário um modelo informacional que supra as principais carências relacionadas aos sistemas de informação.

Os capítulos aqui apresentados dialogam entre si, levando-se em consideração a importância que a circulação de informaçõese a utilização das TICs têm para o contexto atual da educação brasileira. Dois Estados aqui foram representados, e, cada qual com sua especificidade, indicam propostas de políticas públicas no cenário nacional.

Referência

LINHARES, Ronaldo Nunes e SOUZA, Albano de Goes. **Políticas públicas de educação e tecnologia: O histórico das TIC no processo educativo brasileiro. São Cristóvão, Sergipe, 2011.** Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%208/PDF/Microsoft%20Word%20-%20POLITICAS%20PuBLICAS%20DE%20EDUCAcaO%20E%20TECNOLOGIA-O%20HISToRICO%20DAS%20TIC%20NO%20PROCESSO%20EDUCATIVO%20BRASILEIRO.pdf> Acessado em 19/05/2012.

Gestão do letramento digital em escolas estaduais de educação profissional do Ceará

Maria Elisabete Araújo[*]
Raquel Barroso Silva[**]

O presente artigo tem por objetivo expor uma síntese dos resultados preliminares de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED/FACED/UFJF). O foco do estudo incide sobre a gestão escolar, com vistas à otimização de recursos tecnológicos da informação em duas escolas de ensino profissional do estado do Ceará, sob a jurisdição da 11ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (11ª CREDE), um dos 20 órgãos estaduais situados no interior do Estado do Ceará, e constitutivo da Secretaria Estadual da Educação. Essas escolas situam-se em municípios diferentes e em contextos sociais e econômicos específicos, dos quais trataremos mais adiante.

O processo de criação das escolas de educação profissional teve início em 2008, quando o Governo Federal incorporou, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a proposta de articulação do ensino profissional com o ensino regular, orientação que passou a integrar os objetivos da Agenda Estratégica da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), gestão 2008-2010 (PORTAL SEDUC, 2011). Com base nessa proposta de articulação, foram criadas, em todo o estado, as Escolas Estaduais de Ensino Profissionais (EEEPs), cujas diretrizes visavam à implantação de uma proposta de gestão inovadora, com quadro docente composto por professores com dedicação exclusiva e uma oferta de cursos que levasse em consideração

[*] Mestranda do PPGP, coordenadora da 11ª CREDE, SEDUC-CE.
[**] Assistente de Orientação do PPGP. Doutoranda em História pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

a vocação econômica de cada região. Somando-se a isso, a partir desse período, houve um significativo investimento da gestão estadual na construção, ampliação e aparelhamento dessas unidades escolares.

Quanto ao modelo de gestão implementado, essas escolas profissionais adotam o modelo da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)[1], que busca transferir o modelo de gestão empresarial para o modelo de gestão escolar, reservadas as especificidades de cada um. Com vistas a garantir a excelência do ensino médio público integral e integrado à educação profissional no Estado do Ceará, o modelo TESE visa à transferência de conceitos gerenciais para o ambiente escolar, permitindo ao Gestor um planejamento estruturado e previsível de sua gestão.

A implantação de uma escola articulada nos moldes propostos paga o preço da originalidade. Apresenta-se como um grande desafio para que gestores escolares e sua equipe livrem-se de pedagogias tradicionais e efetivem um projeto que realmente integre ensino médio ao profissional, e contemple nas práticas pedagógicas os recursos tecnológicos disponíveis para potencializar a aprendizagem dos alunos. No caso de escolas que visam, objetivamente, à capacitação para o mercado de trabalho, isso se torna ainda mais importante, uma vez que o domínio das TICs é fundamental para o bom desempenho profissional. É nesse contexto que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) será considerado como suporte para educadores e educandos, e determinante para o desempenho de ambos.

Considerando a demanda atual por educadores que tenham competência para trabalhar com um currículo escolar guiado pelos efeitos da revolução digital, o presente estudo, focando em especial a ação da equipe gestora escolar, busca investigar a rotina de utilização de recursos tecnológicos da informação nas EEEPs do Ceará. Sob esse foco, nossa investigação pretende (1) analisar se os gestores dessas escolas articulam uma política de incentivo ao uso dessas ferramentas a favor do letramento digital dos professores, como forma de enriquecimento curricular e (2) perceber se os educadores dessas escolas fazem uso de recursos midiáticos como recursos didático-pedagógicos facilitadores do ensino e da aprendizagem. Os dados fornecidos por essas duas ações nos

1 Informações sobre o modelo de gestão TESE, que inspirou a criação das escolas estaduais de ensino profissional no Ceará, estão disponíveis no endereço: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf.

possibilitarão, em uma segunda etapa da pesquisa – ainda em andamento – propor aos gestores das duas escolas investigadas um Plano de Ação Educacional com o objetivo de fortalecer e incrementar a prática pedagógica de utilização das TIC nas escolas de ensino profissional.

Respeitados o caráter processual da pesquisa em andamento e os limites do presente artigo, propomos o seguinte plano de desenvolvimento, que tratará dos seguintes tópicos: (i) o processo de criação das EEEPs no Ceará e breve apresentação do novo modelo de escola; (ii) o cenário de investigação com ênfase na descrição da infra-estrutura tecnológica; (iii) as políticas federais e estaduais de incentivo à utilização pedagógica das TIC e o direcionamento dado as mesmas pela atual gestão da 11ª CREDE.

Para as constatações que apresentaremos a seguir, foram utilizados os documentos produzidos pela SEDUC, atas de acompanhamento mensais, e os relatórios de acompanhamento aos espaços de suporte pedagógico integrados ao Centro de Multimeios, produzidos pela Superintendência Escolar da 11ª CREDE, além da legislação federal e estadual sobre educação pertinente a esse estudo.

1. As políticas de ensino profissionalizante no Ceará

As EEEPs são uma proposta de ensino médio articulado à educação profissional, ainda em implantação no estado do Ceará. Esse modelo de escola foi criado, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, em dezembro de 2008, através da Lei nº 14.273 (19/12/2008) e faz parte da ação do Estado, com a perspectiva de atender ao dispositivo legal instituído em 16 de julho de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96. A alteração ocorrida por meio do dispositivo legal instituído pelo Governo Federal foi propor que a educação profissional passaria a ser integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, das ciências e da tecnologia. Dentre os objetivos contidos na Agenda Estratégica da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, gestão 2008-2010, (PORTAL SEDUC, 2011) está o de diversificar a oferta do Ensino Médio, visando a sua articulação com a educação profissional e continuidade dos estudos. Em 2008, foram estabelecidas 25 unidades escolares desse tipo. A idéia é de que, até o fim do ano de 2012, estejam

em funcionamento 95 EEEPs, atendendo, aproximadamente, a 31 mil jovens. Atualmente, são 85 escolas, nas quais são oferecidos 49 diferentes cursos profissionalizantes, cuja escolha considera a vocação econômica de cada região.

O currículo do ensino médio nessas escolas é integrado à área técnica e se desenvolve em tempo integral, ofertando ao alunado nove horas-aulas diárias, funcionando das 07:00 h às 17:00 h. O projeto dessas escolas se volta aos alunos oriundos do ensino fundamental das escolas públicas; para a rede privada são asseguradas 20% das vagas.

A estrutura organizacional das EEEPs visa a permitir que as ações de planejamento e de acompanhamento pedagógico aconteçam de forma mais qualitativa, uma vez que todos os educadores possuem jornada de trabalho integral. O tempo extraclasse do professor é relativamente amplo, o que favorece interação da equipe docente com a gestão escolar e a realização de atividades de planejamento, estudo, elaboração de material e formação continuada.

2. O cenário da investigação

A 11ª CREDE abrange sete municípios cearenses: Ererê, Iracema, Jaguaribe, Jaguaretama, Jaguaribara, Pereiro e Potiretama, que congregam um total de 16 unidades escolares. Dentre elas, duas escolas estaduais de ensino médio integral e integrado à educa**ção profissional,** a Escola Estadual de Educação Profissional "Poeta Sinó Pinheiro", localizada no município de Jaguaribe, e a Escola Estadual de Educação Profissional "Maria Célia Pinheiro Falcão", localizada no município de Pereiro.

2.1 A Escola Estadual de Educação Profissional "Poeta Sinó Pinheiro"

Jaguaribe, município sede da CREDE, tem a população estimada em 34.416 habitantes, consoante o censo 2010. Sua economia se concentra na produção de leite. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio é baixo e a renda *per capita* se encontra abaixo da média da região nordeste, que, por sua vez, ocupa o último lugar no *ranking* brasileiro (IBGE, 2011).

A Escola Estadual de Educação Profissional "Poeta Sinó Pinheiro", localizada em Jaguaribe, foi inaugurada em agosto de 2008 e atende atualmente a 367 alunos, distribuídos em nove turmas nos seguintes cursos em nível médio: Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática, Técnico em Comércio e Técnico em Rede de Computadores, ofertando as três séries desse nível de ensino. A clientela da escola é composta por jovens oriundos de escolas públicas municipais de ensino fundamental, pois a rede estadual não oferece mais esse nível de ensino no município de Jaguaribe. São de famílias que sobrevivem, basicamente, da produção agrícola, da pecuária e da confecção de peças de filé (trançado de fios de algodão ou de linha de crochê).

A escola dispõe de dois laboratórios de informática, cada um com 21 máquinas. A quantidade de equipamentos atende às definições do Ministério da Educação, considerando-se a relação entre a quantidade de alunos por sala e a quantidade de computadores para o ensino médio regular. Além desses, a escola também dispõe de laboratórios técnicos profissionalizantes para os cursos de Informática e Enfermagem. Entretanto, quando consideramos o atendimento às disciplinas da base nacional comum e às disciplinas técnicas da base profissional, a quantidade de máquinas disponíveis parece ser insuficiente. Além desses cursos, a escola oferta cursos de formação de curta duração para jovens egressos do ensino médio.

Para dar suporte às atividades didático-pedagógicas elaboradas pelos professores regentes na utilização dos laboratórios, a escola conta com um docente com conhecimento comprovado no uso das TIC, mas, não necessariamente, com graduação específica na área.

Se num primeiro momento a quantidade de LEI (Laboratório Educacional de Informática) parece insuficiente para atendimento das disciplinas da base técnica profissionalizante e da base nacional comum, a partir do acompanhamento da CREDE, detecta-se que a estrutura ainda não tem uso efetivo e frequente, principalmente, pelas disciplinas da base comum. Alguns educadores consideram a conexão da internet de baixa qualidade, apontando-a como limitante à eficiência dos laboratórios e à utilização desse espaço de suporte pedagógico. Percebe-se também que não há um planejamento eficaz e organizado pela gestão

escolar com a participação do professor de LEI, embora seja essa a orientação que se busca implementar desde 2007, através das ações de formação do professor LEI e da coordenação escolar. Os relatórios de acompanhamento da Superintendência Escolar não explicitam que as ações desenvolvidas nesse espaço tecnológico sejam fruto de planejamento sistemático monitorado pela gestão. Nossa constatação é de que, na verdade, o LEI continua assumindo muito mais a função de instrumento à prática não sistematizada de alunos e professores.

2.2 A Escola Estadual de Educação Profissional "Maria Célia Pinheiro Falcão"

A Escola Estadual de Educação Profissional "Maria Célia Pinheiro Falcão" localiza-se no município de Pereiro. A população do município totaliza 15.754 habitantes e concentra-se na zona rural. O município acompanha a tendência de Jaguaribe em relação aos baixos índices de desenvolvimento, quando comparado com o estado e com a região nordeste.

A escola, inaugurada em abril de 2011, atende a 160 alunos em quatro turmas de 1ª série do Ensino Médio, e estão distribuídos nos cursos: Técnico em Carpintaria, Técnico em Agronegócio, Técnico em Rede de Computadores e Técnico em Informática.

Essa unidade escolar atende ao padrão do MEC, no que diz respeito à estrutura física, material e de equipamentos. Construída consoante projeto arquitetônico, disponibilizado pelo Brasil Profissionalizado, a escola possui 12 salas de aula, 06 laboratórios básicos (biologia, química, física, matemática, línguas e informática), auditório, biblioteca, teatro de arena, refeitório, área de vivência, quadra poliesportiva coberta e dois laboratórios especiais, destinados ao curso de carpintaria e ao curso em rede de computadores.

Os laboratórios de matemática, línguas e informática possuem, juntos, 63 computadores. No caso dessa EEEP, outro espaço pedagógico que permite o acesso às ferramentas midiáticas é a biblioteca. Equipada com plataforma de acessibilidade, dispõe de 20 computadores. Na sala dos

professores há cinco computadores disponíveis, conforme a exigência do Manual do Programa Brasil Alfabetizado, Escola Padrão MEC.

3. Ações do PROINFO e dos NTE nas CREDE

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO - visa a promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Em cada unidade da federação existe uma Coordenação Estadual do ProInfo, cuja atribuição principal é a de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), constituídos como parte integrante das CREDEs. Os NTEs se destinam à formação continuada dos docentes, realizando assessoramento no uso pedagógico das TICs nas escolas da rede pública, como também dando suporte à área técnica. Têm, ainda, a função de disseminar experiências pedagógicas. Constituem braços da integração tecnológica nas escolas públicas de ensino básico em todo o Brasil. No nordeste, são 96 NTEs, sendo 26 situados no Ceará.

Na estrutura organizacional da 11ª CREDE, há um NTE que hoje conta com 25 máquinas e apenas uma professora multiplicadora. Desde outubro de 2011, o núcleo apresenta a carência de mais um profissional para exercer a mesma função, conforme prevê a Portaria de Lotação da SEDUC e definida pela quantidade de escolas estaduais atendidas pelo núcleo. Embora tenha sido lançada chamada pública para preenchimento do cargo, não houve interessados nas inscrições. Esse núcleo tem como função realizar formação continuada e acompanhamento ao LEI existente na escola pública, cuja organização é estruturada pela SEDUC. Desde 2007, quando Maria Elisabete Araújo, mestranda co-autora do presente artigo, iniciou sua gestão nessa regional, algumas iniciativas foram desenvolvidas pelo NTE estruturado na 11ª CREDE. O núcleo é compreendido como parte do Centro de Multimeios (setor que congrega os laboratórios e a biblioteca escolar).

A 11ª Coordenadoria vem orientando o funcionamento dos espaços de suporte pedagógico, coordenados pelo Centro de Multimeios Escolar, estabelecendo, no início de cada ano letivo, propostas que visam à melhoria da aprendizagem na escola e da atuação dos professores lotados nesses ambientes. No início do ano letivo de 2011, foi proposta pelo

Núcleo de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (NRDEA) e pelo NTE a elaboração de um Plano de Ação Integrado (PAI), por parte dos gestores das escolas, visando à construção de uma prática educativa, a partir da qual a gestão escolar conseguisse dar direcionamento ao real aproveitamento desses espaços, a serviço da aprendizagem sistematizada e integradora.

O PAI apresenta objetivos, metas, matriz de resultados e ações propostas para o ano letivo para cada espaço de suporte pedagógico. O princípio norteador desse plano é a compreensão de que tais espaços na escola estão a serviço do professor regente da sala de aula, devendo o diretor e coordenador escolar cuidar da gestão desses espaços e dos seus profissionais, colocando-os como integradores da gestão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Todas as 16 unidades escolares apresentaram seu PAI ao NRDEA para o ano letivo 2011. Ao final do ano letivo, estava prevista uma avaliação de impacto coordenada pela Superintendência Escolar da 11ª CREDE, visando a identificar os aspectos positivos e negativos do plano, segundo a visão dos gestores, professores e alunos. Contudo, ainda não foram coletados resultados desse trabalho em decorrência de problemas operacionais para a realização de encontro de avaliação de contribuição.

Apesar de não termos realizado a avaliação de impacto, alguns substratos podem ser extraídos a partir do acompanhamento da Superintendência Escolar durante o ano: (a) houve muita dificuldade por parte de todas as escolas, na elaboração do PAI, apesar do assessoramento do NRDEA/NTE; (b) tal elaboração foi apenas validada pela gestão, não tendo sido, de fato, uma ação coordenada pela mesma, tarefa que coube aos profissionais lotados no Centro de Multimeios; (c) o efetivo desenvolvimento das ações planejadas parece não ter ocorrido, conforme a percepção dos relatórios enviados no decorrer do ano letivo de 2011; (d) a gestão escolar parece ainda não desenvolver efetivamente a gestão pedagógica dos processos.

Os resultados obtidos nesta primeira etapa da investigação sobre as duas escolas estaduais de ensino profissional nos permitem afirmar que, embora seja percebido o fortalecimento das ações de formação

continuada de professores através do NTE, e tenhamos constatado esforços do gestor no planejamento de ações para implementação do modelo de ensino integrado guiado pela TESE, percebemos que a prática pedagógica de utilização das TIC ainda é um processo em construção, recebendo pouco apoio da gestão escolar. O que se percebe é que, embora essas escolas disponham de recursos tecnológicos, a presença desse material não é suficiente para se garantir o letramento digital do professor, nem muito menos a efetiva utilização desses recursos na formação profissional dos alunos. Na verdade, não foi identificada nenhuma iniciativa significativa, própria da gestão dessas escolas, no que respeita à formação continuada e em serviço de seus professores, que tenha como foco o letramento digital. As ações de formação estão restritas à atuação da CREDE, através do NTE.

Esse cenário de distanciamento entre o ensino e os usos das ferramentas midiáticas se delineia mais problemático, quando se trata de escolas estaduais de educação profissional, cuja justificativa guia de criação é a garantia de que os alunos dessas instituições ingressem no mercado de trabalho, após a conclusão do ensino médio integral e integrado. Espera-se a formação de um profissional com competências que atendam ao mercado de trabalho, e que transite com desenvoltura nos novos espaços oferecidos pela era midiática.

Para que isso possa se efetivar de fato, precisamos ir além do processo de ensino-aprendizagem que utiliza as ferramentas midiáticas como meros aparatos digitais, centrados na concepção de aprendizagem que vê o outro como mero receptor do conhecimento acumulado pelo professor. Enxergar para além disso requer compreender as profundas mudanças na forma de ensinar e aprender. Requer enxergar o professor como usuário das tecnologias da informação para atender a demandas próprias, assim como para recorrer a elas como fonte de planejamento do fazer pedagógico.

Nossa percepção é a de que o papel da gestão é ainda incipiente no que diz respeito à gestão pedagógica dessas novas tecnologias. Embora o trabalho de orientação do NRDEA seja para que as escolas públicas estaduais no Estado do Ceará administrem os serviços de suporte pedagógico em prol da aprendizagem, a liderança pedagógica do diretor

e do coordenador escolar, no que tange a 11ª CREDE, carece ainda de iniciativas de planejamento próprio, que visem à conscientização da comunidade docente de que a escola está numa sociedade inserida na era digital.

Conforme afirma Bonilla (2010), somente superando o uso instrumental das TIC, teremos uma escola onde ter computador, recursos multimídia e outros aparatos signifiquem, de fato, superar a educação tradicional do consumo de informações, propiciando a vivência na interatividade, na colaboração, na auto-organização, na conectividade, transformando a construção do conhecimento e, consequentemente, o processo educativo, em um processo vivo, dinâmico, não linear.

Referências

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas**. Motrivivência. Ano XXII, nº 34, pag. 44.Jun-2010.

IBGE **Censo 2010**. Disponível em:http://pt.wikipedia.org/wiki/Pereiro. Acesso em :01 dez. 2011.

PORTAL SEDUC. Disponível em: http://portal.seduc.ce.gov.br. Acesso em 01 dez. 2011.

POLON, Thelma Lucia 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 2005 - Pólo Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=61641. Acesso em 15 dez. 2011.

PORTAL MEC. **Manual do Programa Brasil Profissionalizado** – Escola Padrão MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em 01 dez. 2011.

MANUAL Operacional. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional** (TESE).Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. ICE. Acesso em 13 de Abril de 2012.

Utilização das TIC nas escolas estaduais de fortaleza: o professor coordenador de laboratório educacional de informática em perspectiva

Luciano Nery Filho[*]
Raquel Barroso Silva[**]
Adriana Rocha Bruno[***]

Muitas escolas públicas do estado do Ceará, ainda que em desvantagem perante a tendência nacional, já possuem tecnologias de informação e comunicação (TIC) disponíveis ao processo de ensino e aprendizagem. Para auxiliar o aproveitamento desses recursos tecnológicos, a Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR) criou o cargo de Professor Coordenador de Laboratório Educacional de Informática (LEI), assumido por um educador lotado na escola, com uma carga de 40 horas semanais, cujas competências envolvem o uso das TICs como recurso pedagógico e, principalmente, o trabalho multiplicador das reuniões formadoras promovidas pela SEFOR aos seus pares.

Contudo, a realidade do cotidiano escolar tem demonstrado que há problemas na implementação das diretrizes da SEFOR quanto ao papel do Professor Coordenador de LEI. A falta de definição de um critério de seleção deste professor, bem como o não monitoramento de sua participação nas reuniões formadoras mensais e de sua função multiplicadora entre seus pares, tem acarretado uma dificuldade na

[*] Mestrando do PPGP, Supervisor do ProEMI/PJF da 4ª e 5ª regiões da Superintendência das Escolas de Fortaleza.

[**] Assistente de orientação do PPGP. Doutoranda em História pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

[***] Professora orientadora do PPGP. Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e licenciada em Pedagogia. Professora Adjunta do Depto. de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFJF. É Coordenadora de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior (CIAPES) junto à PROGRAD-UFJF e coordena os tutores a distância do Curso de Pedagogia - FACED-UFJF-UAB. É líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede – GRUPAR. Atua como pesquisadora da rede internacional de pesquisa COLEARN (Collaborative Open Learning - Comunidade de Pesquisa sobre Aprendizagem Colaborativa e Tecnologias, Open University). Experiente na área de Educação, pesquisa, principalmente a partir dos seguintes temas: Formação de professores, Educação online e cibercultura, Didática, Aprendizagem de adultos, Neurociência e neuropsicologia, Linguagem emocional e Educação, mídias e tecnologias. Site: https://sites.google.com/site/arbruno

análise da efetividade dessa função. Ao mesmo tempo, verifica-se, em algumas escolas, a subutilização da infraestrutura tecnológica disponível, o que nos instiga a investigar até que ponto essas duas constatações possibilitadas pela observação do cotidiano escolar estão relacionadas.

No presente artigo, recuperamos alguns dados referentes às políticas públicas para a educação que contemplam o incentivo ao uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, em especial as "Diretrizes 2011", documento norteador das ações da SEFOR, em que são especificadas as atribuições do Professor Coordenador de LEI. Em seguida, descreveremos o cotidiano da utilização do LEI em duas escolas estaduais de Fortaleza, em busca de coletar dados que nos possibilitem uma análise do papel do Professor Coordenador de LEI e da utilização das TICs como recurso pedagógico nas mesmas. Em segunda instância, essa descrição também trará à tona o papel do gestor escolar e dos demais professores diante de tal problemática, já que a responsabilidade de um planejamento que contemple a utilização de recursos que possam otimizar e tornar mais eficaz a prática pedagógica não é e nem deve ser considerada como sendo unicamente do Professor Coordenador de LEI.

As duas escolas que foram escolhidas como foco de nossa observação são as maiores da capital cearense. A descrição das mesmas partiu de observações *in loco*. Após uma conversa com cada um dos diretores, foram agendadas visitas para a observação do cotidiano da escola. Foram realizadas três visitas de, aproximadamente, quatro horas em cada escola, uma em cada turno.

O objetivo final desta pesquisa, e que vai além dos limites deste artigo, é apresentar à Superintendência de Fortaleza soluções possíveis para os problemas verificados na implantação das "Diretrizes 2011" no que concerne ao Professor Coordenador de LEI, bem como uma análise crítica da factibilidade de suas atribuições.

As TICs na educação

A necessidade de formar jovens preparados para suprir as demandas que a sociedade tecnológica exige levou a discussões que culminaram na elaboração de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC's), em nível federal, e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB's), em nível estadual. Esses documentos chamam atenção para que a escola ofereça em seu currículo conteúdos que incluam a formação em informática básica, o uso de *softwares*, o uso e inserção na *web* e a utilização de equipamentos tecnológicos novos[1].

A preparação de alunos para as demandas globais geradas pela revolução tecnológica deve ser fundamental na construção curricular de uma escola de qualidade. Conforme Coelho "[...] a alfabetização científica, tecnológica e computacional desponta como estratégia curricular e pedagógica necessária e imprescindível para inclusão social no atual século"[2]. Para o autor, a formação do professor e sua capacitação é tão fundamental quanto a própria existência do equipamento. Na falta de um desses dois elementos, o processo não se efetiva.

De acordo com a pesquisa TIC Brasil 2010, em 100% das escolas com energia elétrica há pelo menos um computador, e quase 93% possuem internet, mostrando que a tecnologia está presente nas escolas do Brasil[3].

Apesar do investimento alto na compra de equipamentos que garantam o acesso às tecnologias, muitas vezes nossos professores não possuem formação adequada para a utilização desse espaço escolar. Essa situação influencia diretamente a exploração dessa tecnologia e das possibilidades que ela oferece na melhoria e na dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem.

O investimento em TIC's no estado do Ceará tem acompanhado, ainda que em desvantagem, a tendência brasileira. Porções satisfatórias do orçamento público destinam-se a suprir as escolas públicas do estado do Ceará com o mínimo necessário para permitir uma aproximação dos alunos com o mundo da internet e com os saberes tecnológicos.

---

1 BRASIL. Portal MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.Acesso em: 16 abril 2012.

2 COELHO, Luiz Cláudio Araújo. Cenário Tecnológico das Escolas Públicas do Ceará. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC/PR, Paraná, 2009.p.713.

3 PESQUISA TIC EDUCAÇÃO 2010. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação. CGI/NIC/CETIC, São Paulo, 2011.

As "Diretrizes 2011" e os Professores Coordenadores de LEIs

O estado do Ceará oferece um Professor Coordenador para cada laboratório de informática existente em suas unidades escolares. Nem sempre este educador possui uma formação técnica e/ou acadêmica específica ao cargo[4]. A escolha desse profissional é, geralmente, feita pelo gestor da escola, que tem a opção de solicitar ao NTE (Núcleo de Tecnologias Educacionais) da SEDUC a lotação de um graduado em informática ou escolher um coordenador entre seu quadro de professores. Não há critérios oficiais para tal seleção: a Secretaria de Educação orienta apenas que os gestores escolham um professor com habilidade em informática. Isso deixa margem para que a lotação desses profissionais no LEI seja mais para ajustes de carga horária do que propriamente pela habilidade técnica do educador.

Esse professor é lotado com 40h semanais – sendo 32h atuando na regência e coordenação do LEI, e 8h para planejamento das ações em conjunto com as demais áreas de conhecimento e para aperfeiçoamento e estudo. Segundo as "Diretrizes 2011", aos Professores Coordenadores do LEI cabe:

> [...] semanalmente, articular com os professores da escola mecanismos de utilização do laboratório para dinamizar o trabalho de algumas temáticas curriculares e extracurriculares. [...] Quinzenalmente ou mensalmente, planejar, com acompanhamento do Coordenador Pedagógico, as atividades e horários de atendimento no Laboratório; realizar um relatório mensal com o fluxo, as atividades e práticas realizadas no Laboratório [...] e eventualmente, articular a utilização do laboratório em projetos sociais que envolvam membros da comunidade local[5].

Tais diretrizes foram redigidas com base em outro documento, anterior, formulado em 2009 em assembléia com os professores multiplicadores do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da SEFOR e com os diretores das escolas públicas estaduais intitulado "Diretrizes para o Uso e Funcionamento dos Laboratórios Escolares de Informática (LEI) das Escolas Públicas do Estado em Fortaleza". Na seção III desse documento, intitulada "Das atribuições do professor do LEI", ficam explícitos doze atribuições desse profissional nas escolas:

---

4 Dentre os professores coordenadores de LEI encontram-se sociólogos, pedagogos, filósofos, dentre outros.

5 CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação Básica. Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR). Diretrizes 2011. Fortaleza/CE, 2011.p.12.

Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, dos planejamentos pedagógicos e das formações relacionadas aos usos das TIC's;

Planejar e desenvolver com os educadores atividades interdisciplinares, utilizando as TIC's no contexto escolar;

Promover, em parceria com o NTE formação continuada em serviço, de professores, para fomentar o uso das tecnologias na prática pedagógica;

Elaborar plano de trabalho, tendo como base o projeto de utilização do LEI e os resultados da aprendizagem;

Desenvolver, junto aos educadores e educandos, competências e habilidades no uso das TIC's, de forma a propiciar a integração das mídias no apoio das atividades curriculares;

Enviar ao NTE, mensalmente, instrumento de registro que possibilite diagnóstico, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas no LEI;

Garantir a segurança dos recursos aplicativos utilizados no sistema e o sigilo das informações contidas nas máquinas;

Apoiar ações desenvolvidas de forma colaborativa com os educadores, visando à implementação de projetos de aprendizagem, utilizando as TIC's;

Criar espaços de estudo e pesquisa para a comunidade escolar no sentido de incentivar a cultura da investigação e produção científica;

Construir, em conjunto com a comunidade escolar, normas de segurança, convivência e conservação do LEI, ficando na responsabilidade de comunicar ao NTE eventuais problemas técnicos (hardware/softwares);

Divulgar e participar de eventos e cursos na área de Tecnologia de Informação e da Comunicação incentivando a participação e integração da comunidade escolar;

Elaborar horário de atendimento do LEI conforme planejamento da unidade educacional[6]

Observando as cinco primeiras atribuições do professor coordenador do LEI, fica clara a disposição da SEDUC/CE, pelo menos em Fortaleza[7], de fazer com que esses profissionais deem um suporte técnico e pedagógico aos demais professores quanto à utilização das TIC's. Essas diretrizes chamam a atenção para a necessidade da participação dos coordenadores do LEI na construção do PPP da escola, e criam o meio legal para a formação continuada em serviço. Porém, pecam em não especificar em que tempo isso ocorrerá, nem em atribuir ao gestor essa função.

6 CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação Básica. Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR).

7 O documento foi elaborado pela SEFOR, portanto, vigente apenas para as escolas estaduais de Fortaleza. As outras regionais do interior do estado, e a própria SEFOR, possuem autonomia na elaboração de suas diretrizes, desde que de acordo com as normas gerais da SEDUC/CE.

A SEDUC e a SEFOR realizam mensalmente um encontro com Professores Coordenadores[8]. Como não há registros dos números referentes à presença dos Coordenadores participantes e muito menos dados estatísticos que monitorem ou sustentem a eficácia dessas formações, a análise ou avaliação do processo multiplicador que esses coordenadores deveriam empreender nas escolas é severamente dificultado.

Essas diretrizes, merecedoras de elogios, são avançadas no que diz respeito à visão sobre a importância das TICs no processo de ensino e aprendizagem e enfatizam a necessidade da capacitação frequente dos profissionais da educação na utilização desses instrumentos tecnológicos.

No entanto, percebe-se que essas diretrizes ainda carecem de implementação mais eficaz, de uma capacitação que seja capaz de "amarrar" prazos e planos de cursos e definição de qual tempo será utilizado para ela. Tudo isso não fica claro nos documentos oficiais, tendo como consequência imediata a escassez ou insuficiência na realização das atividades propostas, o não estabelecimento de metas de estratégias de ação e, portanto, a não existência de parâmetros para a responsabilização da equipe de professores coordenadores. Isso pode levar a uma realidade observada nas escolas da capital cearense: a de que poucos coordenadores do LEI sejam, efetivamente, multiplicadores.

Em virtude disso, essa iniciativa ainda é muito incipiente na capacitação dos docentes para o uso das TIC's, e para exacerbar a situação ainda existe uma série de causas, desde a não oficialização dos procedimentos e normas de capacitação, passando pela pouca ou má utilização desses espaços nas escolas até a falta de conhecimento técnico específico dos professores coordenadores do LEI.

O Colégio Estadual Liceu do Ceará e a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra

Em busca de apontar soluções para superar as dificuldades apresentadas, observamos tais práticas no cotidiano escolar de duas

8 Além dos Professores Coordenadores de LEI existem os Professores Coordenadores de Área e os Professores Coordenadores de Laboratórios de Ciências.

escolas da capital cearense: o Colégio Estadual Liceu do Ceará e a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra.

O Colégio Estadual Liceu do Ceará, localizado no centro histórico e cultural de Fortaleza, é a escola mais antiga e já foi considerada a melhor escola do estado, responsável pela formação de personalidades artísticas, políticas e empresariais do Ceará.

A escola, de ensino médio regular, atende estudantes de diversos bairros da capital cearense nos três turnos. 2.798 jovens, 120 professores e 60 funcionários são os números da escola no ano de 2011. O núcleo gestor é formado por uma diretora e duas coordenadoras escolares.

A escola possui três laboratórios de informática com 35, 22 e 18 computadores, respectivamente. Dessas máquinas, 10 estão ligadas à internet no primeiro laboratório, 20 no segundo e nenhuma no terceiro, devido a um problema técnico no equipamento do servidor. Coordenando esses espaços, a escola conta com três profissionais, um deles possui formação técnica na área de informática e os outros dois em pedagogia e sociologia. A escola recebeu nos últimos seis anos, além dos computadores que compõem os três laboratórios, três *notebooks*, dez coleções de *softwares* educativos das diversas áreas de conhecimento e três caixas acústicas.

De acordo com os coordenadores, nesse mesmo intervalo houve apenas um curso de 100h, cujo tema foi "Ensinando e aprendendo com as TIC's", proposto pela SEDUC. Nessa oportunidade, porém, os professores não puderam acompanhá-lo, devido à semana de aplicação e correção das avaliações bimestrais.

A Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra localiza-se na região pericentral da capital cearense e é considerada referência de ensino no Estado, atendendo a estudantes de diversos bairros da capital cearense nos três turnos.

Possui (em 2011) 2.315 alunos distribuídos em 63 turmas. Seu corpo docente é formado por 53 professores, e em apoio técnico, administrativo e serviços gerais, a escola conta com 14 funcionários. O núcleo gestor atual é formado por um diretor, dois coordenadores escolares e uma secretária.

A escola possui dois laboratórios de informática com 37 e 10 computadores, respectivamente, e dois coordenadores de laboratório.

Todas as máquinas estão conectadas à internet. Nos últimos seis anos a escola recebeu 52 equipamentos para formar os dois laboratórios de informática e também dois *notebooks*. Nesse intervalo de tempo não foi ofertado nenhum curso de capacitação para professores em TICs.

A rotina da utilização das TIC's nas escolas

Em cada escola estudada a rotina de utilização das TIC's é bastante peculiar. No entanto, apesar das peculiaridades existentes em cada instituição, uma característica é comum a ambas: o anseio dos alunos pela utilização desse espaço. Em qualquer horário de funcionamento da escola, é possível encontrar alunos manuseando as máquinas. Muitas vezes, a utilização para realização de pesquisas ou acesso às redes sociais se dá no contraturno.

Na EEM Governador Adauto Bezerra, a utilização do laboratório de informática é quase que totalmente feita por iniciativa dos alunos da escola para suas pesquisas e estudos. Segundo a coordenação da escola e os professores abordados, não há uma sistematização de planejamento de utilização pedagógica do LEI.

Segundo o coordenador, o uso desses equipamentos não foi incorporado ao planejamento das aulas pelos professores regentes, apesar de entenderem que a sua utilização com fins pedagógicos dinamizam as aulas e melhoram o desenvolvimento das habilidades dos alunos no manuseio das máquinas e no aumento do conhecimento dos programas utilizados.

Os professores regentes abordados mostraram pouco interesse em planejar suas aulas nessa perspectiva, apesar de conhecerem o espaço do LEI e alguns terem conhecimento dos programas e *softwares* educativos que a escola possui. Alguns culparam o pouco tempo de planejamento para a elaboração dessas aulas.

Os coordenadores do LEI esclareceram que não há uma rotina de utilização do laboratório nas aulas regulares e, quando há, é apenas para a utilização do equipamento de *data-show* que fica no laboratório. Ressaltaram também que não participam do planejamento semanal por área, como recomendado pelo documento norteador da SEFOR, e que desde que foram lotados na escola não houve qualquer tipo de ação

relevante com foco na capacitação dos professores para utilização dos equipamentos ou dos programas recebidos, e desconhecem qualquer projeto da escola ou da Secretaria de Educação com esse objetivo.

Uma realidade bem diversa foi encontrada no Colégio Liceu do Ceará, onde há uma intensa utilização do espaço do laboratório de informática pelos professores da escola em suas aulas regulares.

Os coordenadores afirmam que essa utilização é programada nos planejamentos semanais por área e que há grande disputa pelo uso do espaço por parte dos professores. Eles ressaltam compreender a importância da diversificação das aulas e da dinâmica envolvida no processo. Nem todos os professores fazem uso desse espaço. A utilização geralmente se dá por aqueles que ministram as disciplinas: Educação Física, Português, Matemática, Física, Espanhol, Geografia, Artes, Filosofia, Sociologia, História e Química.

O professor de matemática utiliza *softwares* como o *KmPlot,* por meio do qual os alunos veem na prática como fazer as funções matemáticas, ou o *BrOffice.Org Draw,* no qual os alunos podem criar áreas usando medidas que os professores solicitam. Nas aulas de Geografia, alguns dos recursos mais utilizados são o *Google Earth*, onde os alunos podem visualizar em 3D qualquer parte do planeta, e o *Google Maps,* que visa a trabalhar a noção de espaço.

Para a aplicação de provas parciais, alguns professores utilizam o *software* livre KEduca, adquirido pela direção da escola a pedido dos coordenadores. Esse *software* permite que, ao final da aplicação da avaliação, o professor já tenha o resultado do aluno, evitando, assim, a utilização de cópias em papel, o que demonstra uma atitude ecologicamente sustentável pela escola e exime o professor de despender seu tempo em correção de provas.

Os Coordenadores ressaltam ainda que alguns professores utilizam a internet para demonstração de vídeos que explicam experiências. Também há professores que começam a aula em sala de aula e finalizam no LEI onde os alunos socializam aquilo que apreenderam em um *blog* ou em um fórum. Em grande parte das aulas utiliza-se mídias digitais como *data show,* caixas de som, computadores, e *softwares* específicos. Entre os turnos, o espaço está disponível para os alunos pesquisarem e fazerem pesquisas na internet.

Uma agenda organiza as solicitações de utilização dos laboratórios, que são feitas geralmente nos dias de planejamento das aulas. Quando dois ou mais professores desejam utilizar o espaço, a prioridade é daquele que menos o utiliza.

Alguns dos professores em regência de sala e os professores coordenadores do LEI ressaltaram o incentivo e a importância dada pelos integrantes da gestão da escola a essa prática pedagógica de utilização do LEI como forma de dinamizar as aulas e torná-las mais atrativas, como, por exemplo, a manutenção constante dos equipamentos, a aquisição de programas mediante solicitação e a facilitação do uso desses recursos na escola. Esse aspecto da gestão não foi citado pelos coordenadores e/ou professores da EEM Governador Adauto Bezerra.

Coordenador do LEI da Escola Liceu do Ceará considera importante que seja ofertado um curso para a utilização das TIC's por parte da escola ou da SEDUC. Para ele, é importante capacitar os professores para que os recursos midiáticos dos laboratórios sejam utilizados plenamente por todos, melhorando as práticas pedagógicas e contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

Este breve tratamento dos dados encontrados nestes dois contextos nos oferece pistas para algumas inferências. Se por um lado temos uma escola em que a falta de incentivo da gestão pode ser fator contribuinte do uso insatisfatório das TICs disponíveis, por outro, temos estudantes ávidos pelo uso dos equipamentos e que habitam os espaços ainda que com o descrédito e desatenção de seus professores. A atitude de docentes que não "enxergam" as reais necessidades de seus alunos nos levaria, desavisadamente, a pensar e/ou julgar tais profissionais como descompromissados ou arcaicos. No entanto, o cenário, que é bem mais complexo, sinaliza que as políticas públicas que se voltam para a constituição de estruturas mais voltadas aos aparatos técnicos – máquinas – e menos à formação continuada de profissionais para transformação pedagógica e suas aulas estão fadadas ao fracasso.

Portanto, se temos uma escola em que há profissionais que utilizam os recursos disponíveis com seus alunos e desenvolvem suas aulas de forma mais criativa e participativa – atualizada com as TICs e o tempo da cibercultura – o mérito é, sim, dos próprios professores e dos gestores, apesar do descaso das políticas que entendem que dar acesso é tão somente disponibilizar equipamentos. O caso da escola que apresenta

dificuldades na incorporação das TICs em suas práticas educacionais ilustra claramente essa situação.

As observações *in loco* demonstraram que as atribuições estabelecidas aos Professores Coordenadores dos LEIs nas "Diretrizes para o Uso e Funcionamento dos Laboratórios Escolares de Informática das Escolas Públicas do Estado em Fortaleza" (2009) e nas "Diretrizes 2011" da SEFOR não são seguidas nas escolas estudadas. O trabalho dos Professores Coordenadores dos LEIs se dá mais por uma sensibilidade pessoal para lidar com a função, somada a mesma característica presente ou não na equipe pedagógica, do que por uma norma sistematizada e minimamente controlada pela Secretaria de Educação do Estado ou pela Superintendência de Educação de Fortaleza. Percebemos que esse comprometimento da equipe pedagógica com o incentivo a utilização das TICs é o grande diferenciador das duas escolas, já que em ambas as iniciativas das instâncias superiores são irrelevantes no sentido de um investimento a formação docente que se equipare ao que foi realizado na aquisição de infraestrutura tecnológica.

Referências

BRASIL. **Portal MEC**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 abril 2012.

CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação Básica. Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR). **Diretrizes 2011**. Fortaleza/CE, 2011.

CEARÁ. **Secretaria Estadual da Educação Básica**. Superintendência das Escolas

COELHO, Luiz Cláudio Araújo. **Cenário Tecnológico das Escolas Públicas do Ceará**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC/PR, Paraná, 2009.

Fortaleza (SEFOR). **Diretrizes para o uso e funcionamento dos laboratórios escolares de informática (LEI) nas escolas públicas do estado em Fortaleza**. SEFOR/NTE, Fortaleza, 2009.

PESQUISA TIC EDUCAÇÃO 2010. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação**. CGI/NIC/CETIC, São Paulo, 2011.

Proposta de um sistema de informações estratégicas e georreferenciadas para a secretaria municipal de educação de Belo Horizonte

EleonoraFerreira de Paula*
Adriana Duque de Freitas**
Gilmar José dos Santos***

Este trabalho tem origem na concepção de que os recursos de informação são subsídios relevantes aos processos de tomada de decisão dos gestores em geral. Sabe-se que a informação é essencial para os processos de gestão e, portanto, fundamental também para direcionar as decisões no âmbito da gestão da educação pública. Dessa forma, percebe-se, na gestão municipal da educação de Belo Horizonte, uma crescente demanda por informações de forma rápida, confiável e moldada conforme as necessidades dos tomadores de decisão.

O crescimento acelerado das grandes cidades, somado às condições desiguais de ocupação das áreas urbanas, resultou na heterogeneidade no interior desses territórios. Portanto, as políticas públicas municipais devem considerar essas diferenças, por meio da segmentação territorial desses espaços, adequando suas intervenções às necessidades de cada local. O conceito de georreferenciamento surge como importante aliado a essa perspectiva de gestão e já vem sendo bastante implementado nas políticas de segurança pública e saúde pública. Esse termo, utilizado na área de Sistemas de Informações Geográficas, pode ser definido como a projeção cartográfica de informações temáticas sobre o território, que gera conhecimento. É uma atividade baseada nos processos de cognição espacial, envolvendo a apreensão dos fatos geográficos e nossa capacidade de navegar em nosso ambiente (HILL, 2006).

*Mestranda do PPGP. Atua na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte com sistemas de informação.
** Assistente de orientação do Mestrado em Gestão Educacional do CAEd, Professora de Administração, Mestre em Sistemas de Gestão.
*** Professor Adjunto da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF Doutor em Administração.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) compõe, junto a outras 11 secretarias temáticas, o primeiro nível hierárquico na estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), estabelecido pela última reforma administrativa de 2010 (PBH, 2011). Além das onze secretarias temáticas, há sete outros órgãos diretamente ligados ao gabinete do prefeito e nove Secretarias Regionais que asseguram a descentralização administrativa pelo território municipal. Cada uma dessas nove Secretarias de Administração Regional Municipal (SARMU) possui uma estrutura organizacional parecida com a do órgão central, com gerências temáticas criadas de forma a intermediar a implantação das políticas públicas coordenadas pelo poder central e a atender com mais eficiência o cidadão. Dentre suas gerências, estão as Gerências Regionais de Educação (GERED), que são responsáveis por levar às escolas as políticas educacionais estabelecidas pelo órgão central.

No segundo nível hierárquico da SMED, cabe ressaltar a Gerência de Informações Educacionais (GINED), que é o objeto deste estudo de caso. Essa gerência tem, dentre suas atribuições, a coordenação do sistema de gestão escolar (SGE), implantado em todas as escolas municipais, assim como a sistematização e distribuição das informações e relatórios estatísticos referentes aos dados deste sistema e do Censo Escolar. Além disso, coordena todo o processo do Censo Escolar da Rede Municipal de Educação e da Rede Conveniada de Educação Infantil em Belo Horizonte. Cabe à GINED, ainda, atender à demanda por informações estatístico-educacionais e, prioritariamente, às demandas referentes a estudos, seriação histórica dos dados educacionais, cálculo e monitoramento de indicadores.

As informações tratadas pela GINED referem-se, basicamente, à Rede Municipal de Educação e à Rede Conveniada de Educação Infantil. A primeira é composta por 186 escolas e 61 unidades de educação infantil (UMEIs), atendendo a cerca de 174 mil estudantes, de acordo com o Censo Escolar 2011 (INEP, 2011). Já a segunda, é formada por 193 instituições privadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com a Prefeitura e atendendo a cerca de 22 mil crianças de 0 a 6 anos de idade (INEP, 2011).

Cabe destacar a grande proporção de professores na equipe técnica (393 dos 502 servidores). Esses profissionais estão alocados em atividades referentes aos processos burocráticos, administrativos ou pedagógicos

da gestão da SMED, desempenhando as mais diversas tarefas, tais como contabilidade, administração financeira, administração de sistemas de dados, administração de recursos humanos, dentre outras. Portanto, são áreas distintas da formação destes servidores, que são profissionais do ensino. Isso não significa que sejam incapazes de desempenhar as tarefas relacionadas à gestão, mas revela a necessidade de se criar condições e se desenvolver ferramentas que lhes facilite o desempenho dessas funções.

Em consonância com a atual tendência da administração pública, a SMED tem procurado basear seus processos de gestão em informações sobre os ambientes em que atua. Porém, essas informações nem sempre estão disponíveis quando os gestores de primeiro escalão necessitam delas para a tomada de decisões. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é propor as diretrizes para a futura elaboração de um sistema de informações georreferenciadas que auxilie os tomadores de decisão em nível estratégico da SMED, que possibilitará o cruzamento de informações educacionais com outras informações municipais que possuem referências geográficas.

De forma a contextualizar o cenário no qual se propõe a pesquisa, será apresentado o ambiente informacional na administração pública municipal, elucidando os principais conceitos relacionados ao tema, e a infraestrutura relacionada às tecnologias de informação disponível no âmbito da SMED, evidenciando o panorama atual das informações disponíveis. Por fim, apresentaremos algumas considerações e contribuições da proposta.

Para isso, foram levantadas, através da observação participante da primeira autora deste artigo, as reais demandas por essas informações, assim como o atual esforço na obtenção das mesmas. Foram realizada a investigação documental sobre a demanda e o atendimento de informações estatístico-educacionais existentes na GINED, além de pesquisa em sites de órgãos externos. Consulta à base de dados cartográficos e geográficos com acesso livre também compuseram o *corpus* documental deste trabalho.

1. O ambiente informacional na Administração Pública Municipal

Chiavegatto (1999), em seu estudo de caso na PBH, aponta que o grande desafio posto à gestão pública municipal é a produção de informações e indicadores destinados às atividades de diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas e projetos. Antes de se discutir esse cenário em seu contexto específico, a SMED, e necessário apresentar uma breve discussão conceitual sobre os temas de interesse deste estudo.

O destaque inicial é para a *informação estratégica* que, segundo Miranda (1999, p.287), pode ser compreendida como a informação "que subsidia a formulação de estratégias pelos tomadores de decisão nos níveis gerenciais da organização". Conceitos importantes, tais como *dado*, *informação, conhecimento* e *sistema de informação estratégica*, serão apresentados a seguir, por estarem diretamente relacionados às informações estratégicas.

Pelo conceito de Miranda (1999), entende-se por *dado* o conjunto de registros qualitativos ou quantitativos que, organizados adequadamente, transformam-se em *informação*. Esta, por sua vez, subsidia as tomadas de decisão. Para Davenport (1998), os *dados* são fáceis de capturar, comunicar e armazenar – são entidades quantificáveis, portanto, podem ser observados por pessoas ou máquinas. A *informação* exige a análise desses dados. O *conhecimento*, por sua vez, é a contextualização ou a interpretação da informação, podendo implicar, inclusive, na síntese de múltiplas informações – constituindo-se a informação de maior valor.

Inserido nesse contexto, Miranda (1999, p.286-287) define um *sistema de informação estratégica* como "o conjunto de ferramentas informatizadas que permitem o tratamento dos dados coletados pelo monitoramento estratégico, transformando-os em informações e agregando-lhes conhecimento".

Os sistemas de informação (SI) têm o objetivo precípuo de automatizar os diversos processos organizacionais, visando a aumentar o controle e a produtividade, bem como oferecer suporte à decisão. No cenário tecnológico atual, a informática oferece inúmeras ferramentas que tornam os processos de coleta, arquivamento, tratamento e acesso de informações muito ágeis. É preciso, entretanto, levar em conta que os sistemas de informação computadorizados não podem estar dissociados

do trabalho dos usuários, devendo refletir as práticas e processos de trabalho.

Para Angeloni (2003), a tomada de decisão nas organizações demanda, cada vez mais, trabalhos em equipe e com maior participação das pessoas. Reforça ainda que, para a efetivação dessa participação, a comunicação deve ser instituída. Daí a importância de se reconhecer o papel essencial que a tecnologia exerce nos processos de tomada de decisão em equipe: seja na comunicação, na produção ou no armazenamento dos dados, no compartilhamento das informações e dos conhecimentos ou na integração entre os tomadores de decisão.

A sistematização e produção de dados e informações estatístico-educacionais de forma ágil, georreferenciada e que retratem a realidade do setor educacional no território urbano municipal pode se tornar um dos instrumentos básicos de avaliação, planejamento e auxílio ao processo decisório para o estabelecimento de políticas da SMED. O geoprocessamento[1], segundo Domingues e Françoso (2008, p.73), "confere ao gestor público uma leitura da realidade espacial urbana", possibilitando, por meio da visualização das informações georreferenciadas em mapas, a interpretação, a análise, as avaliações e as comparações entre as diversas regiões da cidade. Segundo os autores, o uso dessa tecnologia deve contribuir tanto para a promoção de intervenções adequadas do poder público, como para a avaliação das mesmas, pois possibilita aos gestores municipais uma visão regionalizada dos problemas, impactos e avanços a serem feitos.

Este estudo se propõe a explorar as possibilidadesde sistematização e geoprocessamento das informações disponíveis, a fim de propor um ambiente integrador e facilitador para o acesso dos principais indicadores educacionais municipais. Buscar-se-ão, efetivamente, formas de sistematizar dados, informações e prover o acesso a estes, com uma apresentação visual e uma interface com o usuário final que agilize a interpretação e auxilie na tomada de decisões.

1 Pode ser entendido como o conjunto de procedimentos auxiliados por computador, utilizado para armazenar e manipular dados geograficamente referenciados.

2. O ambiente informacional da SMED: a descrição do caso

No contexto atual da gestão baseada em metas e resultados adotada pela SMED, a demanda por um modelo informacional que supra suas carências de informações estratégicas aponta para a real necessidade de tratamento de dados e, principalmente, da disponibilização (e da comunicação) em tempo real dos mesmos.

No primeiro ano da Gestão 2009-2012, a Prefeitura de Belo Horizonte implantou o Programa BH Metas e Resultados (PBH, 2009), buscando introduzir na administração pública municipal o planejamento estratégico, ou seja, um novo modelo de gestão baseado em objetivos, metas e avaliação dos resultados de seus programas e projetos[2]. Foram apresentados 40 Projetos Sustentadores para 12 Áreas de Resultado. Dentre essas áreas, a SMED coordena três Projetos Sustentadores: Expansão da Educação Infantil, Expansão da Escola Integrada e Melhoria da Qualidade da Educação.

A Secretaria Municipal de Educação se alinha, portanto, à política e ao formato de gestão administrativa adotados pela PBH, incluindo-se no novo paradigma de gestão pública. Tal paradigma, ao pressupor uma gestão planejada estrategicamente para dar resultados, impõe demandas de reestruturação dos processos de trabalho.

Deve-se levar em consideração, para este estudo, que as culturas organizacionais e informacionais presentes na administração pública em geral e, especificamente, nesta Secretaria, ainda não estão preparadas para lidar com esse novo paradigma. A implantação do modelo é muito recente na SMED e, apesar de terem sido feitas capacitações e formações sobre os novos processos de gestão adotados, nem todos os servidores tomaram conhecimento ou assimilaram bem os novos conceitos de trabalho.

A GINED é uma gerência que assumiu, a partir de 2009, a "função" de central de informações estatísticas educacionais da SMED, atendendo às demandas internas e externas. Quanto à infraestrutura de tecnologia e informática, a GINED conta com quatro microcomputadores com sistema operacional Linux® (*software* livre) e cinco com Windows®. Apesar da política atual de informática da Secretaria ser voltada aos aplicativos e ferramentas livres, ainda existem sistemas e bancos de dados

2 Programa criado por Decreto Nº 13.568, de 13/5/2009, Diário Oficial do Município.

que necessitam de aplicativos do Windows, justificando a existência de poucas máquinas na infraestrutura de informática. O SGE, por exemplo, foi desenvolvido para o ambiente operacional Linux, porém o seu banco de dados não é compatível com ferramentas livres. Quanto aos aplicativos utilizados na gerência, para atender à crescente demanda por informações, cabe destacar ferramentas extratoras de informação como o PLSQL®, programas estatísticos como o SPSS® ou o *software* MapInfo®, que disponibiliza informação em mapas temáticos ou permite apresentar os dados georreferenciados de forma visualmente mais interessante ao usuário. Todas essas ferramentas precisam de usuários capacitados, o que não é comum em outras gerências da SMED. Também por isso, a concentração de demandas e consultas de dados na GINED torna-se tão significativa.

Vale destacar que toda a infraestrutura implantada atualmente na SMED não vem garantindo a qualidade desejável dos processos de atendimento e disponibilização das informações para o nível estratégico. A demanda do Gabinete, principalmente, e que será o foco e objeto deste trabalho, vem sendo atendida por meio de relatórios impressos e planilhas de dados que, na maioria das vezes, são acompanhados, presencialmente, das pessoas fontes das informações. A presença dessas pessoas se faz necessária para esclarecimentos ou orientações nas análises dos dados informados.

Sendo assim, muitas vezes as decisões são tomadas baseadas em informações subjetivas dos indivíduos que as produzem e são prejudicadas pela falta de clareza nos relatórios ou nas planilhas com os dados concretos. Portanto, percebe-se a necessidade de investir em ferramentas que atendam com mais agilidade, confiabilidade e eficiência as demandas por informações educacionais. Assim, a qualidade da informação repassada tenderá a melhorar e a redundância ou esforço na disponibilização dessa informação, a diminuir.

Outro ponto importante a ressaltar no ambiente informacional da SMED é que, apesar de todas as gerências estarem informatizadas (refere-se aqui à infraestrutura de *hardware*[3]), há pouquíssimas experiências de uso de *softwares*[4] operacionais ou sistemas de informação

3 Hardware:Conjunto de unidades físicas, componentes, circuitos integrados, discos e mecanismos que compõem um computador ou seus periféricos (Michaelis online).

4 Software: Qualquer programa ou grupo de programas que instrui o hardware sobre a maneira como ele deve executar uma tarefa, inclusive sistemas operacionais, processadores de texto e programas de aplicação (Michaelis online).

gerencial. Nota-se, portanto, uma enorme carência na informatização dos processos internos das gerências. Há a produção constante de dados e informações em todas as gerências do nível operacional da instituição, mas a integração entre elas praticamente inexiste. Isso vem redundando em grande esforço e trabalho na elaboração de relatórios gerenciais ou no atendimento às demandas informacionais do nível estratégico.

O georreferenciamento dessas informações tem sido também uma demanda constante do Gabinete[5], assim como o cruzamento com outras informações e indicadores de outros setores da administração municipal. No entanto, não existe uma estrutura padrão para armazenar e distribuir tais dados e informações, dificultando o acesso e a integração destes com outros sistemas de informação da SMED ou de outros órgãos da Prefeitura de Belo Horizonte.

2.1. Panorama atual das informações na SMED

Ao se observar o panorama atual das informações educacionais na SMED, depara-se com a existência de um grande volume de informações produzidas por inúmeras fontes de dados. Dentre estas, vale destacar três importantes bases de dados estruturadas que são responsáveis por subsidiar a maior parte das informações estatísticas e os cálculos dos indicadores educacionais que a Secretaria utiliza em seu planejamento: o banco de dados do SGE, o banco de dados do Censo Escolar e o banco de dados do AvaliaBH.O sistema SGE foi demandado pela SMED e desenvolvido pela Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (Prodabel), seguindo especificações e orientações de todas as gerências da Secretaria, das escolas e GERED's. É um sistema de gestão *online*, com banco de dados centralizado e único, alimentado pelas escolas e gerenciado pelas equipes da SMED e GERED. Pode ser considerado um sistema de informação que conseguiu, satisfatoriamente, através da tecnologia, informatizar os principais processos das escolas municipais. Padroniza e operacionaliza suas atividades mais repetitivas, agilizando as tarefas mais rotineiras. O SGE informatizou os processos de matrícula, as movimentações de alunos (afastamentos, transferências,

5 Neste estudo, considera-se Gabinete o órgão colegiado de decisões formado pelo Secretário de Educação e Secretário Ajunto de Educação, Chefe de Gabinete, Gerência de Articulação, de Administração e Planejamento e Gerência de Articulação das Políticas Pedagógicas.

remanejamento, reclassificação); automatizou e padronizou a emissão de documentos de escrituração escolar; obteve maior eficiência no controle da frequência dos alunos e dos servidores, dentre suas principais funcionalidades. É um sistema composto por cinco módulos integrados: acadêmico, pedagógico, pessoal, rede física e transporte. Está implantado e em funcionamento pleno desde 2005 em todas as escolas municipais e UMEIs. Foi constituída com a sua implantação uma importante e completa base de dados capaz de suprir a SMED com as mais relevantes informações educacionais.

Cabe destacar que, por meiode um processo informatizado de exportação e migração de seus dados para o Sistema Educacenso, repassam-se, anualmente, todos os dados para o Censo Escolar. Após as conferências e validações na base nacional do Censo Escolar realizadas pelo INEP, um extrato desse banco de dados é disponibilizado à SMED com as informações educacionais de todas as redes de ensino do município de Belo Horizonte. Constitui-se, assim, mais uma importante fonte de dados e informações da educação municipal.

Existe ainda outro sistema de informação no âmbito da educação municipal, o AvaliaBH, que é responsável pela informatização dos processos referentes às avaliações externas nas escolas. Esse sistema coleta, armazena e processa os dados e resultados das avaliações e disponibiliza as informações sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tão importantes à gestão da educação municipal e à toda comunidade escolar.

Tanto o SGE quanto o AvaliaBH vêm compondo as principais fontes de informações para o monitoramento e avaliação das políticas educacionais na gestão atual. Entretanto, mesmo estando implantados em todas as escolas e serem acessíveis a vários usuários na SMED, os dois sistemas não estão integrados. Decorre disso um grande esforço no cruzamento dos dados para a obtenção de informações e relatórios para o acompanhamento do desempenho dos alunos relacionado com as frequências, ou com os programas em que os alunos participam, por exemplo.

3. Algumas considerações e contribuições da proposta

Nesse contexto, é importante reforçar o tamanho da Rede Municipal de Educação (RME) com suas 186 escolas municipais e 6 UMEI's. As UMEI's estão vinculadas às escolas mais próximas geograficamente. As escolas municipais, por sua vez, estão vinculadas e subordinadas, administrativamente, às GERED's das nove Secretarias de Administração Regional Municipal (SARMU's).

Diante do cenário apresentado, percebe-se que a quantidade, a diversidade e a distribuição espacial das escolas municipais nos territórios regionalizados do município poderiam impactar na obtenção de informações educacionais importantes à gestão. No entanto, o SGE vem garantir a integração e a rapidez necessárias na obtenção dos dados dessas escolas.

Com a implantação do novo modelo de gestão baseada em resultados, adotado pela SMED, outras informações vêm sendo demandadas além daquelas sobre alunos e professores extraídas do SGE. Há, entretanto, uma necessidade real de tratamento dos mesmos, agregação de outros dados e, principalmente, da disponibilização quase em tempo real de informações e indicadores para o desenvolvimento e monitoramento dos vários projetos e programas implementados.

Pelo exposto anteriormente, a pouca experiência que a SMED tem na gestão de políticas públicas baseada em metas e resultados e na proposição de ações tendo como base o desenho de estratégias de intervenção a partir da leitura e análise dos dados educacionais, é que se propõe um sistema de informações para dar suporte às análises e tomada de decisões.

Cada vez mais, vem sendo exigida dos gestores públicos a eficácia e eficiência nos investimentos públicos e a divulgação do resultado de sua gestão em uma perspectiva qualitativa e quantitativa. Não tem sido diferente na SMED, em que a efetiva garantia de direitos do cidadão e a transparência na prestação de contas de sua política, programas e ações são muito cobradas pelo órgão central e pela sociedade, em geral.

Tratar-se-á, neste estudo, das informações educacionais, ou seja, aquelas referentes à educação e necessárias ao planejamento, monitoramento e avaliação das políticas municipais da Educação. Não serão consideradas, portanto, aquelas referentes aos processos internos de trabalho, ou seja,

as informações burocráticas, processuais ou administrativas da Secretaria ou de suas gerências.

Percebe-se, ainda, uma grande necessidade de sistematizar as informações oriundas de outros órgãos da Prefeitura ou de órgãos externos a essa estrutura como, por exemplo, vindas do Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), IBGE, dentre outros. Vale ressaltar que essas informações chegam sem tratamento, através de planilhas ou arquivos de texto. Portanto, demandam grande esforço na obtenção de cruzamento dos dados para a elaboração de relatórios visando a atender às demandas do Gabinete ou dos tomadores de decisões. Torna-se urgente, portanto, que essas demandas sejam atendidas em tempo hábil e de forma eficiente e confiável. Assim, essas informações poderiam dar condições à alta administração de formular estratégias e planejar suas políticas e programas educacionais com mais segurança e eficiência.

Portanto, este trabalho visa a analisar a demanda por informações dos tomadores de decisão que atuam em nível estratégico na SMED e a propor as bases para a elaboração de um sistema de informações georreferenciadas que possa auxiliá-los.

Referências

ANGELONI. M.T. Elementos intervenientes na tomada de decisão. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 32, n. 1, p. 17-22, jan./abr. 2003.

CHIAVEGATTO, M.V. **As Práticas do Gerenciamento da Informação: Estudo Exploratório na Prefeitura de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado em Administração Pública. Área de Concentração: Tecnologias da Informação. FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Belo Horizonte. MG. 1999

DOMINGUES, C. V. ; FRANÇOSO, M.T. Aplicação de Geoprocessamento no Processo de Modernização da Gestão Municipal. **Revista Brasileira de Cartografia** n.60 v.01. Abril 2008. (ISSN 1808-0936)

HILL, Linda L. **Georeferencing**: the geographic associations of information. Cambridge, MA: The MIT Press, 2006

MIRANDA, R.C.R. O uso da informação na formulação de ações estratégicas pelas empresas. **Revista Ciência da Informação**. v. 28, n. 3, p. 286-292, set./dez. 1999

MORESI, E.A.D. Delineando o valor do sistema de informação de uma organização. **Revista Ciência da Informação**. Brasília, v.29, n.1, p.14-24, jan/abr. 2000

OLIVEIRA, D.P.R. **Sistemas de Informações gerenciais: estratégias, táticas operacionais**. São Paulo: Atlas. 1992

PBH. Decreto Municipal nº 11.961, de 24 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre alocação, denominação e atribuição dos órgãos de terceiro grau hierárquico e respectivos subníveis da estrutura organizacional da Administração Direta do Executivo, na Secretaria Municipal da Educação em conformidade com o disposto na Lei nº 9.011, de 1º de janeiro de 2005 e seus Anexos. **Diário Oficial do Município**. BH, 25 fev 2005. Disponível em http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=929312. Acesso em 07/12/2011.

Seção VIII:
Boas práticas: gestão de projetos e da participação democrática

Boas práticas: gestão de projetos e da participação democrática

Juliana Alves Magaldi*

Essa seção congrega capítulos que se dedicam a detalhar casos de gestão focados em situações paradigmáticas, sejam elas de sucesso ou de identificação de problemas recorrentes. Em todos os casos, a escola ocupa lugar de destaque, sendo o espaço central nas descrições que se seguem.

As escolas retratadas pertencem à rede municipal de Juiz de Fora e à rede estadual de Minas Gerais. Apesar dos textos terem como protagonistas os gestores escolares, o contexto das redes em que essas unidades estão inseridas são fundamentais para entendermos a relevância da atuação dos mesmos.

Dois casos estão voltados para situações relevantes na rede municipal de Juiz de Fora. Um deles aponta o sucesso na implementação da política dos Laboratórios de Aprendizagem, e o outro a dificuldade de uma unidade que se adapta à realidade do Tempo Integral.

O capítulo **Avaliação do Laboratório de Aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes** aborda o caso da boa prática relativa à gestão escolar da implementação da política supracitada. Na rede municipal, essa política data de 2000, com a proposta de ser um projeto de apoio à aprendizagem com ampliação do tempo escolar para aqueles que não apresentavam o desempenho adequado. As atividades propostas no projeto têm um perfil lúdico e devem ser realizadas no contraturno, mas nem sempre têm alcançado os seu objetivo, que é a melhoria do desempenho dos alunos acompanhados.

* Coordenadora do Núcleo de dissertação do PPGP, doutora em Ciência da Religião pela UFJF.

Na escola analisada, a política foi introduzida entre os anos de 2003 e 2004. O texto analisa a diferença existente entre a gestão escolar dessa política realizada naquela unidade em relação à prática geral das demais escolas municipais. Um diferencial apontado está na reenturmação feita ali, que pode ser uma das chaves para o sucesso da implementação da política nessa escola.

A rede juizforana ainda é retratada nessa seção em um caso que aborda dificuldades experimentadas por uma escola que se adapta a realidade do tempo escolar estendido compulsoriamente. O capítulo **A Escola Municipal José Calil Ahouagi e sua organização em Tempo Integral** dedica-se a apresentar os contornos da trajetória dessa unidade que viveu várias transformações que culminaram na implantação do projeto municipal de tempo integral.

O foco da descrição está no levantamento dos problemas diagnosticados pela gestão, desde 2009, para que o projeto possa ser desenvolvido plenamente. A adequação da equipe docente é um dos entraves relatados. Nesse aspecto, os obstáculos vão da dificuldade de se adaptar ao projeto até a organização da carga horária, que é pensada para escolas que não se estruturam no tempo integral.

Os alunos e os responsáveis também apresentam resistência à novidade da obrigatoriedade de permanecer na escola por mais algumas horas. Essa situação torna-se ainda mais difícil em função de outra questão levantada: a falta de infraestrutura que inclui o espaço e a alimentação oferecida pela rede municipal.

Esses dois casos apresentam situações paradigmáticas de gestão de projetos. No primeiro caso, o sucesso obtido poderá ser repetido nas demais escolas; no segundo, o diagnóstico do problema e o seu enfrentamento garantem a relevância para outros gestores que se encontrem em situações semelhantes.

Partindo do contexto municipal para o estadual, temos a descrição de três casos inseridos em regionais da secretaria de educação de Minas Gerais. Dentre esses, destaca-se o diálogo explícito entre dois capítulos. Isso ocorre primeiramente em função das escolas analisadas estarem inseridas na área de abrangência da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, o que, isoladamente, não garantiria a aproximação, vide os capítulos já apresentados até aqui. Contudo, o elemento agregador é a

atenção dada à Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida, do município de Santa Rita do Sapucaí. Essa unidade escolar é descrita em dois casos, sendo apresentada como exemplo de boa prática.

No capítulo **Biblioteca Escolar: Um Espaço de Aprendizagem** é discutida a importância da atuação da equipe gestora na valorização desse espaço. Os autores descrevem duas escolas da referida regional, com ênfase na gestão da biblioteca. A primeira é a Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida, citada acima, que recebeu o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar no ano de 2009. A segunda é Escola Estadual Vinícius Meyer, que se situa no Município de Pouso Alegre. São apresentados no texto os seguintes aspectos para se discutir o uso da biblioteca: (i) projetos da escola que se relacionam diretamente com a mesma e que a impactam positivamente, (ii) o espaço físico adequado, e (iii) os profissionais que atuam nela.

Paralelamente, no capítulo **Participação e Cidadania na Gestão da Escola Pública,** os autores, buscando analisar a atuação dos colegiados escolares, descrevem a escola que recebeu o prêmio em 2009 como referencial de boa prática quando a questão foi a atuação do colegiado. Em ambos os textos, são estabelecidas comparações, e em cada um dos casos uma segunda escola é descrita. Contudo, essa descrição aponta para alguns problemas não diagnosticados na descrição da primeira escola.

Em se tratando do tema da biblioteca escolar, um fator que distingue as duas unidades escolares é a presença de profissionais capacitados que podem ser considerados elementos potencializadores da valorização da biblioteca. Ainda nesse sentido, alguns projetos desenvolvidos na primeira escola não encontram paralelo na segunda, dificultando a relação da rotina escolar com o espaço da biblioteca.

Já na abordagem da gestão democrática, não há uma contraposição tão clara entre a atuação do colegiado da Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida em relação ao da Escola Estadual Sinhá Moreira, apesar de os mesmos projetos citados como relevantes para a gestão da biblioteca sejam também indicados como elementos de aproximação com a comunidade. Ou seja, apesar de o capítulo não explicitar uma diferença expressiva entre a gestão democrática das duas escolas, alguns elementos, como os projetos, permitem ao leitor antever maior efetividade da primeira escola.

Na sequência dessa seção, temos o capítulo **Programa de Atenção ao Jovem: Uma Avaliação Qualitativa dos Resultados do Programa numa Escola Estadual de Uberlândia,** que aborda da implementação do Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS) pela Juventude da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Mantendo a tônica da seção, o foco recai sobre a gestão escolar eficiente na implementação desse programa numa escola que vive um crescimento de seus resultados nas avaliações externas. Essa unidade escolar conta com o PEAS desde 1997, sendo um das pioneiras no seu desenvolvimento, que se iniciou em 1994.

No capítulo, os autores optaram pelo direcionamento do olhar para a escola somente após a descrição minuciosa do Programa, para que o leitor pudesse perceber a dimensão ampla do mesmo. Com base nessa explanação, foi possível destacar os possíveis impactos que possam ser vinculados ao PEAS. São elencados aspectos vinculados aos objetivos do mesmo, como alterações no comportamento desses alunos, desenvolvimento de um protagonismo e mudanças de perspectiva dos demais atores escolares.

Ao final da leitura dessa seção, será possível perceber que a atuação dos gestores escolares é fundamental para a gestão de projetos e programas idealizados fora do espaço escolar. Também fica perceptível o papel estratégico desse gestor no diagnóstico de problemas que surjam na condução da gestão, que lida simultaneamente com projetos oriundos de instâncias diversas como a municipal, estadual e federal.

Avaliação dos laboratórios de aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes

Luiz Carlos de Oliveira*

Wallace Andrioli Guedes**

As novas políticas públicas educacionais apontam para a qualidade de ensino nas escolas públicas. A autonomia permitida às escolas recebe com um novo sentido ao incluir a responsabilização da equipe escolar sobre o sucesso de seus alunos.

Atendendo às novas exigências, a partir do ano de 2008, a Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, situada em Juiz de Fora, MG, fazendo uso da autonomia escolar em busca de novas soluções para a qualidade do ensino, implantou um novo tipo de Laboratório de Aprendizagem (L.A.) para os anos iniciais do ensino fundamental. O projeto tornou-se diferente dos demais praticados na rede municipal a partir do momento em que os alunos foram enturmados de acordo com suas dificuldades e passaram a ter duas professoras: uma regente para o horário normal de aula e outra para o contraturno, de modo que esta última também participa junto com a professora regente no horário regular de aula.

O objetivo deste artigo é avaliar o projeto, já em seu quarto ano de existência, iniciando por comparar a proposta inicial da Secretaria de Educação (S.E.) para o Laboratório de Aprendizagem com o mesmo projeto nos moldes implementados pela escola. Os dados levantados servirão para verificar as possíveis dificuldades e benefícios apresentados nesse período, propondo ajustes ou mesmo mudanças que servirão para maximização dos resultados desses professores junto aos alunos com dificuldades de aprendizado.

* Mestrando do PPGP, gestor da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes de Juiz de Fora.

** Assistente de orientação do PPGP, doutorando em História pela UFF.

Os resultados das avaliações externas de que a escola participa, bem como o rendimento e fluxo escolar, serão comparados antes e depois do projeto. Outra análise importante para a validação ou reformulação do projeto está relacionada aos elementos de gestão necessários para a articulação do mesmo dentro da escola, frente à comunidade e à Secretaria de Educação.

Iniciamos com uma breve apresentação do surgimento do projeto dos Laboratórios de Aprendizagem. Os L.A.'s surgiram num contexto de reforma da educação pública brasileira, com a universalização do acesso ao ensino gerando efeitos colaterais como "esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, precarização dos espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização e, finalmente, penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição" (PEREGRINO, 2010, p. 99). Assim, tal proposta aparece como uma forma possível de elevação do desempenho dos alunos da educação pública, como uma possível resposta aos problemas previamente apresentados.

Nesse enfoque, os L.A.'s foram criados como apoio adicional e ampliação do tempo para os estudantes com barreiras à aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. São oferecidos no contraturno e trabalham a partir do lúdico e das atividades que interessam aos alunos e apresentam desafios que contribuem para a superação de suas dificuldades. São jogos, brincadeiras e histórias infantis que tendem a desenvolver a leitura e escrita, juntamente com as habilidades fonológicas e o raciocínio logico-matemático. Tais práticas visam ao resgate da autoestima e desenvolvimento das potencialidades dos alunos para que, em sala de aula, tenham sucesso. Assim, os L.A.'s oferecerem oportunidades para assegurar a progressão do aluno com barreiras no processo de aprendizagem.

Os primeiros L.A.'s surgiram na Rede Municipal de Ensino de Juiz de fora por volta do ano 2000. Segundo Santiago (2011), na época da implantação, não havia nenhum grupo de trabalho voltado para o L.A.; os projetos existentes nas escolas tinham um caráter de reforço escolar. O primeiro movimento voltado para o L.A. foi através do NEACE-Centro (Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar), que observou que muitas escolas tinham atendimento no contraturno

e que algumas das questões encaminhadas para o NEACE poderiam ser resolvidas e trabalhadas pela própria escola. A S.E., em conjunto com o NEACE-Centro, reuniu o grupo de professores dos L.A.'s para promover discussão teórica acerca das questões da aprendizagem para que esses professores pudessem, nesses atendimentos dos quais as escolas já dispunham, contribuir de forma efetiva no processo de aprendizagem dos alunos que estavam comprometidos por alguma questão.

Em 2006, o Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG (DEAP/SEJF), atento à formação continuada dos professores atuantes nos L.A.'s, passa a oferecer mensalmente, através do projeto **Extrapolando a sala de aula: outros lugares para mediação da aprendizagem**, reuniões com os seguintes objetivos: contribuir para a aprendizagem de crianças que participam dos Laboratórios de Aprendizagem; refletir, a partir da prática dos professores, sobre as concepções de aprendizagem; trocar experiências que tiveram resultados efetivos; e reunir estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento pelo aluno mediado pelo professor. Assim, a implementação dos L.A.'s, segundo o Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP/SEJF, 2006), teve como propósito:

> contribuir com as práticas pedagógicas das escolas através de reflexão-ação com os profissionais que estão incumbidos dos processos de aprendizagem dentro da escola, mas que extrapolam a sala regular e que se constituem como uma segunda possibilidade para que a criança construa o conhecimento que este não conseguiu, por algum fator, com seus pares. Através da reflexão de suas práticas e da troca com os outros profissionais, os participantes se tornarão, nesta perspectiva, colaboradores, entre si, da escola e da própria Secretaria de Educação para a melhoria do aprendizado e desenvolvimento dos alunos aos quais ensina e para a melhoria da qualidade da educação da Rede Municipal.

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, de acordo com Santiago (2011), compreendia em 2009 um universo de 100 escolas com cerca de 2.695 professores e 50.359 estudantes. Existiam 85 Laboratórios de Aprendizagem em 56 escolas da rede. Em 2010, o número de LA foi ampliado para 124, distribuídos em 67 escolas com a participação de 5.208 alunos. Mesmo sendo uma proposta das escolas com ciclo de formação, os L.A.'s permanecem nas escolas que voltaram ao sistema de seriação, ou mesmo naquelas que nunca aderiram ao ciclo.

Dentre as escolas da rede de ensino municipal que possuem L.A. e regime de seriação, encontra-se a Escola Municipal Antônio Carlos

Fagundes. Trata-se de uma escola situada em um bairro de classe média baixa na periferia de Juiz de Fora, que, por servir de passagem para outros bairros e por sua facilidade de acesso, pode ser considerado como relativamente central. A E.M.A.C.F. foi inaugurada em 1979, com 5 salas de aula, e passou por várias ampliações até chegar ao limite de 14 salas. É considerada uma escola de porte grande, sendo uma das maiores da rede municipal. No ano de 2007, chegou a ter 1450 alunos nos três turnos, e atualmente encontra-se com cerca de 990 alunos devido ao término da oferta de ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que passou a ser responsabilidade exclusiva da Rede Estadual de Ensino.

A decisão pela implementação de um projeto de Laboratório de Aprendizagem na Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes foi resultado de um longo processo, iniciado por volta de 2003/2004, a partir de mobilização de professores dos anos iniciais. Visando à formação de turmas por dificuldade de aprendizado, a proposta encontrou resistência entre os professores dos anos finais. A partir de diagnóstico dos problemas enfrentados pelos docentes envolvendo grandes desigualdades entre alunos com grande potencial para o aprendizado e outros desprovidos das condições ideias para o desenvolvimento do conhecimento escolar, chegou-se a proposta de que os alunos com mais dificuldades fossem enturmados em seus respectivos anos de ensino e que fossem contratadas profissionais para atuarem como "segundas professoras", acompanhando tais alunos. No entanto, a proposta acabou por não se concretizar.

Em 2006, com a chegada de uma nova direção escolar, voltaram à tona as questões antes levantadas pelos professores dos anos iniciais. Ao final do ano de 2007, a escola apresentou à Secretaria de Educação o projeto nos moldes propostos anteriormente, sob o nome **Buscando Soluções**. O documento escrito inicia-se descrevendo os vários bairros de onde se originavam os alunos da E.M.A.C.F. – multiplicidade de origens responsável por trazer diferentes identidades econômicas e sociais para o mesmo espaço escolar. Essa diversidade, utilizada a favor da escola, permitia avanços relativos a trocas de conhecimentos; porém, os profissionais da escola haviam notado diferenças muito grandes de cultura e conhecimentos entre os alunos. Existiam alunos desprovidos de alimentação, roupas, condições de higiene e, principalmente, afeto e incentivo dos familiares. As observações descreviam que esses alunos eram obrigados a resolverem suas dificuldades e aprenderem

sozinhos e que encontravam-se em completa condição de abandono. As justificativas do documento terminam por citar: "Essa discrepância entre as condições dos alunos é que nos tem causado grandes dificuldades e nos tem obrigado a fazer opções que na maioria das vezes não atende a todos e nos causa uma sensação de impotência e derrota." (EMACF/SE, 2007).

As enturmações deveriam acontecer do 2º ao 5º anos, já que as turmas do 1º ano eram trabalhadas nos moldes do antigo 3º período, não havendo, portanto, alfabetização e retenção dos alunos. Em parte do documento, é descrito que essas condições negativas dos alunos com dificuldades de aprendizado apresentavam-se em número reduzido, o que levava à confiança numa possível mudança dessa realidade. Descrito como objetivo geral do projeto, aparecia a noção de equidade entre os alunos de diferentes origens e realidades e, em seus objetivos específicos, é reforçada a importância dessa equidade, ao propor oportunidades iguais aos alunos de acordo com as necessidades específicas. O documento afirma que o passo principal seria a existência de um profissional a mais para atender o que normalmente um professor sozinho não conseguia. A metodologia do trabalho estaria a cargo das professoras ao buscar as melhores estratégias possíveis para alcançar os objetivos iniciais do projeto. Assim, as duas poderiam estar em sala ao mesmo tempo, uma professora poderia sair com um pequeno grupo de alunos para acompanhamento mais individualizado ou, ainda, sair somente com um aluno que apresentasse alguma conduta indevida em sala ou que precisasse de atendimento específico naquele momento. As práticas ficariam a cargo das professoras diretamente envolvidas com a turma.

Dentro das considerações finais, é destacada a importância de um ganho dessa natureza, que assumiria proporções históricas e contribuiria para firmar os propósitos e consolidar os princípios de trabalho e filosofia educacional que identifica como única cada entidade de ensino.

No primeiro ano de funcionamento do L.A., a escola foi contemplada somente com três professoras, pois os projetos eram liberados para cada unidade educacional em proporção direta ao número de alunos. Às novas contratadas caberia trabalhar tanto com a professora regente no horário regular de aula quanto com os alunos participantes do projeto, no contraturno. As turmas do Laboratório de Aprendizagem foram

estruturadas, como previsto desde a ideia inicial, pelas dificuldades de aprendizado de cada aluno.

O L.A. da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, que iniciou com um número de professoras contratadas que atendiam apenas às turmas de 2º, 3º e 4º anos, hoje atende aos alunos até do 5º ano e, para 2012, há a previsão de que todas as professoras do projeto sejam efetivas na escola.

Abaixo, apresentamos um quadro com a organização de turmas e projetos para os anos iniciais do ensino fundamental, no ano letivo de 2011.

Quadro 1 – Distribuição de turmas do ano de 2011

	Nº Turmas Regular	**Nº Turmas Projeto LA**
1ª TURNO (7:00 - 11:00)	1 Turma de 5º ano	1 Turma de 5º ano
2º TURNO (13:00 - 17:00)	2 Turmas de 2º ano 3 Turmas de 3º ano 3 Turmas de 4º ano 2 Turmas de 5º ano	1 Turma de 2º ano 1 Turma de 3º ano 1 Turma de 4º ano

Fonte: PPP 2011/ EMACF

As turmas do projeto do Laboratório de Aprendizagem da E.M.A.C.F. são formadas com o número máximo de 25 alunos, enquanto as turmas regulares seguem a legislação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com 30 alunos para o 2º e 3º anos e 35 para o 4º e 5º anos. Durante os cinco dias da semana, os alunos do L.A. têm uma hora e meia a mais de aula – para os alunos do primeiro turno (07:00 às 11:00), a professora do projeto inicia suas atividades às 09:30, entrando em sala junto com a professora regente. Após o término da aula, a regente do projeto continua com aproximadamente 10 a 12 alunos até às 12:30; no segundo turno (13:00 às 17:00), os alunos, cerca de 10 a 12, chegam junto com a professora do projeto às 11:30 e, no inicio do turno, às 13:00, juntam-se à sala de aula com o restante dos alunos e a professora regente. Em ambos os turnos, a escola oferece a merenda escolar como refeição aproximadamente às 11:30 para os alunos do projeto.

A equipe pedagógica da escola segue os princípios do projeto inicial e não determina especificamente normas e padrões para o desenvolvimento metodológico e pedagógico das turmas de projetos. As professoras não têm, necessariamente, que estar juntas em sala. Cada turma possui suas especificidades e as docentes têm autonomia para planejar e atuar segundo as exigências do momento, podendo estar em salas separadas durante o tempo em que permanecem no mesmo horário na escola ou usar qualquer procedimento estratégico que julgarem eficientes.

Se buscarmos uma comparação entre o L.A. da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes e outros projetos de Laboratório de Aprendizagem colocados em prática na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, observaremos algumas importantes diferenças: as aulas do L.A./E.M.A.C.F. não são organizadas através de elementos lúdicos, com jogos e brincadeiras para as crianças: elas apresentam-se, na verdade, como uma ampliação da carga horária dos alunos com dificuldade de aprendizagem, com o mesmo padrão de atividades que eles possuem em seu turno regular de aula; além disso, o aluno do L.A./E.M.A.C.F. está presente no projeto todos os dias da semana, enquanto o que se costuma praticar em outras escolas da Rede é a organização de atividades em dois ou três momentos da semana; por fim, a docente do L.A. trabalha parte de sua carga horária no turno regular de aula de seus alunos, podendo atuar em parceria mais afinada com a professora regente, o que marca outra especificidade do projeto.

Através do diferencial de enturmação dos alunos e o trabalho simultâneo de duas professoras em uma mesma turma, o projeto desenvolvido pela escola torna-se ímpar na rede municipal de ensino e levanta questões quanto a sua praticidade e aplicabilidade. A questão da montagem de turmas através da enturmação por dificuldade de aprendizado parece retornar aos velhos moldes das tão polêmicas turmas homogêneas. A presença de duas professoras em sala desenvolvendo o mesmo trabalho pode ser interpretada como quebra da autonomia individual da professora, mas, ao mesmo tempo, propicia a troca de informações entre ambas e a observação da professora do LA de como cada aluno procede dentro de sala.

Assim, ficam alguns questionamentos: o projeto atende seus reais objetivos de melhoria do rendimento e fluxo dos alunos? Auxilia

na melhora da qualidade do ensino? É viável, no âmbito escolar, nos aspectos administrativos e pedagógicos?

Buscando apontar alguns caminhos para responder tais questões, trazemos aqui alguns dados relativos à Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes. São eles: os índices de aprovação fornecidos pela S.E./ JF desde 2005, os resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Índice da Educação Básica (IDEB) da escola. Vejamos:

Quadro 3 – Índice de retenção %

ANO	2º	3º	4º	5º	TOTAL
2005	11	15	11	21	14,5
2006	31	26	36	17	27,5
2007	29	14	17	7	16,75
2008	13	5	6	15	9,75
2009	10	7	15	4	9
2010	6	4	1	3	3,5

Fonte: EMACF

Quadro 4 – Proalfa

Colunas1	2009	2010
Municipio	463,4	477,2
Escola	454	478,6

Fonte: EMACF

Quadro 5 – Ideb

IDEB Observado			
ANO	2005	2007	2009
5º ano	3,9	4,2	5,2

Fonte: INEP, 2010

Quanto ao primeiro quadro apresentado, relativo aos índices de retenção da escola do 2º ao 5º ano, podemos observar uma clara redução desses números a partir de 2007 (16,75%), até chegarmos ao índice de apenas 3,5% de retenção em 2010. É interessante notar que em todas

as fases escolares avaliadas, tais índices tiveram redução, considerável principalmente no último ano letivo (2010).

No que concerne ao PROALFA, que mede o grau de alfabetização dos alunos, observa-se uma considerável melhora da escola entre 2009 e 2010, inclusive elevando seu índica acima do da Rede Municipal. Por fim, também observamos um crescimento do IDEB da E.M.A.C.F., chegando a um satisfatório 5,2 em 2009.

Ora, talvez ainda seja cedo para tirar conclusões melhor embasadas, mas é patente a melhora do desempenhos dos alunos da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, tanto em relação ao total da Rede Municipal de Educação, quanto em relação aos seus próprios índices anteriores. Teria o projeto do Laboratório de Aprendizagem um papel importante nessa melhora? Levando-se em conta as especificidades, já apontadas, de tal projeto naquela escola, talvez pudéssemos arriscar responder que sim.

Acompanhamos a trajetória da implementação do projeto do Laboratório de Aprendizagem da Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes, levando em conta outras formas dadas ao mesmo tipo de projeto, em redes de ensino diversas ou mesmo dentro da própria Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, e percebemos uma considerável melhora no desempenho dos alunos da referida escola.

Por se tratar de um projeto recente e, principalmente, por estarmos lidando com uma realidade complexa, na qual fatores múltiplos interferem no cotidiano escolar e nos consequentes resultados dos alunos nas avaliações, devemos tomar cuidado ao buscar conclusões sobre a efetividade de um programa como o L.A. No entanto, os dados apresentados nos dão um caminho, um guia inicial de uma realidade nova que parece estar se formando na E.M.A.C.F. Eles nos apresentam um fato concreto (a melhora do desempenho dos alunos da escola nas avaliações externas), pelo qual o projeto do Laboratório de Aprendizagem se apresenta, de maneira plausível, como um dos responsáveis.

Referências

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e SOUZA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BURGOS, Marcelo Baumann, CANEGAL, Ana Carolina, DUTTON, Rafael, ROSSI, Laura; SILVA, Cassio (2010) – **O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas**: uma abordagem etnográfica. Relatório Final. CAED/UFJF, Mimeo.

DALBEN, Imaculada Loureiro de Freitas (org.). **Singular ou plural**? Eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DEAP/SME/JUIZ DE FORA. **Extrapolando a Sala de Aula**: outros lugares para mediação da aprendizagem. Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2006, (mimeo).

EMACF/SE/JUIZ DE FORA. **Buscando Solução – Projeto. Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes**. Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2007.

EMACF/SE/JUIZ DE FORA. **Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Antônio Carlos Fagundes**. Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto Constituinte Escolar: a vivência da "reinvenção da escola" na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola Cidadã**: teoria e prática. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Ed Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação/** Mylene Cristina Santiago. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

A Escola Municipal José Calil Ahouagi e sua organização em tempo integral

Anna Cristina Perantoni Henriques[*]
Mariana Calife Nóbrega[**]
Rogéria Campos de Almeida Dutra[***]

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre a educação de tempo integral, seus benefícios e dificuldades de implantação, a partir do estudo de caso da Escola Municipal José Calil Ahouagi, localizada em Juiz de Fora. Em um primeiro momento, será apresentada a estrutura da escola, caracterizando-a; depois haverá a explicação da organização da escola por ciclos de aprendizagem e da proposta de ensino por projetos de trabalho; culminando com a implantação da Escola de Tempo Integral, demonstrando o processo de migração do ensino regular para o tempo integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96) na Seção III, artigo 34, parágrafo 2º, diz que "a jornada escolar do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência do aluno na escola", e também que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral". A partir do que determina a LDB, a Escola Municipal José Calil Ahouagi desde o ano de 2008 vem funcionando nessa nova organização de tempo. (Projeto Político Pedagógico, 2010). Para que a implantação dessa proposta seja bem compreendida, porém, é necessário contextualizar o processo vivido pela escola, que a levou ao funcionamento em tempo integral.

[*] Mestranda do PPGP, gestora da rede municipal de educação de Juiz de Fora.
[**] Assiste de orientação do PPGP, mestre em educação pela UFJF
[***] Professora e Orientadora do PPGP, doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional pela UFRJ

1.1- Contextualização e caracterização da escola

Localizada em Marilândia, bairro de periferia urbana na cidade de Juiz de Fora, a Escola Municipal José Calil Ahouagi sofreu várias mudanças no decorrer do tempo. A escola atende cerca de 280 alunos, da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

Sua história se inicia em meados de 1960, quando a escola foi fundada. Naquela época a escola ficava no bairro Nova Califórnia e atendia aos alunos de áreas rurais localizadas no bairro e seu entorno.

A gestão escolar era realizada pela Secretaria de Educação (SE) que mantinha um departamento específico para atuar nas escolas localizadas na zona rural. Existia um grupo de supervisores que acompanhava os trabalhos realizados pelos professores através de visitas às escolas ou de reuniões periódicas. Os planejamentos eram feitos pelos supervisores, que atuavam por áreas de conhecimento, e eram entregues aos professores em reuniões mensais realizadas na SE. As avaliações eram elaboradas em conjunto pelos professores e pelos supervisores, sendo que ao final do ano os supervisores avaliavam pessoalmente as crianças da 1ª série, através de testes de leitura.

Com o decorrer dos anos, essa estrutura de gerenciamento foi sendo descaracterizada, principalmente a partir da década de 1990, quando a própria Secretaria designou gestores que atuassem diretamente no espaço pedagógico e que passaram a pertencer ao corpo fixo e permanente das escolas. Mesmo com esse avanço, ainda existiam grandes falhas organizacionais e relativas aos recursos humanos: um diretor poderia vir a ser responsável por duas unidades de ensino ou por mais de uma escola da região. Dessa forma, como o diretor não estava presente todos os dias na instituição, os docentes precisavam resolver problemas de ordem administrativa e pedagógica.

Os princípios difundidos na Lei de Diretrizes e Bases, juntamente com as mudanças operadas pela Secretaria na forma de coordenação das escolas da rede municipal, fizeram com que a escola ganhasse significativa autonomia com a descentralização da gestão, podendo, a partir de então, dispor de profissionais que atuassem a partir da realidade experienciada pelos alunos da região, buscando estratégias que solucionassem os problemas educacionais e pedagógicos da localidade, culminando com a elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar.

1.2- A organização por ciclos de aprendizagem e a proposta de ensino por projetos de trabalho

As discussões sobre a organização escolar por ciclos de aprendizagem iniciaram-se em 1998, a partir do tema "Escola do Caminho Novo" (Projeto Político Pedagógico, 2006), sugerido pela SE, que permearia as reuniões do coletivo da Escola para a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico. Segundo informações desse documento, no período de 1998 a 1999, a escola ainda apresentava índices significativos de repetência na 1ª série (18,52% em 1998 e 16,67% em 1999), o que motivou o coletivo a pensar em estratégias que fossem capazes de promover a inclusão de diferentes sujeitos, considerando a capacidade de aprendizado individual e que rompesse com a repetência e evasão escolar.

Com o intuito de mudar o cenário que se vivia, a comunidade escolar decidiu romper com a organização seriada e implantou os ciclos de aprendizagem[1], que têm como objetivo evitar o fracasso escolar e a desigualdade entre os alunos com diferentes tempos de aprendizagem. Para atender a essa nova organização, fez-se necessário um novo posicionamento em relação à avaliação que, a partir dessa nova estrutura, organizou o processo avaliativo dos alunos através de fichas de conteúdos e conceitos.

Com o tempo os conceitos foram abolidos, cedendo lugar aos relatórios de observação como forma de registro sistematizado do desenvolvimento dos alunos. As discussões sobre a prática pedagógica foram outro ponto considerado nesse momento de mudança: os professores realizavam reuniões semanais com a coordenação pedagógica para a organização de grupos de estudos e elaboração de planejamentos e projetos.

Para auxiliar os alunos que necessitavam de um acompanhamento mais personalizado, a escola solicitou à SE um professor que pudesse trabalhar de forma individualizada com esses alunos, de maneira que as dificuldades apresentadas por eles fossem amenizadas ou sanadas no decorrer do ano letivo.

1 Os ciclos foram organizados da seguinte forma: 1º ciclo: 1º, 2º e 3º anos; 2º ciclo: 4º, 5º e 6º anos; 3º ciclo: 7º, 8º e 9º anos. Esses ciclos foram ampliados progressivamente devido à demanda de matrículas.

Como forma de oferecer outras possibilidades de aprendizagem, a coordenadora pedagógica, junto a duas professoras que possuíam habilidades artísticas, resolveu incluir no projeto político pedagógico da escola aulas de dança e artesanato. A proposta, além de atender aos alunos da escola, foi estendida para a comunidade local, como uma primeira oportunidade de aproximar as famílias da escola.

Entretanto, é a partir do ano de 2001, com a implementação da Lei Municipal 9732/2000 – que trata sobre a carga horária de trabalho do professor – que os projetos de trabalho começaram a ser desenvolvidos efetivamente na escola. A proposta fulcral da lei foi permitir que o docente com carga horária de vinte horas tivesse ao menos cinco delas destinadas ao planejamento das atividades escolares. Foi a partir do momento que o professor se "ausentou" da sala de aula que cada instituição passou a ter autonomia para sugerir projetos que atendessem a essa nova proposta curricular.

Assim, houve escolas que privilegiaram os projetos de artes e música e outras que preferiram trabalhar por área de conhecimento. Nesse caso, o professor responsável pela implementação do projeto entrava na turma para a complementação da carga horária do professor regente, por exemplo, trabalhando com as disciplinas de História e Geografia ou Artes e Literatura.

No ano de 2002 a Escola Municipal José Calil Ahouagi começou a desenvolver um projeto intitulado "Estudos Étnico-raciais". (Projeto Político Pedagógico, 2006). Esse projeto foi desenvolvido a partir da dissertação de mestrado[2] da coordenadora pedagógica Andréa Borges de Medeiros, que acumulava o cargo de diretora da escola em caráter de substituição. O projeto tinha como expectativa estudar de forma ampla as questões raciais, de forma a fomentar a discussão sobre diversidade e subjetividade humanas, sobre as relações étnico-raciais, entre outras (Projeto Político Pedagógico, 2006, p.7). Esse projeto veio a ser respaldado pela Lei 10.639/2003, que concebe o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares.

Nesse período a escola começou a apresentar um novo perfil. A SE indicou a coordenadora para assumir o cargo de diretora da escola,

2 A dissertação de mestrado da coordenadora Andréa Borges de Medeiros buscava compreender os processos de construção da identidade das crianças afrodescendentes e sua relação com as rotinas escolares.

pois a partir daquele ano[3] a escola contaria com um gestor exclusivo. Como o número de matrículas aumentou em função do atendimento aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, a escola recebeu novos professores, principalmente para as turmas do 6º ao 9º ano. Novos projetos começaram a ser implantados e os alunos desses anos puderam ter a carga horária estendida, participando voluntariamente desses projetos no contraturno. A adesão dos projetos atingiu 50% dos alunos (Projeto Político Pedagógico, 2006).

Além dos projetos de dança e artesanato, foram incluídos os projetos "Mãos na Terra", para confecção de uma horta nos fundos da escola e os projetos de "Práticas de Origami" e "Culinária", que estavam inseridos dentro de um projeto maior da escola denominado de "Fio da História", apresentando como foco o trabalho com a memória cultural (Projeto Político Pedagógico, 2006).

Posteriormente, as discussões que estavam centradas na história e cultura do povo negro começaram a se expandir, passando a incluir novas formas de pensar as relações de identidade e alteridade. Assim, a escola sentiu a necessidade de ampliar essa discussão para além da cultura negra, a partir de uma compreensão mais ampla e densa das questões da diversidade e da cultura.

Além do trabalho com esses projetos dentro da escola, um fator que contribuiu bastante para o fortalecimento da comunidade escolar e para a democratização do espaço escolar foi a conquista significativa para toda a rede municipal de Juiz de Fora em 2006, com a aplicabilidade da Lei nº 10308 de 30 de setembro de 2002, que tornou públicos os critérios para o processo de escolha de diretor escolar. Sendo assim, as escolas municipais não teriam mais diretores indicados, salvo raras exceções, sendo que os diretores seriam escolhidos por meio dos critérios da legislação.

A questão mais significativa em uma escolha direta para o gestor escolar reside na possibilidade de fortalecer a participação da comunidade escolar, igualmente responsável pelo sucesso de uma gestão participativa e democrática. Assim, em 2006, a escola passou pela primeira experiência de eleição direta para diretor.

3 A partir do ano de 2003, a Secretaria de Educação propôs que as escolas que tivessem mais de 110 alunos matriculados possuíssem um gestor para atuar em cada unidade de ensino. Neste ano a escola já se aproximava de 120 matrículas.

Em 2007 a escola passou a viver um conflito entre o contínuo desenvolvimento e expansão de seus trabalhos e sua rede física precária. Para atender à demanda de alunos, a escola, desde 2004, começou a funcionar também em uma granja alugada pela Prefeitura, que ficava na mesma rua da escola, aproximadamente a cem metros de distância, que foi adaptada para o funcionamento das aulas. Apesar de ter um espaço externo bom, internamente muitas dificuldades subsistiam.

Diante dessa situação, começaram a surgir mobilizações da comunidade, dos professores e da direção, reivindicando junto à SE a possibilidade de reformar o prédio da escola. Foram recolhidos, pelos professores e diretora, uma série de documentos (relatórios, dossiês e vídeos) que evidenciavam a precariedade da escola. Esses documentos foram encaminhados à SE, solicitando a realização das intervenções exigidas. Várias tentativas pedindo a reforma da rede física foram feitas, em vão, junto ao órgão. O coletivo de professores começou a questionar o paradoxo existente: por um lado a escola era reconhecida pelo trabalho realizado, sendo convidada a participar de vários eventos, para fazer relatos de experiências e agraciada por seus trabalhos e projetos[4]; por outro lado, havia um descaso político por não atender às reais exigências estruturais da escola.

A implementação da Educação em Tempo Integral

Em 2006 a escola recebeu a visita de técnicos da prefeitura para avaliar a possibilidade de reforma do prédio. Verificou-se que a maioria dos alunos residia no Bairro Marilândia e que nesse bairro existia uma área destinada à construção de uma escola. Optou-se pela construção do prédio no local, sendo a escola transferida para lá.

Há que se observar que a opção pelo tempo integral foi resultado de um processo mais propriamente administrativo do que de uma discussão democrática com a comunidade escolar: a Secretaria de Educação concretizaria um objetivo político da campanha eleitoral da administração municipal, aliada ao posicionamento acadêmico-pedagógico da direção

4 A escola foi agraciada com a Medalha Nelson Silva, oferecida pela Câmara Municipal em janeiro de 2006, e com a inclusão na "Lista Negra", premiação oferecida pelo Centro de Referência da Cultura Negra de Juiz de Fora (Cerne/JF), em dezembro do mesmo ano (Projeto Político Pedagógico, 2006).

da escola, que já desenvolvia projetos no contraturno e rumava significativamente nessa direção.

Vários questionamentos começaram a surgir, tanto pelas famílias, quanto pelo coletivo de professores – trabalhar nesse modelo requereria uma nova organização da escola, um novo currículo, uma nova proposta pedagógica. Na perspectiva de Educação Integral, as variáveis tempo e espaço seguem caminhos divergentes do que a escola estava propondo, até mesmo pelo fato de que essa discussão sobre a ampliação da jornada escolar, atrelada a uma concepção de educação integral na prática, era algo novo e com poucos referenciais.

A maior resistência, e os vários questionamentos sobre esta ampliação do tempo escolar, veio do grupo de professores. Apesar da escola contar com número significativo de professores temporários, os professores efetivos não acreditavam nessa proposta. Pensar uma escola de tempo integral é impor mais compromissos e responsabilidades a todos os envolvidos, é obrigatoriamente pensar e repensar o projeto político-pedagógico, a formação de professores e gestores, a infraestrutura e os meios para a sua implantação (Ministério da Educação – Série Mais Educação: Educação Integral, 2009).

Foi oferecido para as escolas de tempo integral da rede municipal, como suporte técnico, o grupo de estudos "Tempos na Escola" (COELHO, 2009), coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a SE. Esse grupo, formado por professores, gestores, coordenadores, técnicos da SE, professores e estagiários da UFJF, elaborou, a partir das discussões, um documento orientador para as escolas de tempo integral do município (Diretrizes Educacionais/SE-JF; 2008).

Além do grupo, outras oportunidades foram oferecidas para a continuidade das discussões sobre o Programa de Tempo Integral. Em 2007 foi realizado o "I Encontro das Escolas Municipais de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora: Perspectivas e desafios". Em 2008 foi feita a entrega do documento "Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral", além dos relatos de experiências que estavam sendo desenvolvidas nas escolas. Em 2009 essas discussões foram ampliadas a partir da realização de um seminário no Centro de Formação do Professor, sobre a ampliação do tempo escolar do aluno a partir da descrição de diferentes experiências desenvolvidas nos estados

de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.(COELHO, 2009, p.171)

Frente às discussões estabelecidas sobre o novo perfil de educação, foi possível pensar a construção e concepção de uma escola de educação em tempo integral para além dos conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, a escola de educação em tempo integral deve ser "dinâmica, rica em possibilidades de aprendizagens e democrática no sentido das relações que nela se estabelecem." (Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora, 2008, p.25).

O desejo interposto de se construir uma escola que vá além de ensinar bem os conteúdos e programas das disciplinas é algo que deve ser visto como motivador de mudanças nas posturas dos alunos. Dessa forma, a escola em tempo integral pode ser uma possibilidade de promover aos alunos outros sentidos e formas de aprendizagens. A intenção é ir além do que os conteúdos escolares podem ensinar.

Em setembro de 2008 a escola começou a ocupar o novo espaço. Para a efetivação do dia da mudança, foi planejada uma caminhada da "escola antiga" para a "escola nova". Os alunos e suas famílias, professores e direção caminharam ao encontro daquilo que, para todos, é respaldado em lei: uma escola equipada, com adequação das salas de aula, recursos tecnológicos e espaço para a alimentação.

Junto com os benefícios, começaram a aparecer novos problemas. Os alunos maiores, que estavam acostumados a circular de uma sede para outra (visto que tinham aulas nos dois prédios), começaram a se sentir constrangidos pelos muros e portões. Além disso, não havia salas de aulas suficientes para todas as turmas, o que gerava uma desorganização no pátio interno, já que havia sempre uma turma fora de sala.

Observou-se, entre outras coisas (durante a implementação dos projetos, antes da mudança da escola), que com o aporte de novos professores, muitos aproveitavam suas habilidades para desenvolver projetos, aproveitando a oportunidade para ficarem com um cargo[5] completo na escola, dedicando-se exclusivamente a ela. Assim, os

5 O professor da Rede Municipal de Juiz de Fora é contratado para dar dezoito aulas com módulos de 50 minutos cada uma. Caso uma escola não tenha esse número de aulas, o professor deverá completar o seu cargo em outra escola.

projetos acabavam apresentando um perfil demasiadamente personalista do professor e, à medida que esses professores foram se ausentando da escola por motivos de doença ou por transferência, esses projetos começaram a ficar perdidos, sem vida e sem nexo. Quando a escola mudou para o prédio novo, muitos dos projetos já não eram mais desenvolvidos, fazendo com que a instituição tivesse que se reorganizar.

A nova organização foi pensada e estruturada em blocos de aprendizagens, que se realizavam em três tempos para os alunos da educação infantil ao 3º ano do ensino fundamental, possuindo cada bloco uma carga horária de três horas. Para os alunos do 4° e 5° anos, a divisão era feita em dois blocos de quatro horas e meia. Do 6° ao 9° ano não havia essa divisão, mas a carga era de nove horas diárias, como para os outros anos. A princípio, essa foi a melhor forma de organização encontrada. No final do ano a carga horária foi revista devido ao desgaste que estava se verificando nos alunos, havendo a redução de uma hora.

No ano de 2009 a nova gestão começou a vivenciar as grandes dificuldades instaladas na escola: problemas com a organização dos horários, falta de professores, docentes que chegavam e não se adaptavam com a estrutura da instituição, reclamações dos alunos, constante falta de alimentos para o preparo das refeições.

Ao mesmo tempo, a demanda por matrículas aumentava e o perfil dos alunos mudou em decorrência desse novo modelo de escola. Para os pais, além de as crianças terem acesso a outras possibilidades de aprendizagem, a escola de tempo integral proporciona uma tranquilidade maior enquanto estão no trabalho. Essas novas famílias aportaram com um perfil diferente, demonstrando maior interesse pelo processo pedagógico, com novos questionamentos e cobranças. Ainda assim, houve certas expectativas por parte delas que, com o decorrer do tempo, não foram contempladas, ocasionando alguns pedidos de transferências dos alunos que não se adaptaram, buscando novamente instituições de tempo regular.

A diretora da escola – que não contava com vice-direção na época –, juntamente com as coordenadoras substitutas, começou a articular as dificuldades, por meio de ações compartilhadas com a comunidade

escolar. Como essa organização de tempo era algo novo, todas as tentativas se baseavam em experiências de outras escolas sobre a implementação de tempo integral, ou seja, foi necessário considerar todo o contexto e os processos pelos quais essa escola passou para que as adequações fossem/sejam feitas. A coordenação pedagógica, junto à direção, começou a tomar algumas medidas: propor uma nova sistematização curricular, de modo que os alunos dos anos finais tivessem acesso às aulas mais dirigidas; solicitou-se à SE a autorização para o cargo de vice diretor, além de uma professora eventual para atuar no horário da tarde.

Uma das estratégias adotadas pela direção escolar foi fazer uma pesquisa de opinião[6], (realizada com os alunos e as famílias sobre a organização da escola e as possíveis sugestões para a melhoria do funcionamento). Uma questão colocada pelos alunos e as famílias foi em relação à organização curricular dos alunos do 6º ao 9º ano, que concentravam aulas e projetos durante todo o dia, o que os deixava muito cansados e atrapalhava na participação das aulas. Uma outra questão elencada pela pesquisa foi a possibilidade de os alunos escolherem os projetos dos quais gostariam de participar.

A partir de 2010 a organização curricular para os alunos dos anos finais do ensino fundamental ficou de maneira a atender as disciplinas do núcleo comum pela manhã e aos projetos à tarde. Já a tentativa de fazer com que os alunos tivessem a preferência pela participação nos projetos não foi bem sucedida, pois houve muita procura por alguns projetos e total abandono de outros, além do que, nessa lógica, os projetos teriam alunos de 11 a 14 anos em um mesmo grupo.

A organização de uma escola em tempo integral exige uma permanente reflexão sobre as ações cotidianas, de maneira que ainda não foi possível atingir uma estrutura ideal. A cada dia surgem novas demandas, novas propostas, novas certezas e incertezas. É nessa construção dinâmica que a comunidade escolar tem trabalhado de forma a atender e a entender os diferentes significados que permeam esse novo tempo.

6 As informações sobre essa pesquisa encontram-se no Projeto Político Pedagógico/2010. Tal pesquisa foi elaborada como uma das ações propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) desenvolvido pela escola nos anos de 2009 e 2010.

Diante de tantas mudanças, surgem alguns questionamentos: quais são as estratégias e ações da gestão escolar para cumprir o objetivo dessa política? Como elas devem ser implementadas? Estender o tempo das crianças e jovens na escola é garantia de uma educação de qualidade?

A implantação da Escola de Tempo Integral no sistema educacional é apenas um exemplo das mudanças necessárias para assegurar a efetiva democratização do ensino, a permanência do aluno na escola e a garantia de sua aprendizagem. O grande desafio é saber como fazer para que esse projeto possa atingir seus objetivos, considerando as especificidades de nossa sociedade, de forma a respeitar e atender as diferenças sociais, econômicas e culturais.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**. Ano III – n. 3, outubro, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Série Mais Educação: Educação Integral, 2009.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad>

BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL, **Lei n.10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: **Linhas Orientadoras das Escolas de Educação em Tempo Integral**. Ano III – Nº 3; 2008.

JUIZ DE FORA, **Lei n. 09.732** de 10 de março de 2000. Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal. Disponível em:

http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023551

JUIZ DE FORA, **Lei 10.302** de 30 de setembro de 2002. Dispõe sobre eleições de Diretor e Vice-diretor da rede municipal de Juiz de Fora. Disponível em: http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000024127

MEDEIROS, A. B. **Infância (des)velada: um estudo sobre o processo de construção de identidade de afro-descendentes**. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2001.

Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal José Calil Ahouagi. 2000.

Biblioteca escolar: um espaço de aprendizagem

Arminda Aurélia Rodrigues Alcântara*
Mariana Calife Nóbrega**
Rogéria Campos de Almeida Dutra***

A presente pesquisa busca analisar a relação da biblioteca escolar com o processo de ensino-aprendizagem, através da metodologia de estudo de caso. Dessa forma, tenta-se compreender se a equipe gestora intervém neste espaço educacional , buscando favorecer o processo de aprendizagem, e a forma como isso acontece. Como o desenvolvimento do trabalho na biblioteca escolar não acontece sem o envolvimento dos profissionais responsáveis pelas mesmas, busca-se analisar a relação da equipe gestora com esses profissionais. As duas escolas objeto de estudo desta pesquisa pertencem à rede estadual de ensino de Minas Gerais: a Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida, do município de Santa Rita do Sapucaí, e a Escola Estadual Vinícius Meyer, do Município de Pouso Alegre.

No decorrer do texto, será feita uma caracterização das escolas e de suas bibliotecas, sendo mais detalhadas no que se refere a estas últimas. Para essa etapa de observações *in loco* e de entrevistas direcionadas, o referencial teórico será a obra "Biblioteca Escolar como espaço de produção do conhecimento: Parâmetros para bibliotecas escolares", do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Escola de Ciência da Informação, pertencente à Universidade Federal de Minas Gerais (GEBE, 2010).

* Mestranda do PPGP
** Assistente de Orientação PPGP, mestre em Educação pela UFJF
*** Professora e Orientadora do PPGP, Doutora em Antropologia pela UFRJ, Museu Nacional

1. Biblioteca Escolar: Espaço e Organização

O presente trabalho analisará a gestão da biblioteca escolar de dois estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado de Minas Gerais para compreendermos melhor a ação do diretor como gestor deste espaço de aprendizagem em suas múltiplas dimensões, tais como: a gestão dos recursos humanos, do espaço físico, dos materiais, do acervo e organização do funcionamento das bibliotecas escolares; além de compreender como o diretor articula a apropriação do espaço da biblioteca para a consecução dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Para tanto, foi realizada uma pesquisa, utilizando-se como instrumento de coleta de informações entrevistas direcionadas com a equipe de gestores e com os Professores de Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB) das duas escolas pesquisadas.

A Lei n.º 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino, define em seu segundo artigo que biblioteca escolar é "a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura" (BRASIL, 2010). Diante disto, percebe-se o movimento a favor das bibliotecas escolares, dado o espaço privilegiado de aprendizagem que a biblioteca pode e deve constituir.

Considerada a importância da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem, é necessário entender como ela é compreendida na rede pública de ensino mineira que atende a grande contingente de estudantes. Sabemos não ser possível generalizar a análise de uma dada realidade para outra, mas levamos em consideração que isto não deve ser empecilho para se analisar situações específicas, pois mesmo que as realidades não sejam iguais em toda sua plenitude, há semelhanças que não podem ser desconsideradas, como, por exemplo, as classes sociais e a faixa etária do público atendido. Portanto, ao se buscar uma comparação entre duas realidades, espera-se encontrar os fatores de sucesso, bem como os fatores que impedem uma boa gestão da biblioteca escolar, para que assim possam ser conhecidas e divulgadas para outras escolas públicas da rede boas práticas de gestão da biblioteca, bem como possam ser repensados fatores e/ou práticas impeditivas de uma boa gestão da mesma.

Desta forma, para a realização deste trabalho, foram escolhidas duas escolas estaduais: a Escola Estadual Dr. Luiz Pinto, do município de

Santa Rita do Sapucaí, por ter sido eleita Escola Referência Nacional no ano de 2009 pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), por meio do concurso Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – Ano Base 2008[1]; e a Escola Estadual Vinícius Meyer, do município de Pouso Alegre, por ser a escola que, além de atender ao maior número de alunos da área de abrangência da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre (SRE Pouso Alegre)[2], está entre as três escolas da regional que conta com o projeto complementar da Secretaria de Estado de Educação (SEE), o "Escola Viva, Comunidade Ativa". Além disso, também por ser considerada, a partir dos resultados nas avaliações externas estaduais, uma escola estratégica para a recuperação da aprendizagem dos alunos através do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)[3].

Porém, antes de caracterizarmos o contexto das escolas e seus respectivos detalhamentos, seguiremos com a descrição de alguns projetos pertencentes à política educacional estadual, pois estes são indispensáveis para uma melhor compreensão deste caso de gestão, por fazerem parte da realidade das escolas estudadas.

Dos programas pertences à política estadual, nos limitaremos à apresentação de alguns projetos estruturadores. Destes, veremos: o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) e o Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA)[4]. É importante esclarecer que as escolas possuem outras políticas, mas como nos ateremos ao estudo da gestão das bibliotecas, elas não serão objeto deste trabalho. Por fim, esclarecemos que a descrição das políticas será realizada no decorrer deste estudo, conforme se apresentar a necessidade de que isso seja feito.

Para as etapas de observações/entrevistas para a caracterização das bibliotecas escolares em estudo, foram adotados os parâmetros para bibliotecas escolares elaborados pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), da Escola de Ciência da Informação da Universidade

1 Criado em 1998 com o nome de "Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar" passou, em 2011, a ser chamado de "Prêmio Gestão Escolar". O prêmio tem como objetivo estimular a melhoria do desempenho da escola e o sucesso no processo ensino-aprendizagem pelo reconhecimento de escolas públicas que desenvolvem práticas eficazes de gestão.

2 A SRE Pouso Alegre abrange 33 municípios do sul do Estado de Minas Gerais, sendo Pouso Alegre o município sede. O município de Santa Rita do Sapucaí também pertence à jurisdição desta SRE.

3 Para maiores informações sobre os programas e projetos governamentais, consultar o sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: <www.educacao.mg.gov.br>.

4 Ver nota de rodapé anterior

Federal de Minas Gerais (UFMG)[5]. Através de seis indicadores – "Espaço físico", "Acervo", "Computadores com acesso à internet", "Organização do acervo", "Serviços e atividades" e "Pessoal" – busca-se definir se a biblioteca atende a um nível básico, que é considerado o mínimo do qual uma biblioteca deve ser provida para que possa favorecer o processo educacional, na perspectiva de se alcançar o nível exemplar, considerado o ideal a ser alcançado (GEBE, 2010).

2. E.E. Dr Luiz Pinto de Almeida

A Escola foi criada em 1966 e fica próxima ao centro da cidade; seu entorno não apresenta graves problemas socio-econômicos; talvez o maior problema seja o fato do potencial risco de enchente – problema recorrente na cidade por sua altitude e por ser cortada pelo rio Sapucaí.

A escola oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é adotado o regime de ciclos, sendo do 1° ao 3° ano o Ciclo de Alfabetização, e do 4° ao 5° ano o Ciclo Complementar. Nos anos iniciais, oferece uma turma de Período Integral. Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, é adotado o regime de progressão parcial, em até dois conteúdos, de acordo com a Resolução SEE n.° 521/2004 (MINAS GERAIS, 2004).

Quanto ao número de turmas e alunos temos que, em 2011, a escola possui, nos anos iniciais, 579 alunos distribuídos em 21 turmas e, nos anos finais, 609 alunos distribuídos em 18 turmas. O aumento de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental se deve, em grande parte, ao atendimento de alunos oriundos da rede municipal, que conta com apenas duas escolas de ensino fundamental completo.

A escola passou a fazer parte do Projeto Escolas Referências (PROJER)[6] em 2010, após a premiação obtida no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar no ano de 2009. Após ingressar no PROJER, a escola passou a contar com o Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP), que visa a melhorar o desempenho profissional dos

5 Define parâmetros para criação e avaliação de bibliotecas escolares com o objetivo de auxiliar as escolas a ter bibliotecas de qualidade, contribuindo, assim, na formação dos estudantes.

6 O PROJER está inserido numa política do governo estadual implantada em 2004 e tem como lema o "desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública" e "a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade" (MINAS GERAIS, s/d).

professores do Ensino Fundamental e Médio, a partir da compreensão de que é na interação entre os pares que ocorre o desenvolvimento profissional. Assim, tal projeto tem como estratégia a constituição de grupos autogerenciados de estudo, reflexão e ação, denominados de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). Os GDPs desenvolvem um projeto contando com a assessoria da SEE. Para se ter um projeto aprovado, ele precisa ter como foco principal o enriquecimento curricular para elevar a qualidade da educação escolar (MINAS GERAIS, s/d).

A escola conta com dois Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). O GDP "Brincadeira é coisa séria!" tem como objetivo levar os professores a estudarem a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem, levando-os a incluírem o lúdico em suas práticas, fazendo com que o aprendizado seja mais prazeroso. O segundo projeto é denominado "Alfabetização e letramento: GDP 'Como é que se escreve?'", e visa à formação dos professores enquanto leitores e produtores, bem como uma conscientização crítica dos mesmos diante da realidade social (MINAS GERAIS, 2010b).

Para esta etapa da pesquisa, foram realizadas observações *in loco*, bem como entrevistas com os gestores e Professores para o Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB's). Tanto as observações quanto as entrevistas foram norteadas pelos parâmetros citados anteriormente. Outro ponto que se fez importante foi a leitura de alguns documentos escolares, como, por exemplo, do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico de cada escola.

A biblioteca funciona de forma regular em todos os turnos da escola, inclusive durante o horário do recreio, sendo que no horário de intervalo é intensa a atividade, devido à procura dos alunos.

No indicador Espaço físico, quanto ao critério localização dentro do espaço da escola, vimos que a biblioteca está localizada de forma adequada pois se encontra no térreo, perto do pátio, das salas de aula e das unidades administrativas e longe da quadra poliesportiva, além de possuir uma área total de 140m^2. Este espaço é dividido em dois, sendo 80 m^2 a área destinada para livros, um computador para uso da bibliotecária, duas mesas com cadeiras para as bibliotecárias e um armário de aço utilizado como arquivo; os outros 60 m^2 são ocupados por equipamentos de multimídia, duas mesas de escritório com cadeiras

para uso das funcionárias, e oito mesas, trinta e duas cadeiras e almofadas para uso dos alunos.

No que se refere às Condições de Iluminação, Ventilação, Limpeza, Estética, Acessibilidade e Segurança, temos que a biblioteca tem boa iluminação, tanto natural quanto artificial, sendo ventilada/arejada, com boa limpeza e estética. A biblioteca é atrativa, pois possui, além das mesas com cadeiras, tapetes, almofadões e almofadas coloridas. O acervo se encontra à altura dos alunos. Entretanto, não há um espaço específico para leitura infantil. Assim, o espaço para leitura e pesquisa e para leitura infantil são os mesmos, o que há é a mobilidade da disposição do espaço para se adequar ao atendimento que está sendo exigido. Não há cabines e salas individuais para estudo e nem guarda-volume. Os mapas cartográficos ficam expostos na parede e a biblioteca possui três globos geográficos. A biblioteca não tem um quadro mural específico e, quando necessário, ela se utiliza do quadro mural geral da escola que fica bem próximo a ela. Também possui um quadro branco móvel. A distribuição de espaços, mobiliário e equipamentos é funcional.

Quanto ao indicador Acervo, ela possui um acervo de 15.000 livros e 1.000 revistas em bom estado de conservação. A escola não faz assinatura de revistas e o acervo só é renovado com doações. Quanto a jornais, ela possui três assinaturas, sendo o *Vale da Eletrônica* e a *Folha de São Paulo* (semanais) e o *Empório* (mensal). Possui quatro títulos de enciclopédia e 120 dicionários. Possui cinco volumes de almanaques, sendo três almanaques do Brasil e do Mundo, porém todos eles são até o ano de 2002. Segundo a PEUB do turno da tarde, não há muito interesse por parte dos alunos nestes materiais por causa de tecnologias como a internet.

No que se refere a outros materiais, temos que apenas o número de gibis é insuficiente, sendo os outros suficientes. Ainda segundo a mesma PEUB, os gibis são muito procurados e, por ser material de fácil desgaste, estragam-se rapidamente. Quanto ao número de livros por alunos, este é de cinco *per capita*. Tanto o equilíbrio entre os assuntos e faixa etária dos alunos quanto o estado de conservação, como condições gerais do acervo, é bom. Quanto à categoria frequência de utilização, temos que ela é muito usada pelos alunos e razoavelmente usada pelos professores.

Quanto ao descarte de material, ele é realizado duas vezes por ano, sendo que ou o material é doado para outras bibliotecas, ou é reciclado.

A escola não conta com uma comissão de seleção do acervo, sendo a solicitação feita pelos professores e/ou pelas bibliotecárias diretamente ao diretor. Nesta questão, a escola, através do "Projeto Alfabetização e letramento: GDP 'Como é que se escreve?'" (MINAS GERAIS, 2010a), dispõe de uma parte da verba do projeto especificamente para a aquisição de livros. Este projeto já vigora há quatro anos.

Sobre o indicador Organização do acervo, no que se refere ao tombamento/registro, a biblioteca tem todo seu acervo tombado/registrado em livros de tombo separado por assunto. Quanto à informatização do catálogo, temos que este não está informatizado.

Salientamos que a Lei n.° 12.244/2010 define que se deve ter, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, sendo de responsabilidade de cada sistema de ensino ampliar o acervo (BRASIL, 2010). Pelos parâmetros propostos pelo GEBE, a biblioteca com apenas um título por aluno fica, neste ponto, enquadrada no nível básico e, para que possa ser considerada no nível exemplar, ela deve ter, no mínimo, quatro títulos por aluno, sendo que não é necessário mais do que cinco exemplares de cada título (GEBE, 2010).

Quanto ao indicador Computadores com acesso à internet, a biblioteca conta com um computador para uso da bibliotecária e um para uso dos alunos, porém ambos, até o presente momento, não possuem acesso à internet.

No que se refere ao indicador Serviços e atividades oferecidas, há disponibilidade para consulta no local e para empréstimo domiciliar. O acesso à biblioteca pela comunidade escolar é permitido e o empréstimo se dá pela ficha do aluno. Quanto à orientação individual à pesquisa, ela só é prestada quando solicitada pelo aluno, sendo que a maioria já vem orientado pelo professor sobre a execução do trabalho. Tem-se também a orientação coletiva à pesquisa, porém é mais raro. Sobre as visitas orientadas, elas são realizadas no início do ano.

A biblioteca não tem folheto/guia da biblioteca. Tem contação de histórias; assim, no turno da tarde, toda sexta-feira, a PEUB realiza contação de história ou outra atividade. Para as turmas do 1º ao 5º ano há, dentro da sala de aula, o cantinho da leitura, e eles vão uma vez por semana à biblioteca. Da mesma forma, para estimular a leitura há, no horário do recreio no pátio, o "carrinho de leitura", uma estante móvel

na qual a bibliotecária disponibiliza variados livros para as crianças. Já nas salas das turmas do 6º ao 9º ano não há o cantinho de leitura: eles têm em sua grade de horários um horário de biblioteca, mas podem ir a ela também em outros horários. Sobre a divulgação de novas aquisições, ela é feita através de bilhetes para os professores, que repassam a informação aos alunos. Quanto ao boletim informativo, a biblioteca não tem um próprio, sendo que faz uso, quando necessário, do boletim da escola. Sobre feira de livros, a escola não teve este ano porque não houve como organizá-la devido a outras demandas.

Para o indicador Pessoal, quanto ao nível de formação do responsável e número de funcionários/auxiliares por turno, tem-se que no primeiro turno a biblioteca fica sob a responsabilidade de uma funcionária administrativa e da professora de Língua Portuguesa, enquanto no segundo turno fica sob a responsabilidade de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental que exerce a função de PEUB. Portanto, temos que a profissional com o nível de formação adequado é a do turno vespertino, pois no turno da manhã, ainda que se tenha uma professora que cuida da biblioteca, ela não está nesta função o tempo inteiro, e a outra é uma funcionária administrativa.

3. – E.E. Vinícius Meyer

A Escola Estadual Vinícius Meyer, foi fundada em janeiro de 1961 e está localizada próximo ao centro da cidade, mas seu entorno apresenta graves problemas socio-econômicos, além de sua estrutura física ser precária.

No ano desta pesquisa (2011), a escola oferecia à comunidade os seguintes níveis e modalidades de formação: a) Anos Iniciais (com 519 alunos em 20 turmas) e Finais do Ensino Fundamental (530 alunos em 15 turmas); b) Ensino Médio Regular (479 alunos em 14 turmas); c) Educação de Jovens e Adultos – Fundamental (122 alunos em quatro turmas) e Médio (126 alunos em quatro turmas) e d) Educação Profissional com o curso de Técnico de Secretariado e Assessoria pelo Programa de Educação Profissional para Educação de Jovens e Adultos (com 40 alunos em 1 turma).

A biblioteca Monteiro Lobato funciona em todos os turnos, inclusive durante o horário do recreio. Seu horário de funcionamento é regular, porém, fecha das 11h45 às 12h15, devido à mudança de turno.

No indicador Espaço físico, quanto ao critério localização dentro do espaço da escola, temos que sua localização é inadequada, pois se encontra muito próxima ao local do recreio. No que se refere às Condições de Iluminação, Ventilação e Estética, temos que a biblioteca tem condições médias de iluminação, ruins de ventilação e médias de estética, pois o teto é muito baixo e a janela dá para uma parede. Já quanto às Condições de Limpeza, Acessibilidade e Segurança, todas são boas, sendo que está localizada no térreo e possui alarme que tem um caráter preventivo, dada à vulnerabilidade social do entorno escolar.

Quanto aos espaços existentes para usuários, o local para atendimento ao público tem bom tamanho, bem como o espaço para leitura e pesquisa. Porém, não há um ambiente específico para leitura infantil. Não há cabines e salas individuais para estudo e nem espaço para atividades audiovisuais. Não há espaço para computadores, sendo que a sala de informática fica em outro ambiente.

O espaço para o acervo é bom, porém, todo final de ano, com a devolução dos livros didáticos, a biblioteca fica sobrecarregada e o espaço se torna pequeno. Quanto ao espaço existente para os funcionários, ele é adequado para o exercício profissional, dotado de mesa de escritório, cadeira giratória e mesa de computador.

Em relação ao mobiliário e equipamentos, a biblioteca conta com sete mesas, com um total de vinte e oito assentos, para acomodar os usuários. Para os funcionários, não há balcão de atendimento, somente mesa. Segundo a PEUB do turno da tarde, essa é funcional, pois facilita o atendimento. Os mapas cartográficos ficam expostos na parede. A biblioteca não tem quadro mural, impressora, tocador de DVD, tocador de CD, scanner, máquina fotográfica, filmadora, telefone e nem quadro negro/branco. O *layout* é pouco funcional, visto que a construção do espaço da biblioteca, por se tratar de um salão de 15x5,5m^2, não permite um arranjo com áreas de estudo individuais e coletivas.

Quanto ao indicador Acervo, possui uma gama de 5.000 livros de literatura em bom estado de conservação. A escola não possui assinatura de revistas. No que se refere a Outros materiais, não há gibis. Em

Condições gerais do acervo, o equilíbrio entre assuntos é razoável, entre séries ou faixa etária dos alunos é ruim, pois tem mais obras infanto-juvenis e menos infantis.

Quanto ao estado de conservação, é bom. Quanto à frequência de utilização, temos que ela é muito usada pelos alunos, principalmente pelos das séries iniciais, e razoavelmente usada pelos professores. Quanto ao descarte de material, esta ação não é realizada. A escola não conta com uma comissão de seleção do acervo.

Sobre o indicador Organização do acervo, no que se refere ao tombamento/registro, a biblioteca tem todo seu acervo registrado em cadernos separados. Sendo este organizado em fichas catalográficas específicas como, por exemplo, didático ou literatura. Quanto à informatização do catálogo, temos que este não está informatizado.

Quanto ao indicador Computadores com acesso à internet, a biblioteca conta com um computador já defasado, com pouca memória e sem acesso à internet. No que se refere ao indicador Serviços e atividades oferecidas, há disponibilidade para consulta no local e para empréstimo domiciliar. Quanto às orientações individuais e coletivas de pesquisa, temos a individual, mas não a coletiva. As visitas orientadas são realizadas no início do ano. A biblioteca não tem folheto/guia. Também não tem contação de histórias.

As turmas têm um horário de biblioteca com peridiocidade semanal. A divulgação de novas aquisições é feita diretamente para o professor, que repassa as informações aos alunos. Quanto ao boletim informativo, mural, exposições, clube de leitura, feira de livros, encontro com escritores, palestras, apresentações artísticas, concursos/premiações, oficinas, *blog*/*site*, a biblioteca não tem nenhum destes itens/categorias. A PEUB planejou realizar este ano uma Oficina Vila Lobos, mas não conseguiu empreendê-la por acúmulo de atividades.

Talvez a questão do profissional habilitado para atuar na biblioteca seja um dos maiores entraves na rede pública de educação básica, ainda que a lei que regulamente a profissão e exercício do bibliotecário seja de 1962, e defina claramente que o exercício da profissão só será permitido aos bacharéis de Biblioteconomia (BRASIL, 1962). Tal ausência de profissionais habilitados ocorre mesmo que os parâmetros GEBE (2010) flexibilizem que para atender ao nível básico haja a possibilidade

de que um único bibliotecário-supervisor possa ser responsável por mais de uma biblioteca, sendo que este poderá supervisionar "no máximo quatro bibliotecas, desde que essas bibliotecas, em conjunto, atendam até quatro mil alunos". Esta não é a realidade que encontramos na rede estadual mineira de educação básica e, muito provavelmente, em nenhuma outra rede pública de educação básica do Brasil.

Para o indicador Pessoal, quanto ao nível de formação do responsável e número de funcionário/auxiliares, há um funcionário por turno e não há auxiliar. O nível de formação das responsáveis pela biblioteca, tanto de manhã quanto à tarde, é adequado porque ambas são professoras com formação respectivamente de Pedagogia e Normal Superior, ambas executando a função de PEUB.

Como o presente estudo tem como perspectiva identificar possíveis experiências de sucesso que estejam sendo desenvolvidas nas unidades escolares em análise que possam ser disseminadas para outras unidades. Foi feita a caracterização das escolas e de suas respectivas bibliotecas para podermos confrontá-las com teóricos diversos que estudam a biblioteca escolar e sua relação com a aprendizagem e, assim, tentarmos chegar ao objetivo almejado de definir em que medida a gestão das bibliotecas favorece o processo ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 4.084, de 30 de junho de 1962**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4084.htm>. Acesso em 5 de dezembro de 2011.

_____. Casa Civil. **Lei n.º 12.244 de 24 de maio de 2010.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em 5 de dezembro de 2011.

Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE). Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais. Bi**blioteca escolar como espaço de produção de conhecimento**: Parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte, 2010. Disponível em <www.cfb.org.br/projetos.php>. Acesso em 1º de dezembro de 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Desenvolvimento Profissional**. s/d. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/422-programa-de-desenvolvimento-profissional-pdp. Acesso em 20 de novembro de 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escolas Referência**. s/d. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/1644-projeto-escolas-referencia>. Acesso em 20 de novembro de 2011.

MINAS GERAIS. EE Dr Luiz Pinto de Almeida. **Projeto Político Pedagógico**, 2010a.

MINAS GERAIS. EE Dr Luiz Pinto de Almeida. **Regimento Escolar**, 2010b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **RESOLUÇÃO SEE n.° 521, de 2 de Fevereiro de 2004.** Disponível em <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 2 de janeiro de 2011.

Particapação e cidadania na gestão da escola pública

Luiz Carlos Silva Cunha *

Adriana Duque de Freitas**

Lourival Batista de Oliveira Junior***

Introdução

Uma gestão democrática é o direito de expressão e de posicionar-se frente às dificuldades, socializando as informações e fortalecendo a autonomia no encaminhamento das questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Nas escolas públicas, é esperada a participação de todos os segmentos da comunidade escolar envolvidos no processo educacional. Principalmente através das instituições escolares é que a autonomia vai sendo conquistada e se consolida, e isso sem que o Estado perca a obrigatoriedade de prover a educação pública (CUNHA, 2010).

Porém, a construção de uma escola participativa e autônoma não se constitui em tarefa fácil, pois é necessário o envolvimento de todos. Abranches (2003) constata que o movimento de democratização e fortalecimento da escola é um processo lento e pode demorar muito para se concretizar. Uma escola democrática não pode prescindir da participação ativa da comunidade nas ações que contribuam para a dinamização do processo educativo e na criação de mecanismos de decisão que valorizem a voz da comunidade. Nessa perspectiva, a participação não deve ser entendida como uma obrigação, mas como um direito e uma possibilidade de influenciar na tomada de decisões e responsabilização pelos resultados.

* Mestrando do PPGP, analista educacional na SRE em Pouso Alegre - MG

** Assistente de orientação do Mestrado em Gestão Educacional do CAEd, Professora de Administração, Mestre em Sistemas de Gestão.

*** Professor da Faculdade de Economia e membro do corpo permanente da Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo desvelar o funcionamento do Colegiado Escolar, mecanismo de participação que tem como escopo assegurar a democratização da gestão escolar, em duas instituições de ensino públicas do estado de Minas Gerais. Para tanto, foram escolhidas duas escolas estaduais do sul do estado, sendo elas: E.E Dr. Luiz Pinto de Almeida e a E.E Sinhá Moreira. O critério de escolha se deu, no caso da primeira escola, em virtude da excelência do ensino por ela desenvolvido e que ensejou a premiação nacional do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar relativo ao ano base 2008. A segunda escola é uma tradicional e secular instituição de ensino sul mineiro, que em 2004 foi escolhida para fazer parte do Projeto Escola Referência, projeto do governo do estado que tem como objetivo reconhecer e apoiar instituições que num passado recente prestaram relevantes serviços educacionais para a comunidade. O apoio se caracteriza por investimentos na melhoria do processo pedagógico, na melhoria da infraestrutura e no apoio ao estudante.

Para compreensão da importância do Colegiado Escolar na gestão, se faz necessária a apresentação das suas características, de resultados educacionais em avaliações externas por elas obtidos, além de apresentar a atuação do próprio colegiado. Por fim, serão feitas considerações finais, enfatizando a participação e cidadania na gestão da escola pública.

4. EE Dr. Luiz Pinto de Almeida

A escola é vinculada à rede pública estadual mineira e localiza-se no município de Santa Rita do Sapucaí. Ela oferece à comunidade o Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos, sendo que nos anos iniciais é adotado o regime de ciclos. Este se divide em Ciclo de Alfabetização do 1° ao 3° anos e Ciclo Complementar do 4° ao 5° anos. A instituição oferece ainda uma turma de Período Integral nos anos iniciais.

A E.E Dr. Luiz Pinto de Almeida passou a fazer parte do projeto Rede de Escolas Referências[1] no Estado de Minas Gerais em virtude

1 Em 2010 a escola passou a fazer parte do Projeto Escolas Referências (Projer) após premiação obtida no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar em 2009. O Projer está em vigor desde 2004 e desenvolve ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública para superar o fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade. Iniciou com 223 escolas que foram escolhidas porque se "destacavam em sua comunidade pelo trabalho que realizavam, por sua tradição ou pelo número de alunos nos Ensinos Fundamental e Médio, visando torná-las focos irradiadores da Educação no Estado" objetivando a ampliação e melhoria do Ensino Fundamental e a universalização e melhoria do Ensino Médio (www.educacao.mg.gov.br).

da sua ampliação para outras escolas consideradas destaque em suas comunidades, e participa também de outros projetos significativos implantados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), sendo imprescindível o papel do Colegiado Escolar, tanto na autorização para que os projetos aconteçam na unidade escolar, como no acompanhamento e avaliação de seus resultados. É importante tornar claro que nenhuma ação no campo administrativo, financeiro e pedagógico pode fazer parte do cotidiano escolar sem que haja uma aprovação do colegiado. Outrossim, a escola em estudo apresenta um dinamismo pedagógico que a credenciou ao recebimento do Prêmio Nacional de Referencial em Gestão Escolar no ano de 2009, em grande parte em decorrência da multiplicidade de projetos que contribuem para uma boa formação dos alunos e que têm refletido nos resultados das avaliações externas. Os projetos aqui referidos são: a) Projeto de Desenvolvimento de Ensino: GDP "Brincadeira é coisa séria!"; b) Projeto Alfabetização e letramento: GDP "Como é que se escreve?"; c) Projeto de Educação Afetivo e Sexual: GDPEAS: " Saber é crescer"; d) e Projeto Formação Inicial para o Trabalho FIT e e) Período Integral para alunos da Fase Final do Ciclo da Alfabetização – 3º Ano.

No GDP "Brincadeira é coisa séria!", as atividades educativas objetivam o estudo da importância de inclusão do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, diversificando e abrindo possibilidade de trazer para a escola o prazer pela aprendizagem (MINAS GERAIS, 2010).

O GDP "Como é que se escreve?" tem como objetivo a melhoria do desempenho profissional dos professores, incentivando-os a investir na formação continuada. Seus integrantes recebem subsídio teórico e prático necessários à formação de leitores e produtores de textos adequados ao nível de ensino em que estão atuando (MINAS GERAIS, 2010).

O GDPEAS "Saber é crescer" é um programa que visa a uma atenção ao jovem e busca desenvolver neles (e nos adolescentes) o protagonismo juvenil, preparando-os para o exercício da cidadania ativa e plena. Para tanto, o estímulo se materializa através do desenvolvimento de oficinas nas áreas da afetividade e sexualidade, informando-os e permitindo que avaliem as consequências de suas escolhas, assumindo as responsabilidades decorrentes delas (MINAS GERAIS, 2010).

Outra ação desenvolvida pela escola que passa, necessariamente, pela aprovação, acompanhamento e avaliação do Colegiado Escolar (através de reuniões mensais, conforme calendário escolar, e em reuniões extraordinárias quando assuntos relevantes são apresentados por no mínimo 1/3 dos membros eleitos), é a Formação Inicial para o Trabalho (FIT), projeto vinculado ao Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEPMG) cujo objetivo é promover cursos na área de informática, com duração de 40 horas, para os alunos regularmente matriculados e frequentes no 9º ano do Ensino Fundamental e que visam ao desenvolvimento profissional e a ampliação das possibilidades de trabalho (MINAS GERAIS, 2010).

A escola também oferece o Período Integral para alunos da fase final do Ciclo da Alfabetização (3º ano), que é um projeto estruturador do Governo de Minas Gerais, articulado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG). Esse projeto iniciou-se em 2005 aproveitando a experiência exitosa "Aluno de Tempo Integral" integrado ao "Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa". Inicialmente concebido para atender crianças, adolescentes e jovens que viviam em áreas de vulnerabilidade social, teve a sua ampliação, beneficiando também alunos com baixo desempenho escolar. Seus principais objetivos são a melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, garantir a ampliação de sua permanência diária, elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno - possibilitando-lhe uma visão globalizada dos conteúdos curriculares -, promover o atendimento ao aluno com defasagem de aprendizagem, reduzir a possibilidade de reprovação e, ainda, desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que proporcionem a ampliação da experiência e visão de mundo.

Dessa forma, é importante salientar, que a escola possui um colegiado atuante, e que, por força de norma estadual, ela compõe o seu colegiado com doze membros eleitos diretamente pela comunidade escolar, tendo cinquenta por cento de profissionais em exercício na escola e cinquenta por cento de pessoas da comunidade atendida pela escola. O mandato é de dois anos e a presidência é exercida pelo diretor. O colegiado possui as funções deliberativa e consultiva e as exerce para aprovação, acompanhamento e avaliação dos projetos acima mencionados.

Um dos aspectos relevantes que pode servir como parâmetro para compreender a gestão da escola está relacionado à sua situação, tanto no

que se refere ao percentual de alunos com participação nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), no período 2008/2010, quanto no que diz respeito aos resultados obtidos.

No que se refere à participação dos alunos no SIMAVE/PROEB 2010, a Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida tem um índice de 93,1% em Língua Portuguesa, resultado que superou a média regional e a estadual de 89,9% e 88,9%, respectivamente. Quanto ao conteúdo Matemática, na E. E. Dr Luiz Pinto de Almeida a participação foi de 92,5%, também superando a média da regional de Pouso Alegre e a média estadual de 89,7% e 87,9%, respectivamente.

A democratização da gestão da escola passa por diversos mecanismos de participação, dentre os quais assume maior relevância o Colegiado Escolar. O Colegiado é um órgão representativo da comunidade escolar, que assume funções deliberativa e consultiva em questões relativas aos gerenciamentos administrativo, financeiro e pedagógico. Essas deliberações compreendem a tomada de decisão, já o caráter consultivo se efetiva quando seus membros se reúnem para analisar e apresentar sugestões sobre aspectos referentes à gestão.

A presidência do órgão, por força de resolução, é exercida pelo Diretor da escola e as reuniões ordinárias acontecem obrigatoriamente uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que houver um assunto urgente a ser tratado.

O atual Colegiado foi eleito no dia 26 de março de 2010 e tomou posse no dia 30 do mesmo mês, sendo constituído por 10 membros titulares e suplentes, sendo 50% representante dos profissionais – professores regentes e demais servidores - em exercício na escola e, os outros 50%, representando a comunidade atendida pela escola – pais ou responsáveis, não havendo representação de alunos por se tratar de estabelecimento de ensino que oferece apenas o Ensino Fundamental e os alunos são menores de 16 anos de idade.

Além das reuniões ordinárias, a comunidade escolar foi convocada a participar de diversas reuniões extraordinárias para deliberar ou analisar assuntos relevantes para o bom desenvolvimento da gestão escolar. Os assuntos tratados em 2011, até o presente momento, foram: aprovar e acompanhar a execução do PPP, do Plano de Ação e do Regimento Escolar; aprovar o Calendário Escolar e o Plano Curricular; acompanhar

os resultados da avaliação externa; avaliar as ações desenvolvidas pela escola; indicar, nos termos da legislação vigente, servidor para o exercício da função de Vice-diretor por vacância; indicar representante para compor a Comissão de Avaliação de Desempenho dos servidores; propor parcerias; propor a aplicação dos recursos orçamentários e financeiros da escola e acompanhar sua execução e aprovar a proposta de aplicação dos recursos financeiros geridos pela Caixa Escolar e referendar a prestação de contas feita pelo Conselho Fiscal, conforme o disposto no artigo 6º da Resolução SEE n.° 1.506/2010[2]. Percebe-se o interesse da comunidade em participar da gestão da escola, pois como relatou uma das vice-diretoras, as reuniões contam com a presença dos membros titulares e suplentes[3].

5. E.E Sinhá Moreira

A Escola Estadual Sinhá Moreira está situada na Avenida Dr. Delfim Moreira, n° 509, também na cidade de Santa Rita do Sapucaí. Além da educação regular geral, a instituição também faz parte da Rede Mineira de Formação Profissional, oferecendo à comunidade escolar dois cursos técnicos profissionalizantes: o Curso Normal, com habilitação para Educação Infantil e o Curso Técnico em Administração. O Curso Normal foi implantado mediante demanda e parceria com as redes municipais visando formar profissionais que trabalhavam na educação infantil da rede municipal sem a devida habilitação. O curso prevê a possibilidade de aproveitamento de estudos para aqueles que já possuem formação de nível médio ou equivalente, podendo ser concluído em dois anos e, para aqueles que possuem só o ensino fundamental, a duração é de quatro anos.

O PEP EJA é um programa da SEE-MG, que tem como objetivo oferecer formação profissional técnica de nível médio para atender à crescente demanda dos jovens e adultos por oportunidades que lhes possibilitem o ingresso no mercado de trabalho. Esse programa utiliza a metodologia da educação a distância no formato telepresencial, fazendo uso de recursos audiovisuais cedidos pela parceria firmada com a

2 É importante esclarecer que o referido artigo atribui outras competências, mas que até o presente momento não houve necessidade de deliberação ou consulta ao Colegiado Escolar.

3 Quando em reuniões há presença de todos os membros titulares, o(s) membro(s) suplente(s) podem participar com direito a voz, mas sem direito a voto (MINAS GERAIS, 2010).

Fundação Roberto Marinho e o Centro de Educação Tecnológico Paula Souza. Os cursos têm duração de dois anos, com carga horária de 20 horas/aula semanais. O objetivo do programa visa ao protagonismo do aluno em seu processo de formação. O processo ensino-aprendizagem se dá através da mediação de um orientador nos encontros presenciais e *on line* no ambiente virtual.

A escola foi fundada em 1912 com a denominação de Instituto Moderno de Educação e Ensino (IME); em 1913 desvinculou-se do IME, formando a Escola Normal de Santa Rita do Sapucaí, em caráter particular com regime de internato, e funcionamento do Curso Fundamental preparatório para os professores de ensino primário, com duração de quatro anos. Em 1928, pelo Decreto 8.245, a Escola Normal de Santa Rita do Sapucaí passa a oferecer os seguintes cursos: Primário, Adaptação e Normal (MINAS GERAIS, 2009).

A escola vem, ao longo do tempo, prestando relevantes serviços educacionais com a ampliação do atendimento escolar à comunidade, sendo que a partir de 1930 foi criado, pelo Decreto n° 9.502, o curso de Aplicação para a formação de professores de 2° grau. Em 1946, pelo Decreto-Lei 1.873 de 23/10/46, foi implantado o Curso Ginasial, mantendo na escola, em caráter provisório, o Curso de Acomodação (MINAS GERAIS, 2009).

Dando continuidade à política que buscava ampliar os horizontes dos estudantes mineiros, a Lei Estadual 3.845 de 29/10/65, autorizou a criação do Curso Colegial, com instalação gradativa, passando então o estabelecimento a denominar-se Colégio Normal Oficial "Sinhá Moreira", conforme o decreto n° 39.479 de 09/03/98 (MINAS GERAIS, 2009).

Um dos aspectos relevantes que pode ser usado como parâmetro para compreender a gestão da escola está relacionado a sua situação tanto no que se refere ao percentual de alunos com participação nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), no período 2008/2010, quanto no refernte aos resultados obtidos.

A Escola Estadual Sinhá Moreira teve um índice de participação dos alunos de Língua Portuguesa e Matemática de 82,2% e 76,6%, respectivamente, inferiores à média de participação, quando consideradas as escolas estaduais e da região.

Da mesma forma que ocorre com a Escola Estadual Dr. Luiz Pinto de Almeida, a escola EE Sinhá Moreira apresenta diversos mecanismos de participação, sendo que o Colegiado Escolar assume uma posição central em virtude das diversas competências que lhes são atribuídas como órgão representativo da comunidade. Assumindo funções deliberativa e consultiva em questões relativas aos gerenciamentos administrativo, financeiro e pedagógico da escola, o órgão decide e analisa as questões relativas à gestão do estabelecimento de ensino. A presidência do órgão, por força de resolução, é exercida pelo Diretor da escola e as reuniões ordinárias acontecem obrigatoriamente uma vez por mês.

As reuniões ordinárias do Colegiado acontecem mensalmente e as extraordinárias de acordo com a necessidade, urgência ou relevância das demandas da comunidade escolar.

O Colegiado foi eleito para um mandato de dois anos no dia 26 de março de 2010 e é constituído por oito membros titulares e seus respectivos suplentes, tendo tomado posse no dia 30 do mesmo mês. Quatro dos membros eleitos representam os profissionais em exercício na escola – professores regentes e demais servidores - e quatro são da comunidade atendida pela escola – pais ou responsáveis, e alunos matriculados e frequentes no Ensino Médio, independente da idade; matriculados e frequentes no Ensino Fundamental, desde que tenham 16 anos no mínimo.

Além das reuniões ordinárias, a comunidade escolar é convocada para participar de reuniões extraordinárias para decidir e/ou analisar questões relevantes para o bom desenvolvimento da gestão escolar. Os assuntos tratados em 2011, até o presente momento, foram: aprovar e acompanhar a execução do PPP, do Plano de Ação e do Regimento Escolar; aprovar o Calendário Escolar e o Plano Curricular; acompanhar os resultados da avaliação externa; avaliar as ações desenvolvidas pela escola; indicar, nos termos da Resolução SEE n.° 1.812/2011, servidor para o exercício da função de Vice-diretor por autorização para aumento do quadro de pessoal; indicar representante para compor a Comissão de Avaliação de Desempenho dos servidores; propor parcerias; propor a aplicação dos recursos orçamentários e financeiros da escola e acompanhar sua execução; aprovar a proposta de aplicação dos recursos financeiros geridos pela Caixa Escolar e referendar a prestação de contas feita pelo Conselho Fiscal e opinar sobre a adoção de medida administrativa ou

disciplinar em caso de violência física ou moral envolvendo profissionais de educação e alunos no âmbito da escola (conforme o disposto no artigo 6º da Resolução SEE n.° 1.506/2010). Percebe-se o interesse da comunidade em participar da gestão da escola, pois como relatou uma das vice-diretoras, as reuniões contam com a presença dos membros titulares e suplentes.

Pensar na participação na gestão da escola pública passa pela compreensão de que, na sociedade brasileira, busca-se superar posições autoritárias arraigadas na construção histórica das instituições e internalizadas no inconsciente coletivo, processo que veio a ser aprofundado no momento político em que houve a ruptura da ordem democrática e a instauração do regime de exceção que vigorou de 1964 a 1985. Por esse motivo, no processo de redemocratização, além da luta pelo reestabelecimento dos direitos e garantias individuais e dos direitos sociais, houve uma busca pela instauração de processos democráticos na gestão pública como um todo e, de modo particular, na gestão da escola pública.

A educação para a cidadania deve estar sustentada na democracia e na participação, que requer compromissos em sua construção, execução e avaliação, efetivados pela mobilização permanente de pais, alunos e profissionais vinculados à unidade escolar.

No entanto, quando se pretende discutir a democratização da escola pública, deve-se indagar a sua finalidade e o papel que ela exerce na sociedade. Qual seria a importância da democratização da escola pública? Existe comprovação empírica ou científica de que a participação da comunidade na gestão seja fator de melhoria da qualidade da educação? Os gestores da educação básica estariam dispostos a discutir com representantes da comunidade a melhor maneira de conduzir o processo educativo sob sua responsabilidade? O Estado conservador cederia espaço para a participação?

Ao resolver-se essa problemática inicial, foco deste estudo, espera-se contribuir para a intervenção no sentido do fortalecimento dos mecanismos que garantem a participação da comunidade no processo educativo, numa realidade ou estágio da sociedade ainda fortemente marcado pela centralização e pelo conservadorismo.

Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez editora, 2003.

BRASIL, **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: outubro 2011.

CUNHA, Luiz Carlos Silva da. **A participação como forma de democratização da gestão da escola pública.** Itajubá: UNIFEI, 2010.

MINAS GERAIS. E.E Dr. Luiz Pinto de Almeida. **Calendário Escolar**, 2011..

MINAS GERAIS. Escola Estadual Dr Luiz Pinto de Almeida. **Projeto Político Pedagógico,** 2010.

MINAS GERAIS. EE Sinhá Moreira. **Calendário Escolar**, 2011.

MINAS GERAIS. Escola Estadual Sinhá Moreira. **Regimento Escolar**, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **O colegiado escolar que faz a diferença.** Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 1506 de 19 de fevereiro de 2010.** Disponível em http://www.educacao.mg.gov.br/weblaf/index.php?option=com_content&task=view&id=1355&Itemid=600. Acesso em outubro de 2011.

Programa de atenção ao jovem: uma avaliação qualitativa dos resultados do programa em uma escola estadual de Uberlândia.

Cláudia Cristina Veloso Andrade[*]
Adriana Duque de Freitas[**]
Gilmar José dos Santos[***]

Este trabalho tem como objetivo o estudo do Programa Educacional de Atenção ao Jovem - PEAS Juventude -, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG). O programa tem como objetivo precípuo promover o protagonismo juvenil atuando em 501 escolas distribuídas nas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de Minas Gerais.

Os objetivos do PEAS são os seguintes:

> Promover o desenvolvimento pessoal e social de jovens de escolas estaduais, por meio de ações de caráter educativo e participativo, focalizadas nas questões relacionadas à afetividade e sexualidade, juventude e cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida, tendo o protagonismo como eixo norteador das ações. (MINAS GERAIS, 2011, p. 13)

Porém, para que isso aconteça na escola, é necessário haver uma mudança na visão do jovem educando, dando visibilidade a ele. Há uma necessidade de estimulá-lo a tomar a iniciativa dos projetos a serem desenvolvidos na sua escola e no seu entorno, ao mesmo tempo em que ele deve vivenciar possibilidades de escolha e de suas responsabilidades.

Atualmente, o Programa é desenvolvido em todas as regiões do estado de Minas Gerais, compreendendo, em 2011, 258 municípios pertencentes às 47 SRE, 501 escolas e 501 projetos, atendendo diretamente a 6.005 professores e a 17.509 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM).

[*] Mestranda do PPGP, Analista Educacional da SRE Uberlândia.
[**] Assistente de orientação do PPGP, Professora de Administração, Mestre em Sistemas de Gestão
[***] Orientador do PPGP, Professor Adjunto da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF, Doutor em Administração.

Na SRE de Uberlândia, em 2011, o Programa foi implementado em 20 escolas, sendo 15 em Uberlândia, 4 em Araguari e 1 em Honorópolis. Nesses municípios atendeu diretamente a 240 professores e a 583 alunos dos anos finais do EF e do EM.

A SRE de Uberlândia constitui a área de atuação da primeira autora deste artigo, motivo pelo qual se decidiu realizar um estudo de caso sobre a efetividade do Programa em uma das escolas de sua jurisdição, de modo a favorecer a interação com o grupo a ser pesquisado. O trabalho tem como objetivo realizar uma avaliação em profundidade sobre os resultados do PEAS alcançados pela Escola Estadual Segismundo Pereira.

Neste capítulo, a descrição do caso teve como referência a análise documental, a partir do estudo dos documentos do PEAS e dos relatórios das ações realizadas na SRE Uberlândia, referentes ao plano de ação de 2011. O trabalho baseou-se também na observação participante da primeira autora, a partir de suas experiências na formação continuada, no apoio à elaboração do material didático utilizado na formação inicial dos novos coordenadores e na sua atuação junto à equipe de capacitação da SEEMG, em Belo Horizonte.

Este artigo apresenta-se estruturado da seguinte forma: primeiramente é feita uma contextualização do PEAS, dando enfoque ainda ao histórico e à evolução do programa. Por fim, apresenta-se a Escola Estadual Segismundo Pereira e as possibilidades de análise para o caso ora proposto.

1. O Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS Juventude) e a mediação da SRE de Uberlândia: uma contextualização

O Programa de Atenção ao Jovem (PEAS Juventude) é considerado um instrumento de formação de jovens por estar estruturado a partir de uma visão afirmativa da juventude. O foco é o jovem como fonte de iniciativas, de compromisso e de soluções para a sua comunidade.

Em cada escola participante do PEAS, é constituído o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDPeas), composto por um número de oito a dezesseis professores/especialistas que têm como objetivo

participar da formação continuada de 50 horas, dividida em 5 módulos. Cada grupo tem um coordenador, que é responsável pelo envio dos relatórios de cada módulo desenvolvido. São constituídos também Grupos de Jovens Protagonistas do PEAS (JPPeas), formado por 30 alunos selecionados para serem multiplicadores do programa na escola e que também passam por uma capacitação continuada através de oficinas com professores de GDPeas.

A formação dos professores e jovens participantes do programa na escola tem papel importante, pois proporciona novos conhecimentos, reflexão crítica sobre temas ligados ao projeto, tendo como foco principal os temas da juventude.

O PEAS Juventude foi desenvolvido em 2011, em continuidade com o projeto desenvolvido em 2010. As escolas reformularam seus projetos do ano anterior propondo um novo plano de ação de 100 horas para ser desenvolvido naquele ano, mantendo as mesmas estratégias do ano anterior e propondo novas.

A capacitação dos JPPeas e dos GDPeas, juntamente com o Plano de Ação de 100 horas desenvolvidos por eles, compreendeu o Plano Anual de Trabalho do PEAS Juventude. Uma vez realizado o Plano Anual esperava-se alcançar os resultados esperados a seguir, conforme o Guia de Formação Inicial (MINAS GERAIS, 2011, p.51):

> Cultura de trabalho coletivo, em grupo, mais presente na escola;
>
> Educadores mais familiarizados com o uso das novas tecnologias na educação;
>
> Educadores com melhor compreensão das questões relacionadas à formação dos jovens.
>
> Escolas mais preparadas para dar maior atenção aos seus alunos;
>
> Jovens com mais iniciativas e envolvidos em ações coletivas;
>
> Jovens com melhor percepção do valor da formação escolar.

As diretrizes do PEAS preconizam que os projetos das escolas devem expressar o desejo dos jovens, apoiados pelos professores na sua elaboração e desenvolvimento. Além disso, os temas devem contemplar uma das três áreas de atuação do programa: Afetividade e Sexualidade, Juventude e Cidadania e Mundo do Trabalho e Perspectiva de Vida, também escolhida por eles, tendo como eixo norteador o protagonismo juvenil. Espera-se, ainda, que sejam desenvolvidas oficinas de multiplicação dos temas trabalhados na formação continuada e a implantação de outras

atividades, tais como: rádio na escola, teatro, dança (de diversos tipos), grafitação, produção de vídeos, jornais, revista, gibis nas temáticas do PEAS, até oficinas de bordado, fotografia, informática, gincanas, festivais e outros.

Para desenvolver essas ações, utilizam-se recursos repassados pelo Governo estadual às escolas que participam do Programa, dando prioridade para aquelas ações que necessitam de equipamentos, serviços de terceiros ou vestimentas, fazendo a planilha de gastos e encaminhando a SEE para liberação dos termos de compromisso. Cada escola recebe esses recursos por meio da caixa escolar e seus gastos ficavam vinculados ao projeto e ao plano de ação proposto. Seu desembolso segue as orientações da Secretaria quanto à prestação de contas.

Os recursos financeiros são fundamentais para as escolas, principalmente para as mais carentes, que já adquiriram com recursos do programa equipamentos de som, TV, máquinas fotográficas digitais, filmadoras, microfones auriculares para teatro, jogo de luzes para palco, impressoras, computadores, vestimentas para teatro e dança, serviços de gráfica (impressão de jornais, revistas e gibis), materiais pedagógicos diversos e outros muitos equipamentos relacionados a cada projeto.

Para execução do programa, vários atores são envolvidos, cada um com sua função bem definida, sendo necessária uma interação e comunicação eficiente entre todos e em todos os níveis do processo, como ilustra o diagrama que se segue:

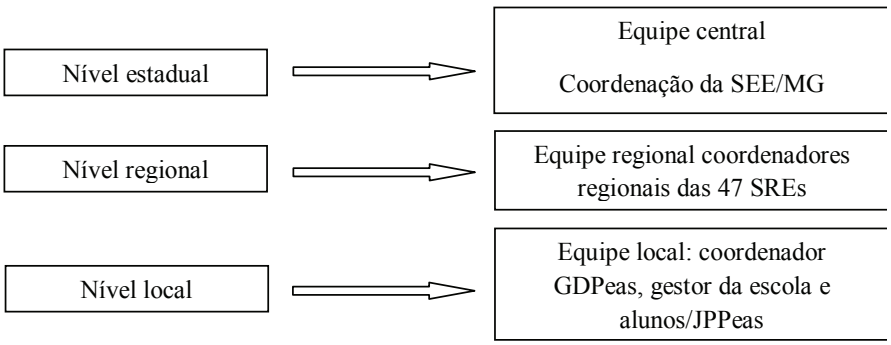


Figura 1 – Equipes por níveis de atuação

Fonte: Adaptado do Guia de Formação Inicial para Coordenadores (GDPeas, 2011)

O Guia de Formação Inicial para Coordenadores de GDPeas (MINAS GERAIS, 2011, p.57) estabelece como funções de cada equipe:

> EQUIPE CENTRAL: elaborar os materiais didáticos/pedagógicos, selecionar as escolas, acompanhar a implementação do PEAS Juventude nas escolas, postar material da formação, realizar visitas de

> monitoramento nas escolas, realizar reuniões com coordenadores de GDPeas e coordenadores regionais;
>
> EQUIPE REGIONAL: realizar a integração entre coordenação central e coordenadores das escolas e ajudar nas questões administrativas do projeto e realizar visitas de monitoramento nas escolas da sua SRE;
>
> EQUIPE LOCAL: implementar as ações do programa nas escolas, participar das reuniões com equipe central e regional, enviar relatórios a cada termino do módulo de estudo e conclusão do plano de ação da escola.

Eventualmente, em especial nas trocas de gestão, a SEEMG avalia os programas financiados pelo órgão para definir quais terão continuidade. Os critérios para tal decisão, obviamente, se baseiam nos resultados obtidos pelos programas. No caso do PEAS, o sucesso não pode ser medido pelo desempenho das escolas nos testes de aferição de aprendizagem, como o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) ou a Prova Brasil, pois o programa não tem esse tipo de objetivo. Portanto, é necessária uma avaliação diferenciada, balizada pelos objetivos específicos do PEAS, listados no item 1 deste artigo.

O PEAS Juventude foi implantado em 1994, inicialmente em 64 escolas estaduais de Belo Horizonte (MG), localizadas em área de vulnerabilidade social. Naquela época, era denominado Projeto de Educação Afetivo-Sexual, limitando o seu escopo de atuação a esse tema. Sua implantação se deu a partir de um concurso promovido por uma fundação ligada a um grupo empresarial em 1992, que visava a produzir um roteiro de vídeo por alunos com temas ligados à sexualidade. O roteiro premiado foi produzido pela SEEMG em parceria com essa fundação e uma produtora de vídeo da capital mineira. O tema do filme ganhador era a ansiedade e a curiosidade a respeito da afetividade e sexualidade na adolescência.

Em 1997, devido à sua repercussão, o projeto foi estendido para duas escolas de cada SRE, na época, 42 órgãos regionais no estado.

Em 1999, deixou de ser um projeto e passou a ser denominado Programa de Educação Afetivo-Sexual, instituído pela SEEMG em parceria com a referida fundação. Teve sua atuação ampliada para quatro escolas de cada SRE, focando na sexualidade e na saúde reprodutiva dos adolescentes.

O programa previa capacitação de 80 horas para educadores e técnicos da Secretaria de Saúde, encontro de educadores, encontro de adolescentes e proposta de um plano de ação a ser desenvolvido com alunos no decorrer do ano. Para essa capacitação de 80 horas, foram construídos dois guias de capacitação, cada um com 40 horas de duração, fundamentados nos 10 Marcos de Referência do PEAS (DIAZ, 2000,p.22), a saber:

> 1.A educação sexual como um direito;
>
> 2. A sexualidade como porta de entrada para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente;
>
> 3.O foco na solução e não no dano;
>
> 4.A afetividade e a educação afetivo-sexual;
>
> 5.A saúde sexual e reprodutiva e os direitos sexuais e reprodutivos;
>
> 6.A perspectiva de gênero;
>
> 7. A educação sexual dentro e fora da sala de aula (Pedagogia de Projetos)
>
> 8.A integração educação-saúde;
>
> 9.A escola e a unidade de saúde como instituições sociais e a relação com a família e com a comunidade;
>
> 10.A participação do adolescente – Protagonismo Juvenil

Com a mudança de governo em 2003, foram avaliados os programas da gestão anterior, sendo que o PEAS foi mantido e passou por nova reestruturação. A SEEMG[1] entendia que o programa vinha ao encontro do novo paradigma proposto pelos novos projetos estruturadores pelo órgão, como o projeto Escola Viva e Comunidade Ativa, destinado às escolas com alto índice de vulnerabilidade social, e o projeto Escolas-Referência, destinado a escolas com experiências de sucesso.

O PEAS tinha como metodologia a formação de educadores, em grupos de GDPeas, com carga horária de 180 horas e de Adolescentes Protagonistas do PEAS (APPeas), em um total de 30 a 40 adolescentes por grupo, com formação de 40 horas, chamado de Plano Anual de Estudos. O desenvolvimento dos projetos idealizados pelos APPeas e GDPeas no processo de formação eram realizados no ano seguinte.

Com essa nova reformulação muitos foram os ganhos para o PEAS, tais como ampliação do número de horas de formação e da quantidade

1 Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

de educadores atuantes no programa, além da proposta de grupo de formação continuada dos alunos na metodologia de oficina. Outros ganhos podem ser citados, bem como a preservação dos marcos de referência que o diferenciam de outros projetos de orientação sexual, e apoio financeiro para o desenvolvimento de projetos juvenis, pela primeira vez, desde o início do PEAS, em 1994.

Nesse momento, a Secretaria de Estado de Educação passou a financiar os projetos do PEAS, com recursos de R$6.000,00 por escola, no período de 2006 até 2010, e R$5.000,00 a partir de 2011. Essa verba deve ser utilizada na aquisição de bens de consumo material permanente e serviços relacionados ao projeto, mas que acabam equipando melhor a escola, como um todo.

No final de 2007, com nova gestão do governo de estado, o programa passou por outra reformulação, passando a selecionar as escolas por meio de edital público. Nesse novo sistema, mesmo as escolas que já participavam tiveram que concorrer a uma vaga dentro dos novos critérios. Nesse período mudou-se a denominação de *adolescentes* para *jovens* protagonistas do PEAS (JPPeas), pois a faixa etária de atendimento foi estendida para o grupo de 15 a 24 anos, considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como a faixa da juventude. Além dos alunos do ensino médio, o programa passou a abranger, também, alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

No final de 2008 o PEAS foi reformulado, alterando a logomarca do programa. Nesse ano, a SEEMG contratou uma equipe de designers e todas as logomarcas dos projetos institucionais foram modificadas com objetivo de reforçar a identidade de cada programa, representando o objetivo a que se propõe. A nova logomarca do PEAS representa as ligações afetivas entre os jovens e a peça a ser encaixada representa o envolvimento deles nos trabalhos desenvolvidos coletivamente.

A menção à logomarca é relevante para demonstrar a institucionalização do programa (TOLBERT; ZUCKER, 1999) e o seu caráter de continuidade. Além disso, ela tem um significado importante para a noção de pertencimento dos JPPeas. Por exemplo, são confeccionadas camisetas com o símbolo estampado e, em todos os lugares que os alunos veem outros jovens usando a camiseta do programa, eles se identificam e querem saber como o programa é desenvolvido na outra escola. Além

disso, sempre que participam de eventos sobre a juventude, eles fazem questão de usar essa camiseta, pois ela reforça identidade do grupo.

Em 2008, houve resgate da metodologia do PEAS trabalhada de 2004 a 2007, que era a formação inicial presencial dos coordenadores de GDPeas, ministrada pelos coordenadores regionais das Superintendências Regionais de Ensino. Esses conhecimentos eram depois reaplicados para os outros integrantes de GDPeas de cada escola por seu coordenador. Assim se deu, em nível regional, a mediação do Programa da SEEMG junto às escolas de cada jurisdição, fato que, no estudo de caso a ser feito, contou com a atuação do coordenador regional da SRE de Uberlândia.

O mesmo aconteceu com o monitoramento da formação continuada a distância dos GDPeas pelos coordenadores regionais em parceria com orientadores de cada área temática. Por estarem mais próximos às escolas, era possível resolver os problemas que surgiam, tanto pedagógicos, quanto administrativos e financeiros. O resgate da formação inicial possibilitou o estabelecimento mais forte de vínculos afetivos entre os membros de GDPeas e um maior atendimento às metodologias e marcos referenciais do Programa.

Esse breve histórico do Programa demonstra que, ao longo desses dezessete anos, o PEAS Juventude passou por sucessivos aperfeiçoamentos, visando a torná-lo instrumento de transformação da escola e das relações que se estabelecem dentro dela e, principalmente, de desenvolvimento do jovem. Sua legitimação (ETZIONI, 1987) se deu ao longo do tempo, configurando dois momentos: o de Projeto e o de Programa, conforme foi explicitado.

A partir de relatos de alguns professores e diretores, obtidos por meio de visitas de monitoramento por parte dos coordenadores regionais às escolas e, também, em reunião de coordenadores de GDPeas, tem-se a percepção de que há um grande envolvimento desses jovens JPPeas com os professores e colegas, e também com a escola. A opinião geral é de que eles estão participando ativamente das atividades propostas, tanto em sala quanto no coletivo da unidade de ensino. Isso teria acarretado melhor aproveitamento nas disciplinas e avaliações, o que, de fato foi verificado em registros nos diários de classe de alguns professores.

Há indícios de que os professores de GDPeas e outros envolvidos indiretamente no projeto da escola também mudam sua postura frente

aos jovens, ficando mais acessíveis e melhorando a relação professor-aluno, conforme relato dos professores envolvidos nas visitas de monitoramento . Isso pode estar levando a um melhor rendimento do jovem participante do PEAS, como observado e relatado por alguns professores no decorrer desses anos.

Apesar de os envolvidos com o PEAS (tanto professores quanto alunos), de uma maneira geral relatarem resultados positivos do programa, é necessário proceder a uma análise mais aprofundada e mais refinada dele. Primeiro, porque é importante que haja uma avaliação feita com base nos objetivos do programa, pois conforme já foi mencionado, corre-se o risco de se mensurar os resultados a partir de testes de aprendizagem de conteúdo escolar, e não é exatamente a isso que visa o PEAS. Em segundo lugar, é interessante que se desenvolvam métodos apropriados para se avaliar esse tipo de programa, e essa é uma oportunidade ímpar.

2. Estudo de caso: a implementação do PEAS na Escola Estadual Segismundo Pereira

Para a consecução do objetivo principal deste trabalho, pretende-se realizar um estudo de caso na Escola Estadual Segismundo Pereira (EESP), no município de Uberlândia (MG), pertencente à SRE de Uberlândia, que trabalha com o PEAS desde 1997, sendo uma das primeiras escolas a desenvolver o programa.

A Escola Estadual Segismundo Pereira está localizada no bairro de mesmo nome, Setor Leste da cidade, sendo bairro de classe média e média baixa, próximo à Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica. Em 2011, atendia a 653 alunos dos anos finais do EF, na modalidade regular, e 1.018 alunos do EM, também na modalidade regular e 16 alunos na EJA nos três turnos, compreendendo um total de 1687 alunos distribuídos em 48 turmas, sendo 18 turmas pela manhã, 18 à tarde e 12 à noite.

A equipe gestora da escola é composta por um diretor, dois vice-diretores e três especialistas, sendo um especialista para cada turno. O corpo docente da escola é de aproximadamente de 65 professores, entre efetivos e designados, atendendo o EF e EM.

A escola foi criada em 1972, apenas com os anos iniciais do EF com a denominação de Escola Estadual da Vila Santa Mônica. Em 1975, através da Lei 6609/75, a unidade escolar passou a ser denominada Escola Estadual Segismundo Pereira. Em 1980, implantaram-se de forma gradativa os anos finais do EF e, a partir de 1987, criou-se o EM, na modalidade profissional com os cursos Técnico em Contabilidade e curso de Magistério de 1ª a 4ª série. A partir de 1997 a escola passou a atender apenas o EM regular e os anos finais do EF.

Com expansão dos bairros próximos e a criação de escolas da rede municipal com atendimento de 1º ao 9º ano, a EESP passou a absorver toda a demanda dos concluintes do 9º ano das escolas municipais próximas, além dos seus próprios concluintes. Tornou-se, assim, uma escola de referência no bairro para o EM, mas não tem conseguido atender à demanda, tendo sempre alunos na fila de espera. Atualmente, está entre as quatro melhores escolas estaduais de Uberlândia em rendimento interno e avaliações externas e também em aprovação nos vestibulares.

Quando a escola foi criada, na década de 1970, o bairro era bem pequeno, com problemas de infraestrutura, poucas ruas asfaltadas e, nessa época, a maioria dos moradores pertenciam às classes de menor poder aquisitivo. Atualmente, a região conta com livraria, grande rede de farmácias, igrejas, escolas municipais e particulares, creches, Centro Esportivo, bancos, casas lotéricas, Hospital, Unidade Básica de Saúde, supermercados e vários outros comércios que atendem às necessidades dos moradores do bairro, criando uma independência da região central da cidade.

A EESP constitui uma unidade escolar ideal para se estudar em profundidade a implementação e resultados do PEAS. Além de ter sido uma das primeiras a implantar o programa, sempre contou com o apoio total da direção da escola para as atividades propostas. Quatro professores já passaram pela coordenação no programa na EESP e o grupo de professores participantes se ampliou desde a implantação na escola, sendo que atualmente conta com 16 docentes, incluindo o coordenador.

O estudo seguirá uma abordagem qualitativa, caracterizado por um processo reflexivo, sistemático, participativo e crítico. Pretende-se contribuir para a construção de conhecimento no que diz respeito

ao protagonismo dos jovens na solução de seus problemas concretos, a partir do que Freire (1983) chama de prática pensada, em que os resultados do estudo compõem a base da proposta de intervenção para a unidade analisada.

A pesquisa será do tipo exploratória, com o desenho de estudo de caso. Os procedimentos metodológicos utilizados para a descrição do caso serão os seguintes:

1) Análise documental dos diários de classe e dos relatórios das ações realizadas referentes ao plano de ação 2011;

2) Entrevistas em profundidade (roteiro semiestruturado) com o coordenador do projeto, com o diretor da escola e com os professores envolvido e

3) Grupos focais com os alunos do EF e EM, divididos em dois grupos: multiplicadores do projeto e não multiplicadores.

A partir desses instrumentos, serão levantadas as possíveis mudanças de atitudes dos alunos participantes, se houve melhoria nos relacionamentos interpessoais, se há implantação de uma cultura de trabalho coletivo, se os educadores estão mais familiarizados com uso de novas tecnologias e compreendendo melhor as questões relacionadas à formação dos jovens, se a escola está mais preparada para dar maior atenção aos seus alunos e se os jovens apresentam mais iniciativa para as ações coletivas e se demonstram maior valorização da formação escolar.

Com base nos resultados dos objetivos anteriores, sugere-se a elaboração de um relatório que irá servir de proposições para melhoria, continuidade e busca de novas parcerias junto às empresas privadas e comunidade em geral para o PEAS. Além disso, a metodologia de avaliação poderá ser replicada futuramente em outras escolas, podendo se tornar um instrumento referência para avaliação do programa.

Referências

DIAZ, Margarita(org). **Guia Para Capacitadores do Programa Afetivo Sexual** - Etapa1 - 40 horas. Fundação Obedrecht,2000.

ETZIONI, Amitai. Entrepreneurship, adaptation and legitimation: a macro-behavioval perspective. **Journal of Economic Behaviourand Organization**, v. 8, n. 2, 1987, p. 175–189.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo Hoje, v.21).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documentação do Programa de Educação Afetivo-Sexual –** PEAS, Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Formação Inicial**, Belo Horizonte, Abril de 2011.

TOLBERT, Pamela; ZUCKER, Lynne. A institucionalização da teoria institucional. *In*: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter (Orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. p. 196-219

Seção IX:
Boas práticas na gestão de resultados

Boas práticas na gestão de resultados

Carla Silva Machado *

A educação brasileira vem passando, nas duas últimas décadas, por transformações no que diz respeito à sua qualidade. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu capítulo sobre a educação, que esta deve ser ministrada seguindo sete princípios; um deles é a "garantia do padrão de qualidade".

Na década de 90, tanto no Brasil como em grande parte dos países da América latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Vale destacar que, no caso brasileiro, esses sistemas ganham notoriedade e centralidade, nesse período com a criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Porém, vários estudos e pesquisas já vinham sendo realizados até chegarmos ao SAEB e, depois de sua criação, já houve a necessidade de vários aperfeiçoamentos.

Cabe ressaltar que, a partir de um modelo nacional de avaliação para as escolas brasileiras, houve a necessidade de que os estados e municípios, além dos diversos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, revissem suas práticas cotidianas. Além de mudanças estruturais nas secretarias estaduais e municipais, houve, ainda, a mudança no interior das escolas visando à gestão de resultados.

Com o desenvolvimento e consolidação das avaliações nacionais, secretarias estaduais e municipais sentiram a necessidade da criação de seus próprios sistemas de avaliação. Além disso, outros prêmios de referência foram sendo criados pelas instituições educacionais e por entidades civis organizadas visando a avaliar a qualidade da educação

* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP. Mestre em Educação pelo PPGE/ UFJF.

e o papel do gestor escolar diante dessa nova demanda: a gestão para a obtenção de resultados educacionais.

Os dois primeiros textos desta seção: O impacto do contexto socioeconômico e as alternativas de gestão na EM Carlos Góis e O ensino de matemática em um contexto de grande vulnerabilidade social: o caso da EMSP descrevem duas escolas de Belo Horizonte e apresentam seus dados nas avaliações em larga escala; ressalta-se que a Secretaria Municipal de Belo Horizonte criou o AVALIA/BH, que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. Além disso, houve a criação de vários indicadores socioeconômicos que visam a definir o perfil de aluno atendido por cada escola. Importante ressaltar que, nos dois casos descritos, as escolas estão em bairros com grande vulnerabilidade social e, mesmo diante disso, os alunos estão sendo bem avaliados nas avaliações externas.

O primeiro texto destaca que a EM Carlos Góis, apesar de sua complexidade, foi classificada em 11º lugar no IDEB2009 entre as 140 escolas municipais de Belo Horizonte. Os autores levantam algumas questões que podem ter contribuído para tal, entre elas destacam-se: estrutura física e conservação da escola, formação acadêmica e experiências profissionais da atual diretora, aspectos administrativos do gerenciamento da escola, gerenciamento da escola acerca dos os aspectos pedagógicos, equipe pedagógica, corpo discente, participação da comunidade escolar, clima escolar e satisfação do aluno com a escola.

No segundo texto, O ensino de matemática em um contexto de grande vulnerabilidade social: o caso da EMSP, os autores abordam, especificamente, o bom desempenho dos alunos do 9º ano em Matemática no Avalia-BH e, mais ainda, como a escola conseguiu melhorar seu desempenho de 2009 para 2010. Os fatores que podem ter colaborado para essa melhora são: projetos educacionais desenvolvidos pela escola, boa gestão pedagógica, apoio da família, envolvimentos dos professores, estabelecimento de parcerias e acompanhamento sistemático feito pela SMED através da acompanhante escolar.

Já o terceiro texto, **Descrição do sistema municipal de educação de Montes Claros – as escolas rurais e urbanas**, nos apresenta uma situação bastante singular – o sistema educacional da cidade de Montes Claros conta com 23 escolas rurais, ou escolas de pequeno porte, que

atendem aos alunos moradores das fazendas e pequenas localidades rurais muito afastadas do centro do município. O texto destaca que apesar da precária infraestrutura e dificuldade de acesso, essas escolas rurais têm tido bom desempenho nas avaliações externas, com destaque para o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) e o SAME (Sistema de Avaliação Municipal de Ensino). Alguns fatores podem contribuir para o melhor rendimento dos alunos da zona rural, como destacam os autores: maior aproximação da família com a escola, boa gestão pedagógica realizada pela professora, alta frequência dos alunos e comprometimento da professora com as matrizes curriculares.

Os dois textos seguintes abordam questões referentes à gestão de resultados no estado de Minas Gerais. No primeiro deles **Ações gestoras que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos: a experiência de uma escola mineira**, os autores destacam ações gestoras que causam impacto nos resultados de êxito das escolas mineiras; para isso são relatadas as formas de como o gestor de uma escola pública estadual no município de Nova Era, no Estado de Minas Gerais, apropria-se e conduz uma política pública - o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) – definido pelo governo estadual na rotina de sua escola. Vale ressaltar que o PIP é uma política pública que visa a aumentar a proficiência das escolas e melhorar o nível de desempenho dos alunos e, prioritariamente, alfabetizar no tempo adequado podendo, assim, melhorar de forma gradual toda a Educação Básica na rede estadual de ensino.

O outro texto **Resultados na gestão escolar: alguns pontos essenciais para o sucesso** apresenta a situação da Escola Estadual Tiradentes, escola do ensino fundamental localizada na cidade de Lavras que ganhou o **Prêmio Gestão Escolar** 2009 e 2010 em nível regional, além de demonstrar bom desempenho nas edições do PROALFA e do PROEB. O texto apresenta os principais projetos desenvolvidos pela escola que a tornam referência tanto nas avaliações externas que fazem parte do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação Externa), quanto no **Prêmio Gestão Escolar,** uma iniciativa que visa a contribuir para que as escolas passem a incorporar a cultura da autoavaliação em seu processo de gestão, além de auxiliar na divulgação de boas práticas escolares.

Os dois trabalhos seguintes: **A experiência pedagógico-administrativa e o crescimento no Índice de Desenvolvimento**

da Educação Básica (IDEB): o caso do CEOB e **Elementos contributivos para redução da repetência: o caso do CIEP BRIZOLÃO 386** tratam de situações específicas de escolas do estado do Rio de Janeiro.

O primeiro texto apresenta o Colégio Estadual Oscar Batista (CEOB) e sua evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no período de 2007 a 2009. A escola apresenta suas especificidades, destacando-se o perfil dos alunos e fluxo escolar, além da participação da comunidade. A descrição visa a mapear os elementos que podem ter contribuído para essa melhoria de proficiência dos alunos elencados desde a estrutura física até a participação do grêmio estudantil, mas dando atenção especial à gestão da apropriação dos resultados obtidos nas avaliações externas.

O segundo texto, e último da seção, apresenta um estudo de caso em torno do CIEP "Brizolão" 386 Guilherme da Silveira Filho, que vem apresentando, nos últimos anos, um alto índice de reprovação escolar. Os autores do texto sugerem que, para reverter essa situação, deve-se ampliar as atividades em torno da comunidade escolar, apoiando-se em uma gestão democrática em que todos os envolvidos possam empenhar-se na efetivação de ações que visam a diminuir os índices de reprovação apresentados.

Importante salientar que os trabalhos apresentados nesta sessão têm como foco a qualidade da educação. Como destacamos, gestores escolares, municipais e estaduais, têm se desdobrado para que essa qualidade seja realmente um direito de todos e que o empenho por essa busca deve partir de toda a sociedade, não somente dos atores mais integrados ao ambiente escolar.

O impacto do contexto socioeconômico e as alternativas de gestão na em Carlos Góis

Fábio Camilo Xavier [*]
Carolina Alves Magaldi[**]
Marcus Vinícius David[***]

O objetivo principal deste capítulo é apresentar as relações entre o contexto socioeconômico e o desempenho escolar, buscando responder às questões circundando tal relação, bem como buscando delimitar os fatores que possam contribuir para que um estabelecimento de ensino consiga subverter as expectativas de seu nível socioeconômico.

Procuramos, assim, correlações entre níveis baixos medidos pelo indicador NSE e resultados acima da média em avaliações padronizadas, tais como o indicador nacional IDEB e a proposta estadual SIMAVE.

Foi selecionada, para tal pesquisa, a escola Carlos Góis, que em relação ao $IDEB_{2009}$, ocupou a 11ª posição em relação às 140 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, além de ter apresentado uma evolução desde 2005 que excede o padrão da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH).

O universo centrado na escola Carlos Góis será analisado a partir dos fatores que poderiam contribuir para um desempenho que excedesse a expectativa socioeconômica, tais como políticas de atenção social que têm como alvo os alunos da escola analisada e seu entorno, projetos complementares oferecidos pela escola e características da gestão escolar com a observação das seguintes dimensões da administração: a) interação dos gestores com os alunos, com os professores e a comunidade escolar; b) grau de flexibilidade nas relações de trabalho; c) envolvimento com questões socioculturais do entorno; d) facilidade de participação dos

[*] Mestrando do PPGP. Gestor de Escola da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Licenciado em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais.

[**] Assistente de orientação do PPGP. Mestre em Letras/UFJF. Doutoranda em Letras/UFJF.

[***] Professor orientador do PPGP.

alunos, professores, funcionários e comunidade escolar em geral nas decisões escolares; e) rotatividade dos professores e funcionários do quadro da escola; f) absenteísmo dos professores e funcionários; e g) avaliação da gestão pela comunidade escolar e grau de complexidade da escola[1].

O estudo centrado na escola Carlos Góis busca elucidar pontos com relação às conexões entre o nível socioeconômico de uma comunidade e seu desempenho escolar. Normalmente, a relação entre tais indicadores se expressa pelo que Barros *et al* (2001) denominou processo de retroalimentação, que em geral mantém o público discente de regiões de baixo desenvolvimento socioeconômico com resultados escolares inferiores à média de suas redes de ensino.

Em uma leitura de Pierre Bourdieu, Nogueira (2002) aponta, ainda, que o contexto socioeconômico representa, no contexto da educação, um elemento fundamental para compreendermos a construção do capital cultural dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, levando a um relacionamento diferenciado com os conteúdos avaliados. Para nosso estudo, priorizaremos o índice nacional IDEB[2] e a iniciativa estadual SIMAVE[3].

Com relação à classificação socioeconômica, utilizamos o parâmetro nível socioeconômico (NSE), que foi construído como uma tentativa de mensurar seus possíveis impactos nos sistemas de ensino. Ele é extraído a partir dos dados fornecidos pelos questionários socioeconômicos das avaliações externas aos quais são submetidos os alunos. Como se trata de uma medida que não se pode detectar diretamente, o NSE fundamenta-se nos indicadores de renda familiar, na presença de bens de conforto doméstico na residência do estudante, na ocupação e no nível de escolaridade dos pais. Na prática, verifica-se que os resultados educacionais realmente guardam importante relação com o nível sócio-econômico (NSE). O NSE de uma determina escola de Belo Horizonte

1 As escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte são classificadas de acordo com sua complexidade, recebendo uma nota de 1 a 5. O que determina a complexidade de uma escola são os fatores tais como: turnos oferecidos, quais modalidades de ensino oferece, quantidade de alunos atendidos, projetos complementares e área da escola (espaço físico).

2 Índice estabelecido pelo MEC em 2007 que combina os resultados da ANRESC, ou Prova Brasil, e o fluxo escolar, seguindo a fórmula IDEB = N.P, na qual N = proficiência média dos alunos, compreendida entre 0 e 10, e P = taxa média de aprovação com valor padronizado para estar compreendido entre 0 e 1.

3 O SIMAVE foi instituído em 2000, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o objetivo de implementar, a cada dois anos, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

é calculado como sendo a média dos NSEs de seus estudantes, compreendendo-se entre 0 e 10.

Dentre as escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, apresentadas no Portal Eletrônico da PBH, selecionaram-se aquelas que ofertam o 5º ano do Ensino Fundamental, obtendo-se uma lista de 140 escolas. Em seguida, calculou-se a média de NSE destas unidades de ensino, definindo-se dois grupos de escolas: as que apresentam NSE abaixo da média municipal e as que apresentam NSE superior à média.

No universo das escolas municipais da rede Municipal de Belo Horizonte que ofertam o 5º ano do Ensino Fundamental, procurou-se identificar escolas para estudo de caso que apresentassem nível socioeconômico abaixo da média, mas desempenho de IDEB e valor de proficiência no PROALFA notadamente maiores que a média da rede.

A partir deste ordenamento, foram identificadas algumas escolas em que seu NSE é abaixo da média da rede, mas que apresentam resultados de IDEB (2009) e de PROALFA (2010) acima da média da RME-BH. Dentre estas escolas, a EM Calos Góis se destacou por apresentar resultados educacionais ($IDEB_{2009}$ = 6,1) consideravelmente acima da média da rede municipal ($IDEB_{2009_RME\text{-}BH}$ = 5,3), mesmo com um dos mais baixos NSE (NSE_{2007} = 2,8 – acima de apenas 34 das 140 escolas apresentadas quadro 1). Em relação ao $IDEB_{2009}$, a EM Carlos Góis ocupou a 11ª posição em relação às 140 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Em nossa análise, serão verificadas as principais ações da atual gestão que colaboraram para a evolução dos resultados educacionais da escola vistos anteriormente.

Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e observação *in loco*. Tanto na observação quanto na entrevista semiestruturada com a atual diretora da escola foram contemplados importantes aspectos que podem exercer alguma influência sobre os resultados escolares, elencados na sequência.

a) Estrutura física e conservação da escola

A EM Carlos Góis é uma escola de porte relativamente pequeno. Sua classificação passou do nível II para III na escala de complexidade adotada pela PBH para escolas municipais – que varia de I (um - menor

complexidade) a V (5 - maior complexidade) – possuindo apenas o 1º e 2º ciclos (1º ao 6º anos do Ensino Fundamental) nos turnos da manhã e tarde. Possui em torno de 350 alunos.

Todos os espaços da escola são utilizados e bem aproveitados. Há 10 salas de aula, laboratório de informática (com vinte computadores conectados em banda larga na *web*), quadra coberta e vestiários, sala de professores, biblioteca com excelente acervo e "cantinho de leitura", sala para desenvolvimento de oficinas da Escola Integrada, sala da direção, bem como da coordenação e da secretaria. Todos os espaços são limpos e bem conservados. As salas de aulas são bem iluminadas e decoradas com motivos pedagógicos. Há um pátio para recreação das crianças. Além disso, a fachada da escola é bem cuidada, o que torna a escola atraente para alunos e comunidade.

A escola está passando por uma reforma para ampliação de seus espaços e construção de uma cantina e refeitório dentro dos padrões exigidos pela Gerência de Abastecimento – responsável pela merenda e almoço escolar – e pela vigilância sanitária.

A escola possui boa proteção patrimonial e humana, contando com porteiros e vigias 24 horas e guarda municipal durante o período das aulas. De modo geral, as condições físicas da escola e o acervo patrimonial são adequados para o desenvolvimento das atividades escolares. Entretanto, não diferem das demais escolas da RME-BH, não representado, assim, o diferencial para os resultados da escola.

b) Formação acadêmica e experiências profissionais da atual diretora

Formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em 2000, a atual diretora – Denise Alessandra Palhares Diniz Moraes – assumiu a gestão da EM Carlos Góis em 2007 por meio de eleição direta da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários). Em 2008, ao final do primeiro mandato – que era de dois anos à época – foi reconduzida ao cargo de Diretora escolar por reeleição para o triênio 2009/2010/2011. Atualmente, a gestora cursa o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (turma de 2011).

c) Aspectos administrativos do gerenciamento da escola

Considerando que a escola não é de grande porte, poder-se-ia supor, a princípio, que a gestão administrativa pudesse ser simples. Entretanto, a escola, sendo pequena, não possui muitos funcionários para realizar tarefas e rotinas administrativas, cabendo à direção, muitas vezes, diversos serviços que não são (ou não deveriam ser) de sua competência tão somente, tais como: serviços bancários, rotinas de escrituração no Sistema de Gestão Escolar (SGE), serviços de compra de materialidade e organização da documentação necessária à análise pelo "acompanhante de caixa-escolar" a ser encaminhada para o escritório de contabilidade. É requerida também nas reuniões administrativas na Gerência de Educação ou SMED, na contratação e gestão de pessoas via caixa-escolar, na gestão dos professores e dos funcionários da PBH na escola, no gerenciamento do abastecimento dos produtos alimentícios, na contratação e acompanhamento das reformas e manutenção e no controle e conservação do patrimônio escolar.

No que se refere à questão financeira, a escola possui doze subvenções. Paralelamente ao cargo de diretor escolar, o gestor acumula também a função de Presidente da caixa escolar, sendo responsável pelo gerenciamento, no caso desta escola, de doze contas correntes (e respectivas aplicações) que se destinam, basicamente, ao pagamento de pessoal – proventos dos funcionários da caixa escolar – (oficineiros e profissionais autônomos, entre outras modalidades), compras de materialidade e pagamento de serviços à escola, e desenvolvimento de projetos específicos, etc.

d) Gerenciamento da escola sob os aspectos pedagógicos

Durante a atual gestão, criaram-se espaços e tempos não só para aulas de reforço escolar como também as reuniões pedagógicas com os professores. Desse modo, em tais reuniões, puderam alinhar uma proposta pedagógica para a escola de acordo com as necessidades dos alunos atendidos – oriundos daquela comunidade escolar notadamente vulnerável.

E tão logo os resultados foram surgindo nas avaliações externas (Avalia-BH, SIMAVE e SAEB), a Diretora Denise, de modo pioneiro,

justificou junto à SMED a necessidade de criação de cargos de professores para o desenvolvimento do projeto de reforço, conhecido por Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)[4]. Encontrou muita resistência para a criação de cargos fora do quadro normal da escola. Entretanto, de acordo com ela, em função da evolução dos resultados e de sua insistência, a SMED acabou autorizando o Projeto de Intervenção Pedagógica voltado aos alunos de desempenho abaixo do esperado.

Um fato que chama bastante atenção é que as aulas de reforço do PIP aconteciam no contraturno e, em função disso, muitos alunos do turno da manhã, ao saírem da escola para suas casas (durante o horário de almoço) não regressavam para as aulas do projeto no turno da tarde. Por causa disso, após novas insistências junto à SMED, a escola acabou sendo autorizada a fornecer almoço para os alunos do reforço. Sendo assim, não só a participação nas aulas aumentou consideravelmente, como também o desenvolvimento cognitivo dos alunos, percebido pelos professores.

A partir de então, com a permanência dos alunos na escola, acabou por surgir a Escola Integrada[5] que hoje atende quase todos os alunos da escola – só não atende aqueles cujos pais não autorizaram a participação.

É oportuno considerar que somente em meados de 2009 a SMED expandiu o PIP para todas as escolas municipais de 1º e 2º ciclos, o que foi reconhecido como um importante projeto para elevação dos indicadores de desempenho das escolas municipais da RME-BH. Além do PIP, a PBH/SMED já implantou a Escola Integrada em praticamente todas as escolas municipais.

e) Equipe pedagógica

Todos os professores que atuam na escola foram aprovados em concurso público e são formados em pedagogia. Por meio de reuniões pedagógicas sistemáticas – cuja freqüência ocorre pelo menos uma vez ao mês, com agendamento prévio e horários definidos – a Diretora se

4 O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) constitui um monitoramento e acompanhamento pedagógico (aulas de reforço) aos alunos de baixo desempenho nas avaliações

5 A Escola Integrada constitui um projeto de ampliação do tempo do aluno na escola composto por diversas oficinas no contraturno ("dever de casa", PIP, informática, esportes, artes, musicalização e coral) executadas por pessoas da comunidade (oficineiros) ou estagiários (bolsistas estudantes de faculdade).

encontra com toda a equipe de educadores para discutir os aspectos pedagógicos.

As reuniões são um importante momento para (re)formulação do Regimento Escolar e do Projeto Político e Pedagógico da Escola em consonância com as diretrizes curriculares. Possibilitam a contínua discussão com os educadores sobre as questões pedagógicas e a informação e formação dos professores para constante melhoria de prática pedagógica.

As citadas reuniões pedagógicas são também um momento de incentivo à equipe de educadores quanto ao uso da avaliação formativa (avaliações internas) para verificação das falhas a serem corrigidas. Também possibilitam a divulgação dos resultados das avaliações externas, com vistas ao monitoramento dos alunos de baixo desempenho. Nessas reuniões, é tratada ainda a questão das avaliações externas, buscando facilitar o entendimento das mesmas, especialmente em relação à compreensão dos descritores utilizados na matriz de referência[6]. Por fim, nas citadas reuniões, busca-se refletir sobre o papel que a escola representa para as famílias que ela atende.

Embora a rotatividade dos professores não seja significativa, o que é bom, surpreendentemente o absenteísmo docente é elevado. Segundo a Diretora, a escola é uma das que apresenta maior quantidade de afastamento de professores (principalmente por licenças médicas). Entretanto, nenhuma sala de aula fica descoberta de professores. Enquanto procura contratar imediatamente professores substitutos para cumprir extensão de jornada na escola, internamente, com a ajuda da coordenação pedagógica, ocorre o remanejamento dos professores que estão em horários de planejamento, de modo que nenhuma turma fique sem aula.

f) Corpo discente

A diretora confirmou que o nível de carência dos alunos é bastante elevado. É evidente que a Escola, para os alunos, constitui o ambiente de vivência mais organizado, seguro e harmonioso em seu cotidiano. Grande parte dos alunos reside em barracões ou casas rudimentares.

6 A Matriz de referência é composta pelos elementos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em conformidade/alinhamento com as habilidades e competências a serem verificadas nas avaliações externas.

O nível de carência material dos alunos é muito alto. Por isso, todos os alunos recebem uniforme, um *Kit* de material escolar e *Kit* literário.

Também existe uma parceria entre a escola e o Centro de Saúde (Programa Saúde na Escola) que proporciona consultas médicas aos alunos e verificação da saúde em geral, e o nível de desenvolvimento físico e nutricional dos alunos.

A diretora participa diretamente das questões relacionadas ao desenvolvimento dos alunos. Ela procura conhecer todos os alunos, chamando-os pelos nomes. Sempre que possível, está próxima dos mesmos e, muitas vezes, é ela mesma que os "convoca" para participar da Escola Integrada ou de outros projetos desenvolvidos pela escola.

Ao invés da coerção, comumente empregada em direções tradicionais, é por meio da afetividade que a Diretora procura se aproximar de seus alunos, levantando-lhes a autoestima e tratando-os respeitosamente. Talvez isso explique o baixo nível de agressividade dos alunos e de indisciplina na escola. Entretanto, nos casos de ocorrência de atos de indisciplina, os alunos são advertidos e orientados e, em casos mais graves, os responsáveis dos alunos são convocados. Pelo fato de a referida diretora sempre estar a favor da promoção dos alunos, durante seu mandato nenhum aluno da escola foi expulso ou simplesmente suspenso das aulas por atos de indisciplina.

g) Participação da comunidade escolar

A gestão da escola é compartilhada por outros segmentos e atores: vice-diretora, secretária, professor comunitário, professores, funcionários, pais, acompanhantes e inspetores dos órgãos centrais. Importantes decisões referentes aos aspectos financeiros e pedagógicos são tomadas no coletivo. Há reuniões com o Colegiado[7] para deliberação de decisões relativas aos aspectos administrativos e financeiros; reuniões pedagógicas para decisão de ações que contemplem as necessidades pedagógicas; e, ao longo do ano, ocorrem algumas Assembléias Escolares

7 Colegiado Escolar: representa a instância máxima que discute e referenda as principais decisões da administração da escola. É composto por representantes de pais, alunos, professores, e funcionários. O diretor escolar convoca e preside as reuniões de colegiado.

com a convocação da comunidade escolar para decidir e referendar importantes decisões sobre o Calendário Escolar, Regimento Escolar e Projeto Político e Pedagógico da Escola, mudança dos membros do Colegiado, aprovação de Projeto de Ação Pedagógica[8], prestação de contas, Avaliação da Gestão, entre outras importantes decisões que afetem a dinâmica escolar.

h) Clima escolar; satisfação do aluno com a escola

Observa-se na EM Carlos Góis um clima acolhedor, propício à aprendizagem dos alunos. Aparentemente, não se observa conflitos entre professores, funcionários e alunos. Ao contrário, percebe-se certa integração e engajamento de todos pela escola.

Nota-se que não somente os professores e funcionais como também os alunos possuem satisfação e zelo pela Escola, evidenciado em suas falas.

Possivelmente, esse ambiente agradável da Escola pode ser considerado como um dos elementos que possibilitaram o bom desempenho escolar observados nas avaliações externas.

Percebemos que, no contexto da Escola Carlos Góis, a Diretora da escola conhece bem o corpo docente e, na medida do possível, também o corpo discente. Verifica-se que a mesma se impôs como uma autoridade, não por via da coerção aplicada aos alunos e funcionários, mas, notadamente, pelo reconhecimento do grupo e por seu poder da referência pedagógica.

Conhecimento e foco no pedagógico, articulação política, satisfação e realização no trabalho, contínuo desenvolvimento/aprendizado profissional, comunicabilidade, equilíbrio no uso da linguagem da razão e do sentimento, afetividade, competência administrativa, habilidade com a gestão de pessoas, zelo para com a coisa pública, eficiência administrativa parecem constituir os

8 Projeto de Ação Pedagógica (PAP): Anualmente, um conjunto de propostas voltadas ao desenvolvimento de ações pedagógicas são elaboradas pela Comunidade Escolar e executadas pela direção escolar. Cada Escola Municipal da RME-BH recebe um recurso específico para o desenvolvimento das ações do PAP da escola, cuja aprovação final é dada por uma gerência de projetos da SMED.

principais fatores relacionados à prática da gestão que tornaram o ambiente escolar mais organizado e produtivo.

Dessa forma, a liderança pedagógica e o comprometimento com o trabalho certamente deflagraram uma mudança de atitude no corpo docente e discente o que permitiu à escola contrariar suas expectativas socioeconômicas para, hoje, se encontrar entre as escolas com melhores resultados da RME-BH.

Referências

ALVES, M. T. G. & SOARES, J. F. **Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional**. Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Ciências aplicadas à Educação, GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em http://www.scielo.br/scielo Acessado em 2 de outubro de 211.

BARROS, R. P. D.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D. D.; QUINTAES, G.. **Determinantes do desempenho Educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. Disponível em: http://www.ipea.gov.br. Acessado em 30 de novembro de 2011.

NOGUEIRA, C. M. M. & NOGUEIRA, M. A. **A Sociologia Da Educação De Pierre Bourdieu: Limites E Contribuições**. Artigo publicado na revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/202. Disponível em: http://www.scielo.br Acessado em 28 de novembro de 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE / **AVALIA-BH**. Disponível em http://www.pbh.gov.br Acessado em 2 de outubro de 211.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação** – SIMAVE. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br Acessado em 10 de novembro de 211.

SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br – Acessado em 8 de novembro de 2011.

O ensino de matemática em um contexto de grande vulnerabilidade social: O caso EMSP

Eliani Maria de Brito*
Carolina Alves Magaldi**
Marcus Vinícius David***

O universo socioeconômico representa um fator de grande impacto no contexto educacional. No âmbito da cidade de Belo Horizonte, os fatores de vulnerabilidade social vêm sendo discutidos por meio de indicadores sociais, como é o caso do IQVU, do IVS e do índice específico para escolas, ISE.

Já o universo escolar conta com o Avalia-BH, que monitora o progresso dos alunos da rede municipal de ensino. Seu objetivo é avaliar, anualmente, o desempenho dos alunos e identificar os fatores que interferem no desempenho escolar deles.

O presente estudo de caso irá combinar uma análise dos fatores socioeconômicos e educacionais para discutir o bom desempenho da Escola Municipal Sobral Pinto (EMSP) na disciplina de matemática quando comparada com a Rede Municipal de Educação – RME.

Os resultados dessa escola em matemática são, portanto, surpreendentemente positivos, considerando os baixos índices socioeconômicos da região onde a escola está localizada. Buscaremos detalhar a estrutura da escola, sua gestão e projetos para que possamos compreender como a EMSP vem contrariando as expectativas socioeconômicas.

* Mestranda do PPGP. Gerente da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais da SMED/BH- Graduada em matemática.
** Assistente de orientação do PPGP. Mestre em Letras/UFJF. Doutoranda em Letras/UFJF.
*** Professor Orientador do PPGP.

Iniciamos nossa apresentação com os indicativos sociais IQVU[1], IVS[2] e ISE[3]. De acordo com Nahas (1996), o IVS permite identificar as regiões da cidade onde vive a população mais vulnerável à exclusão social e em que aspectos essa população está mais vulnerável, além de possibilitar uma caracterização dela. De acordo com a Secretaria de Planejamento (PBH, 2010), o IVS representa um complemento do IQVU: este último produz uma qualificação do lugar e aquele, da população do lugar.

A EMSP está inserida em uma Unidade de Planejamento - UP com Índice de Qualidade de Vida - IQVU muito baixo: 0,3. Além disso, a escola possui um Índice de Vulnerabilidade Social - IVS bastante alto: 0,8 e um Índice Socioeconômico dos alunos baixo: 1,4. É o segundo menor ISE da RME.

Situada, portanto, em uma região de grande vulnerabilidade social, a EMSP vem contrariando os estigmas socioeconômicos e alcançando bons resultados em matemática. Em 2010, o nono ano alcançou 257,9 pontos nessa disciplina e a RE-BH registrou 248,9 pontos, sendo assim, a EMSP alcançou 9 pontos a mais em relação à RME-BH. Em 2008, a EMSP estava 4,5 pontos atrás da RME-BH.

Estudemos, então, as características da escola: A Escola Municipal Sobral Pinto fica localizada na Rua das Almas, nº 12, Conjunto Paulo VI. A EMSP tem uma Unidade de Educação Infantil – UMEI - vinculada a ela: UMEI Coqueiro Verde, situada Rua União, nº 16, Bairro Vila Santa Rita De Cássia. A diretora da EMSP é Rosilene Gonçalves Girundi e o vice-diretor é Flávio Handerson de Oliveira. A UMEI também possui uma vice: Rachel Martins de Oliveira e Souza.

A EMSP possui 614 alunos distribuídos nos três turnos: 251 no matutino, 281 no vespertino e 65 no noturno e mais 17 alunos de tempo integral, totalizando 614 alunos. Nos 614 alunos, o sexo masculino é predominante.

1 Indicador criado pela Secretaria Municipal de Planejamento - SMPL em 1996 para avaliar a quantidade e a qualidade da oferta de bens e serviços públicos e privados na cidade. Através do IQVU podem-se saber quais as áreas mais carentes de investimento público. Este índice está numa escala de 0 a 1 e quanto mais próximo de zero o valor deste índice, menos qualidade de vida tem a população.

2 Este indicador foi criado pela PBH em 2006 com o objetivo de agrupar as escolas por grupo de referência e assim, então, poder compará-las, de forma justa, com seus pares.

3 Criado exclusivamente para as escolas, o Índice Socioeconômico – ISE, trata dos muitos fatores externos às escolas impactam o desempenho escolar dos alunos.

A escola trabalha com o Ensino Fundamental Diurno - EFD, que é composto por ciclo (nessa escola o fundamental diurno possui todos os três ciclos), o Ensino Fundamental Noturno - EFN, que trabalha a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a Educação Infantil - EI.

Especificamente a EJA da EMSP possui quatro turmas, totalizando 65 alunos, com uma média de idade de 38 anos. Todas as turmas de EJA da EMSP funcionam no prédio da escola.

A Educação Infantil - EI é mais uma modalidade de ensino da EMSP e, assim como em todas as UMEIs da cidade, recebe crianças de quatro meses a cinco anos e meio. As escolas possuem prédios próprios para receber as crianças dessa idade e, no caso da EMSP, o imóvel fica ao lado da escola. Essa modalidade de ensino tem a aprovação e assistência da comunidade escolar.

O projeto arquitetônico das Unidades de Educação Infantil - UMEI, destacado como exemplo pelo Ministério da Educação, chama a atenção logo à primeira vista. Quem transita por Belo Horizonte reconhece o estilo peculiar na fachada colorida e não é diferente na EMSP, que possui uma colorida UMEI.

Os móveis são projetados para oferecer o melhor desempenho pedagógico. As salas de aulas, amplas e bem ventiladas, são equipadas com armário e pia. O número reduzido de alunos nas turmas facilita a interação e aprendizagem. Todo material é identificado individualmente e, por meio de uma agenda, pais e educadores trocam informações sobre qualquer alteração.

As escolas dão prioridade a crianças em situação de vulnerabilidade social, como as que têm alguma deficiência ou as que moram em áreas de risco.

Em relação à gestão administrativa, a EMSP conta com todas as modalidades de ensino oferecidas pela RME-BH, umas funcionando em outros endereços e todas sendo administradas pela direção da EMSP.

O aluno da EMSP é considerado, em sua maioria, como sendo pardo. Ao fazer a matrícula, o responsável informa a raça/cor do aluno. Esse campo, até 2009, não tinha o seu preenchimento como obrigatório, podendo o responsável deixá-lo em branco. A partir de 2010, por causa das análises feitas nas avaliações externas, viu-se a necessidade dessa informação, que foi solicitada a todas as escolas. Houve então uma

campanha para que os registros que não possuíam essa informação fossem realizados. A EMSP tem hoje todos os seus registros com esse campo preenchido.

A EMSP participa do **Programa Bolsa Escola/Bolsa Família**, um Programa do Governo Federal em parceria com os municípios. A EMSP tem 271 alunos beneficiários e eles estão distribuídos, em sua maioria, no terceiro ciclo.

Refletindo a preocupação da RME-BH com a inclusão dos alunos com deficiência a EMSP tem, em seu quadro de alunos, dezenove portadores de deficiência.

Merece destaque, ainda, o **Programa Escola Integrada**, que atende alunos do ensino fundamental de aproximadamente 90 escolas da rede municipal de educação, com a participação de diferentes setores governamentais, instituições de ensino superior e ONGs. O objetivo é oferecer educação integral por meio da ampliação dos horários de atividades educativas e da utilização de espaços físicos externos à escola. O programa pressupõe que o alargamento do tempo e do espaço é condição necessária à melhoria da aprendizagem e do ensino.

Os estudantes das escolas participantes são atendidos pela manhã e à tarde. São garantidas nove horas diárias de ação educativa, por meio de acompanhamento pedagógico, atividades culturais e esportivas, lazer e formação cidadã. Para as atividades fora da escola, são organizados grupos de 25 alunos, acompanhados de um monitor, sob coordenação de um professor comunitário.

Há, ainda, o PEI, no qual cada aluno que necessite de educação especial e serviços afins (apoio socioeducativo) tem um programa educativo individualizado. Cada PEI, na EMSP, é desenhado para um único aluno. O PEI é considerado um instrumento de trabalho para professores, pais, órgãos de gestão, técnicos de serviços afins e alunos, resultante de um esforço cooperativo para melhoria dos resultados educativos das crianças com limitações.

A EMSP participa, também, do Programa Saúde Escola – PSE, que oferece aos estudantes do ensino fundamental (de 6 a 14 anos) avaliações oftalmológicas, cuidados de saúde bucal, estado nutricional, imunização, crescimento e desenvolvimento, prevenção de doenças e agravos à saúde, avaliação auditiva e mental, bem como o Atendimento Educacional

Especializado – AEE, que tem a função de fazer a interlocução com a saúde; além de atendimento e orientação às famílias e professores, monitoramento pedagógico do aluno e, junto com a escola, a seleção dos alunos para o Programa.

Quanto ao corpo docente, 93% de seus professores possuem curso superior. A idade dos professores da EMSP varia entre 28 a 65 anos.

Uma vez delimitada a estrutura da escola, passamos à descrição dos projetos próprios da EMSP, com o objetivo de debater seu impacto na formação dos alunos, principalmente na matemática.

De acordo com a diretora da escola:

> os projetos desenvolvidos pela EMSP são de grande importância para a aprendizagem dos alunos, pois, estes gostam muito dos projetos, dedicando uma grande atenção para os mesmos, o que reflete em alunos mais atenciosos, respeitadores, dedicados e com proficiências melhores, a cada ano.

Os projetos que a EMSP desenvolve são:

Projeto **Intercâmbio Cultural BH- Jabo**: É uma troca de correspondências entre alunos de escolas de vários municípios e que, a cada final de ano, resulta em um encontro entre os alunos dessas escolas, com muitas apresentações artísticas. Esse projeto foi criado pela Professora de Português Ilma Pereira Nunes Moreira e, segundo ela, o projeto parte dos usos sociais da leitura e da escrita, tendo como objetivo levar o aluno a ampliar a capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução.

Ainda, de acordo coma Professora de Língua Portuguesa:

> A importância deste projeto reside no fato de resgatar o lugar de sujeito ativo do aluno e do professor no processo ensino-aprendizagem, contribuindo, desta forma, para se reafirmar a necessidade de se repensar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas públicas brasileiras que atendem alunos da classe desfavorecida, a partir de alguns princípios da escola inclusiva, ou seja, da escola para todos e em que todos aprendem.

Ainda, segundo a professora, entre esses princípios, destacam-se: incentivo à efetiva participação da família e comunidade na escola, gerando expectativas positivas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos; explicitação clara do que será trabalhado e avaliado durante o projeto; participação do coletivo de professores no planejamento e

desenvolvimento do currículo; formação docente permanente e em serviço, satisfação do professor com o trabalho na medida em que percebe o desenvolvimento de seus alunos e a valorização do seu trabalho pelas famílias, direção das escolas, colegas de equipe e administradores responsáveis pela educação no município.

Para a professora Ilma Pereira Nunes Moreira (2010), o sonho era proporcionar aulas mais agradáveis, mais empolgantes, em que a aprendizagem realmente fosse importante, procurada e desejada pelos alunos, em que houvesse uma maior interação entre alunos, professores, diretores, enfim, que a escola conseguisse maior interação entre os atores do processo educativo escolar.

Segundo Rosilene, diretora da EMSP, grande parte dos alunos da EMSP envolviam-se nas suas tarefas escolares por mera obrigação, imposta pelos professores. Portanto esse projeto nasceu da necessidade de fazer com que os alunos se interessassem, realmente, pela leitura e escrita de textos e que construíssem competências, habilidades e valores para se expressarem apropriadamente em quaisquer situações de interação oral e escrita diferentes daquelas próprias do seu universo imediato.

Ainda de acordo com Rosilene, mesmo sendo um projeto da Língua Portuguesa, tal ação envolve todas as disciplinas; os alunos conseguiram melhorar a proficiência em Língua Portuguesa, mas também em matemática.

Intercâmbio cultural mirim: O projeto tem como objetivo a comunicação dos alunos através de cartas buscando fazer novos amigos, conhecer outro meio de comunicação e, principalmente, trabalhar a leitura e a escrita. Os professores referência das turmas participantes são quem orientam os alunos sob coordenação de um professor da escola. Para a diretora Rosilene Gonçalves Girundi o intercâmbio enriquece a vida alunos. Sua opinião acerca dele:

> Vejo o intercâmbio como uma oportunidade de aprendizado e de se fazer novos amigos, aspecto tão importante no desenvolvimento dos adolescentes. Percebo nos alunos e professores responsabilidade, compromisso e acho que o projeto incentiva alunos de séries anteriores a seguirem em frente, pois querem participar do intercâmbio.

Intercâmbio da criança: Intercâmbio da Criança tem como objetivo promover a proximidade dos alunos, além de amenizar o impacto da transição dos alunos que ingressam na escola no 1º ciclo, vindos da UMEI. Durante o curso do ano letivo ocorrem visitas das turmas participantes às duas unidades, onde são compartilhadas apresentações artísticas, leituras, brincadeiras e lanches. É uma atividade que une os alunos de cinco anos da UMEI Coqueiro Verde e alunos de seis anos da Escola Municipal Sobral Pinto.

Dança dos talentosos: O projeto, que está em sua terceira edição, é realizado com estudantes do turno da tarde com idade entre 12 e 15 anos. Os alunos apresentam vários ritmos, pesquisam e ensaiam para um número de dança para o dia da etapa final, com trajes e acessórios conforme o ritmo escolhido para a apresentação. Os pais dos alunos envolvidos são convidados para a festa e os alunos do segundo ciclo da tarde também participam, como platéia. Para a diretora da escola, Rosilene Girundi, a Dança dos Talentosos é também um ponto de interação de toda a comunidade escolar.

De acordo com a diretora, a EMSP ainda tem outros projetos, tais como: **Projeto letramento**, **produção de livros** e **projeto higiene e saúde**.

No questionário que a diretora Rosilene respondeu, ela falou sobre projetos da EMSP que foram premiados. Respondendo à pergunta: "A EMSP já foi premiada sobre algum de seus projetos?", a diretora nos disse**:**

> Sim, o Intercâmbio Cultural BH Jabo já foi premiado várias vezes, é um projeto que envolve várias escolas com alunos de 3º ciclo e EJA. Os alunos se conhecem durante o ano apenas através de carta e só se conhecem pessoalmente no dia em que culmina o projeto que é uma grande festa.

Ainda, de acordo com a diretora, os projetos da EMSP envolvem todas as disciplinas e desde que a escola desenvolve esses projetos ela tem observado mudanças no comportamento dos alunos: eles estão mais atenciosos, calmos e disciplinados.

A SMED oferece também às escolas o **Projeto Monitoramento da Aprendizagem**, que tem como base os resultados do Avalia-BH. Todas as escolas que possuem alunos no nível abaixo do básico possuem uma

acompanhante que monitora a aprendizagem desses alunos (com mais frequência) e, também, dos outros alunos.

Esse projeto teve seu início em 2009 em todas as escolas da RME-BH a partir da análise dos resultados das avaliações externas realizadas pela SMED, o Avalia BH, em que todas as escolas da RME-BH têm acompanhamento sistemático e individualizado a todos os alunos do ensino fundamental, através do Programa de Monitoramento da Aprendizagem. Esse acompanhamento inclui várias ações como o reforço escolar, visando promover a aprendizagem e assim melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da Rede Municipal de Educação. Além do acompanhamento/reforço escolar, são desenvolvidas outras ações como formação docente, ampliação do Programa Família-Escola e expansão do Programa Saúde nas Escolas (em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde), entre outras.

Para esse projeto, a SMED envia para cada escolar um professor acompanhante. De acordo com a necessidade da escolar, a visita desse professor acontece até quatro vezes por semana. Ou seja, se a escolar tem um grande número de alunos no nível abaixo do básico, o acompanhante dela necessita acompanhar os alunos, professores e gestores, dando suporte para que eles consigam juntos retirar esses alunos do nível abaixo do básico. Esses alunos são colocados em projetos de intervenção pedagógica, aulas de reforço até que eles consigam sair desse nível.

A acompanhante da EMSP é Viviane Cássia Otoni Froes, ela tem 47 anos, é formada em Pedagogia e Pós Graduada em psicopedagogia e neurociências. Além da EMSP, ela acompanha as escolas Governador Ozanam Coelho e E.M. Professor Paulo Freire, todas da Regional Nordeste.

Segundo Viviane, o trabalho é focado nas turmas de ensino fundamental. As agendas nas escolas são semanais, nos dois turnos, objetivando auxiliar o trabalho da direção, coordenação e professores. Assim, há auxílio em conversas sobre planejamento, acompanhamento da aprendizagem, projeto de intervenção e diálogo com pais e alunos.

De acordo com a tabela 16 abaixo, em 2009 71,0% dos alunos da EMSP estavam no nível abaixo do básico, o que significa que a maioria dos alunos do nono ano da EMSP estava precisando ser monitorada em

matemática. Foi preciso que a acompanhante Viviane visitasse a escola mais vezes por semana a fim de recuperar esses alunos. Em 2010 esse número foi reduzido para menos da metade: 31,3%.

Podemos verificar que, de 2009 para 2010, 39,7% dos alunos da EMSP saíram do nível abaixo do básico. O nível básico recebeu mais 36,6% e o nível satisfatório, que não tinha nenhum aluno em 2009, conseguiu 3,1% dos alunos em 2010. O nível avançado, ainda não conta com nenhum aluno.

A EMSP contou com a ajuda da acompanhante Viviane Otoni para que esse quadro de 2009 se revertesse. A EMSP tem aulas de reforço para seus alunos no nível abaixo do básico e eles estão conseguindo mudar de nível, fazer com que aconteça a equidade dentro da escola.

De acordo com a acompanhante da EMSP, Viviane Otoni**:**

> A escola trabalha com os resultados das avaliações sistêmicas, os professores procuram tomar conhecimento dos descritores que os alunos mais erram e focar o trabalho em sala de aula nesses descritores, conseguindo direcionar o trabalho para os pontos fracos dos alunos, com planejamento bem estruturado nas Proposições Curriculares da RME-BH.

Viviane também atribui a melhora das proficiências relacionamento dos professores com seus alunos. Eles se respeitam, há um interesse maior pela disciplina de matemática e, consequentemente, o aumento da proficiência em matemática.

A Escola Municipal Sobral Pinto (EMSP) representa um caso de estabelecimento de ensino com alto grau de vulnerabilidade social que conseguiu alcançar bons resultados em avaliações externas.

Utilizamos instrumentos fornecidos pela própria prefeitura de Belo Horizonte para confirmar que a escola está inserida em uma Unidade de Planejamento com baixo índice de qualidade de vida e altos níveis de vulnerabilidade social tendo, ainda assim, conseguido superar a média da Rede Municipal de Ensino em matemática no Avalia-BH do ano de 2010.

Em nossa apresentação, buscamos delimitar a estrutura da escola e demos particular ênfase a seus projetos, como forma de compreender seu impacto na formação dos estudantes.

Detalhamos, assim, o intercâmbio Cultural BH-Jabo, o intercâmbio cultural mirim, o intercâmbio da criança, a dança dos talentosos, o projeto letramento, a produção de livros e o projeto higiene e saúde, pelos quais a escola já foi premiada e que refletem o comprometimento da gestão com o estabelecimento de parcerias que beneficiem o aprendizado de seus alunos, bem como a preocupação com a formação global do aluno.

Culminamos nossa descrição com o Projeto Monitoramento da Aprendizagem, mantido pela SMED, por conta de seu papel na análise do progresso dos alunos e da escola como um todo.

Referências

NAHAS, M.I.P. **O Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte, enquanto um instrumento de avaliação ambiental intra-urbana**: uma discussão metodológica. Bios: Cadernos do Departamento de Ciências Biológicas da PUC MG . Belo Horizonte, v.5, n.5, dez.1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE (PBH). **O Índice de Qualidade de Vida Urbana**. Belo Horizonte, Assessoria de Comunicação Social da PBH. 1996a. 25 p.

_____. (PBH). **O Índice de Qualidade de Vida Urbana**. Belo Horizonte, Assessoria de Comunicação Social da PBH. 1996b. 31 p.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento. Disponível em: HTTP://www.pbh.gov.br/estatistica. Acesso em 10 de novembro de 2011.

Descrição do Sistema Municipal de Educação de Montes Claros – as escolas rurais e urbanas

Kátia Simone de Almeida Melo Reis[*]
Patrícia Maia do Vale Horta[**]
Carla Silva Machado[***]
Victor Cláudio Paradela Ferreira[****]

Montes Claros é uma cidade em expansão e tem ocupado um lugar de destaque no cenário norte mineiro por ser considerada o principal centro urbano nessa região, o que lhe dá características de uma capital regional.

Sua população aumenta a cada dia com fluxo de movimento proveniente da expansão econômica do município, sobretudo no que se refere à indústria e ao comércio, e da chegada de pessoas que advêm do campo em busca de melhores condições de vida, emprego com boa remuneração, tendo em vista que o trabalho no campo, além de ser árduo é quase sempre mal remunerado. Em 2010, sua população foi contada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 361.971 habitantes, sendo então classificada como o 6º município mais populoso de Minas Gerais e o 62º de todo o país.

É uma cidade que possui aproximadamente 342 escolas nas redes pública e particular, as quais contemplam as modalidades de ensino: Infantil, Fundamental e Médio, sendo que a modalidade Infantil concentra-se, basicamente, nas esferas particular e municipal. O Ensino Médio encontra-se centrado nas esferas particular e estadual e o Ensino Fundamental é oferecido por todas as redes.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (2011), o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros possui atualmente 57 escolas

[*] Mestranda do PPGP, professora de rede municipal de Montes Claros e da Rede Estadual de Minas Gerais.

[**] Assistente de orientação do Mestrado em Gestão Educacional do CAEd, professora do curso de Administração. Mestre em Ciência da Religião.

[***] Membro do núcleo de dissertação do PPGP. Mestre em Educação.

[****] Professor orientador do PPGP. Professor Adjunto da UFJF. Doutor em Administração.

assim distribuídas: 23 escolas urbanas, sendo todas localizadas nos bairros mais distantes do centro da cidade, 11 escolas núcleo, localizadas nas comunidades maiores e em alguns distritos e 23 escolas de pequeno porte, localizadas em fazendas distantes dos distritos.

Destaca-se que até o ano de 1996, as escolas municipais de Montes Claros se subdividiam em escolas rurais e urbanas e só a partir desse ano, em virtude da implantação da nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, é que muitas dessas escolas foram nucleadas levando-se em consideração a localização dos distritos da cidade. Foram, então, construídos prédios escolares em áreas centrais de cada região para atender à população. Além disso, a prefeitura, através de convênios com instituições privadas, passou a oferecer formação em nível superior para os professores que ainda não possuíam essa titulação. Outro investimento foi com relação ao transporte escolar, que passou a atender aos alunos da zona rural até as escolas núcleo.

Entretanto, mesmo com a nova legislação e com as mudanças empreendidas, ainda existiam muitas escolas rurais localizadas em fazendas muito distantes dos distritos as quais não foram nucleadas, recebendo o nome de Escolas de Pequeno Porte.

O Sistema Municipal de Ensino da cidade estudada possui estruturas bem diferentes em cada tipo de escola. Para atender à grande demanda escolar e as suas particularidades, a Secretaria Municipal de Educação está organizada por Divisões e Seções na qual diferentes equipes de trabalho realizam atividades específicas em prol do sucesso da educação oferecida pelo Sistema Municipal de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação oferece atendimento específico às escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino, no processo de ensino e aprendizagem, através da Divisão de Ensino Fundamental, a qual está subdividida em quatro seções: Anos Iniciais, Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos e Escolas Ativas.

Segundo informações obtidas na Divisão de Ensino Fundamental, a coordenação geral dos trabalhos está sob a responsabilidade da Diretora Técnico-Pedagógica que juntamente com a Chefe da referida Divisão coordena uma equipe composta por 05 (cinco) pedagogas que atendem todas as turmas dos anos iniciais das Escolas Urbanas e Núcleo; uma equipe composta por 08 (oito) analistas de educação – sendo um para

cada disciplina – e uma pedagoga, que atendem todas as turmas dos anos finais das escolas Urbanas e Núcleo; uma equipe composta por 02 (duas) pedagogas que atendem todas as turmas da EJA das Escolas Urbanas e Núcleo; e uma equipe composta por 03 (três) pedagogas que atendem todas as turmas das escolas de Pequeno Porte.

De acordo com os dados atualizados pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2010, as 57 escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino possuem as seguintes características específicas levando-se em conta sua tipologia – Escolas Urbanas, Escolas Núcleo e Escolas de Pequeno Porte. Essa tipologia, como já mencionado, é decorrentes sobretudo, da sua localização e infraestrutura, conforme especificado a seguir:

1- Escolas Urbanas: são mantidas pelo Município e se localizam nos bairros mais afastados do centro da cidade. Têm como finalidade principal levar a educação fundamental de qualidade a bairros distantes. Dentre suas principais caracteríticas destaca-se o fato de todos os professores possuirem curso superior.

Com relação à infraestrutura, algumas unidades possuem rede de esgoto, todas possuem água tratada, uma possui poço artesiano e uma possui fossa. Possuem TV, DVD, laboratório de informática, mimeógrafo, máquina de xerox, equipamento de som, *data show* e *Scanner*. O número de salas de aula varia de acordo com o tamanho da escola que no meio urbano são todas acima de 8 salas. Todas possuem biblioteca, sala do diretor, sala do supervisor, secretaria, cantina, refeitório e pátio e a maioria possui quadra poliesportiva coberta. No que se refere aos recusros humanos, a quantidade de funcionários é estabelecida de acordo com o tamanho da escola. Entretanto, possuem a presença diária do diretor e do supervisor pedagógico.

2- Escolas Núcleo: são aquelas mantidas pelo município nos distritos e em alguns povoados maiores, e que recebem grande número de alunos advindos de fazendas próximas, e da própria localidade onde a escola está situada. Funcionam em prédios específicos, cosntruídos pela Prefeitura para atender à comunidade local, embora não tenham toda infraestrutura necessária à sua finalidade. Possuem equipes de profissionais com funções e atribuições específicas. As turmas atendem à demanda da comunidade e as aulas são ministradas por professores habilitados, que moram na sede do municipio e se deslocam diariamente

para a escola. Os alunos utilizam-se do transporte escolar para facilitar o acesso à escola. Conforme dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (2010), dentre suas características básicas destaca-se o fato de a maioria dos professores possuirem curso superior.

No tocante à infraestrutura, nenhuma das Escolas Núcleo possui rede de esgoto, algumas possuem água tratada, uma possui poço artesiano, possuem fossa, algumas têm cisterna. Possuem biblioteca, sala do diretor, sala do supervisor pedagógico, secretaria, cantina. Uma possui refeitório e pátio e uma possui quadra. Com relação às condições materiais todas possuem TV, DVD e mimeógrafo. Entretanto, nenhuma possui laboratório de informática, máquina de xerox, equipamento de som, *data show* e *Scanner*. O número de salas de aula também varia de acordo com o tamanho da escola, sendo que as escolas núcleo possuem a partir de 4 salas. Todas essas escolas possuem um supervisor pedagógico por escola e contam com a presença diária deste e do diretor.

3 - Escolas de Pequeno Porte: são, também, mantidas pelo município. Funcionam em casas alugadas pela administração municipal, as quais são adaptadas para funcionar como escolas. Possuem pequeno número de alunos. Estão localizadas em fazendas e em função da pouca demanda, não compensa aos cofres públicos manter um professor para cada ano de escolaridade oferecido, optando-se assim por formar as salas multisseriadas. Sua equipe de profissionais é bem reduzida, sendo que o dia a dia da escola é vivenciado apenas pela professora, pela serviçal, geralmente, moradora da localidade, e pelos alunos. De acordo com os dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (2010), em suas características básicas destaca-se que algumas ainda possuem professores sem curso superior.

Com relação à infraestrutura, principalmente em função de sua localização, nenhuma possui rede de esgoto e água tratada, sendo essas necessidades básicas de saneamento supridas por fossas, poços e cisternas, respectivamente. No que se refere às condições materiais, apenas uma possui TV e DVD. Todas possuem mimeógrafo. Nenhuma possui laboratório de informática, máquina de xerox, equipamento de som, *data show* e *Scanner*. Quanto ao número de salas de aula, possuem, no máximo 2 salas. Não possuem biblioteca, sala do diretor, do supervisor, mas possuem secretaria e cantina. Não possuem refeitório, pátio, nem quadra.

As Escolas de Pequeno Porte contam com duas supervisoras para atender a todas às escolas em forma de rodízio, elas visitam uma escola por dia. A direção dessas escolas é exercida por uma pedagoga nomeada, que responde por todas elas atuando diariamente na Secretaria Municipal de Educação e visitando as referidas escolas esporadicamente.

As Escolas Rurais, como já mencionado anteriormente, estão localizadas em distritos, povoados e/ou fazendas distantes da sede do município. São escolas de pequeno porte e, por isso, se limitam a atender apenas os moradores da fazenda, onde funciona a escola, e da vizinhança. Como possuem baixo número de alunos, realiza-se o agrupamento e instala-se, então, sala multisseriada com a atuação de um único professor. Não há a presença diária de outros funcionários na escola. A rotina escolar é compartilhada pela professora e uma serviçal que, geralmente, também moram na localidade.

No Sistema Municipal de Ensino fala-se muito em modelo de gestão democrática, entretanto a escolha dos gestores das escolas municipais ainda está vinculada diretamente ao poder executivo. Não há eleição e nenhuma participação da comunidade escolar na escolha desses gestores. As funções de diretor e vice-diretor escolar são exercidas por cidadãos indicados pelos vereadores da base governista. O mandato dos gestores escolares é de quatro anos, salvo em casos específicos em que se faz a necessária a substituição.

A qualidade da educação rural ainda é pouco pesquisada, tendo em vista que, historicamente, evidencia-se que em decorrência das dificuldades econômicas e sociais, crianças e adolescentes moradores da zona rural, se tornam adultos precoces. Em consequência dessa precocidade, muitos abandonam a escola, após serem protagonistas de sucessivas repetências, visto que a escola não atende à suas expectativas e nem oferece perspectivas de futuro profissional, ao que Peregrino (2010) denominou "efeito escola", já que a escola pressupõe que todos os alunos são iguais e por isso devem ser orientados e avaliados da mesma forma.

Outro aspecto a ser evidenciado refere-se ao pressuposto acerca das crianças da zona rural terem acesso a um ensino mais precário,

visto que as escolas são menos equipadas, as salas são multisseriadas e os professores têm menor qualificação, e estes elementos têm forte impacto na proficiência dos mesmos.

Segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (2006), o estudo realizado acerca da influência da infraestrutura adequada para a melhoria da aprendizagem dos alunos da América Latina destacou a precariedade na infraestrutura das escolas da região e revelou que há grandes diferenças entre estabelecimentos urbanos e rurais, públicos e privados. Os dados levantados apontam que o desempenho dos alunos menos favorecidos é pior nas provas.

Entretanto, ao analisar os resultados dos alunos do Ensino Fundamental das escolas municipais urbanas e rurais de Montes Claros, referente às avaliações externas realizadas em 2010, nos programas PROALFA[1] e SAME[2], chama a atenção o desnível no desempenho dos alunos das escolas urbanas em relação aos alunos das escolas rurais. Por serem escolas com pouca infraestrutura física e humana, e ainda enfrentarem muitas dificuldades sociais, econômicas e culturais, o fato do rendimento escolar de seus alunos se sobressair em relação ao rendimento dos alunos das escolas urbanas, gera interesse de pesquisa para compreender os motivos que têm levado ao alcance desses resultados positivos.

A seguir, encontram-se duas tabelas, a primeira referente ao desempenho das escolas urbanas nas avaliações do PROALFA nos anos de 2008, 2009 e 2010, e no SAME nos anos de 2006, 2008, e 2010 e na tabela 2, o desempenho das escolas rurais nas respectivas avaliações:

1 O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) é realizado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE) e faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). O referido Programa é desenvolvido por meio da parceria entre a SEE, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo da Avaliação do PROALFA é identificar os níveis de aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos das classes de alfabetização. Acontece anualmente, sendo aplicada para todos os alunos do 2º, 3º e 4º ano de escolaridade do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal nas escolas urbanas e rurais.

2 O Sistema de Avaliação Municipal de Ensino (SAME) é um programa pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, que utiliza de instrumentos avaliativos para diagnosticar os níveis de aprendizagem dos discentes das escolas municipais. Foi criado pela equipe pedagógica da própria Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, em 2006 e, desde então, passou a fazer parte do seu Projeto Político Pedagógico. Trata-se de uma avaliação sistêmica censitária, aplicada em todas as escolas municipais nas turmas de 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 5º período da EJA.

Tabela 1: Desempenho das escolas urbanas em processos avaliativos

Nº	ESCOLA	PROALFA			SAME		
		2008	2009	2010	2006	2008	2010
01	E.M. "A"	429,2	452,6	460,4	51	54	59
02	E.M. "B"	433,1	494	430,8	52	54	58
03	E.M. "C"	409,8	462,3	439,7	49	51	60
04	E. M. "D"	494,0	474,4	563,5	58	66	75
05	E.M. "E"	495,7	497,4	492	55	68	78
06	E.M. "F"	468,8	492,7	499,3	63	65	65
07	E.M. "G"	539,1	454,1	500,3	46	58	57
08	E.M. "H"	479,9	507,7	555,7	68	68	66
09	E.M. "I"	---	---	503,6	-	60	63
10	E. M. "J"	510,6	487,5	494,7	85	81	69
11	E. M. "K"	461,9	448,3	485,8	48	51	62
12	E.M. "L"	---	---	493,1	-	-	66
13	E.M. "M"	542,3	487,9	482,9	78	75	64
14	E.M. "N"	442,5	535,1	567,8	62	63	63
15	E.M. "O"	487,9	504,9	489,4	62	63	65
16	E.M. "P"	438,2	451,6	471,4	59	61	64
17	E.M. "Q"	486,0	487,8	617,7	58	66	79
18	E.M. "R"	491,2	505	517	61	64	80
19	E.M. "S"	503,2	496,5	598,1	69	78	69
20	E.M. "T"	450,6	449,5	479,1	48	55	52
21	E.M. "U"	476,5	531,8	531,2	60	64	70
22	E.M. "V"	503,9	485,7	532,7	63	69	72
23	E.M. "W"	456,4	441,5	473	60	62	60

Fonte: Elaborada por Reis com base nos dados da SME Montes Claros (2010)

Tabela 2: Desempenho das escolas rurais em processos avaliativos

Nº	ESCOLA	PROALFA			SAME		
		2008	2009	2010	2006	2008	2010
01	E.M. "AA"	627,0	559,7	548,3	82	79	79
02	E.M. "BB"	419,4	543,4	483,3	60	53	44
03	E.M. "CC"	489,9	456,2	648,4	88	89	78
04	E.M. "DD"	534,1	457,0	503,0	79	68	67
05	E.M. "EE"	461,7	592,8	583,1	67	49	80
06	E.M. "FF"	489,3	500,2	461,0	71	64	63
07	E.M. "GG"	567,9	452,7	520,2	59	85	63
08	E.M. "HH"	585,3	537,8	687,8	72	61	100
09	E.M. "II"	569,6	433,5	490,6	61	57	79

Nº	ESCOLA	PROALFA			SAME		
		2008	2009	2010	2006	2008	2010
10	E.M. "JJ"	521,6	505,5	469,7	48	60	59
11	E.M. "KK"	457,1	678,9	601,8	65	71	67
12	E.M. "AAA"	623,3	463,1	458,5	51	59	43
13	E.M. "BBB"	599,5	611,8	614,7	75	74	63
14	E.M. "CCC"	563,7	444,8	443,8	67	71	45
15	E.M. "DDD"	557,6	572,9	583,9	71	59	75
16	E.M. "EEE"	459,4	571,6	592,3	80	92	58
17	E.M. "FFF"	484,7	505,3	684,5	75	87	76
18	E.M. "GGG"	448,8	404,1	572,3	60	62	65
19	E.M. "HHH"	461,6	447,0	606,5	61	68	74
20	E.M. "III"	578,8	404,6	458,6	68	84	59
21	E.M. "JJJ"	538,6	482,5	475,4	51	47	62
22	E.M. "KKK"	576,8	520,1	542,8	76	86	89
23	E.M. "LLL"	708,3	511,9	674,4	99	99	93
24	E.M. "MMM"	633,2	466,0	502,4	60	61	52
25	E.M. "NNN"	482,1	539,0	576,3	76	89	70
26	E.M. "OOO"	501,0	---	454,4	51	68	47
27	E.M. "PPP"	462,3	561,8	612,4	90	85	94
28	E.M. "QQQ"	493,2	366,1	497,0	68	77	51
29	E.M. "RRR"	533,3	446,3	558,9	75	71	64
30	E.M. "SSS"	---	388,8	532,1	75	70	63
31	E.M. "TTT"	483,8	406,8	478,1	63	65	81
32	E.M. "UUU"	541,7	421,7	568,1	63	74	58
33	E.M. "VVV"	445,7	368,5	413,2	55	52	57
34	E.M. Santa Rita "XXX"	708,6	533,3	640,2	50	85	87

Fonte: Elaborada por Reis com base nos dados da SME Montes Claros (2010)

A partir da apresentação dos dados, destaca-se que ao estabelecer o *ranking* de classificação, observou-se que a Escola Municipal "LLL" ocupa o primeiro lugar não só entre as escolas rurais, como também na classificação geral. Ressalta-se que a referida escola está localizada numa Fazenda do município de Montes Claros, a qual se localiza cerca de 25 km de distância da sede do referido município. É uma escola de pequeno porte destinada a atender às crianças em idade escolar que residem em suas proximidades.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, no ano letivo de 2011, a supracitada escola atendeu a 25 (vinte e cinco) alunos, desde o Ensino Infantil até o 5º ano de escolaridade, em sala multisseriada. Existe apenas uma professora no quadro da escola, a qual trabalha na mesma escola há 29 anos e sempre atuou na condição multisseriada e, atualmente, trabalha nos dois turnos. No que se refere à infraestrutura, existem na escola duas

salas, sendo que em uma funciona a sala de aula, propriamente dita, e a outra é utilizada como refeitório e biblioteca, simultaneamente. Possui, ainda, secretaria, cantina e dois banheiros. A rotina da escola está sob a responsabilidade da professora regente e da servente de zeladoria, que além da limpeza de todo o ambiente escolar, também é responsável pelo preparo da merenda diariamente.

Dentre os alunos atendidos, destaca-se que alguns são filhos e netos de proprietários de pequenas posses e outros, oriundos de famílias muito carentes que trabalham na respectiva fazenda, a fim de assegurar o sustento básico. Em virtude da pouca condição que possuem e da distância entre a moradia e a escola, a maioria dos alunos utiliza o transporte escolar gratuito diariamente.

Ao entrevistarmos a diretora responsável pelas 23 escolas rurais, sendo LLL uma delas, a supervisora responsável por esta escola e a professora desta escola percebemos que existem outros elementos que vão além da facilidade de acesso e boa infraestrutura que podem garantir o bom desempenho dos alunos e o sucesso da escola nas avaliações externas. Destacamos quatro deles que podem explicar o sucesso desta escola e das demais escolas rurais:

a) aproximação da família com a escola: segundo a diretora, "os pais são parceiros efetivos, sendo muito participativos e politizados no sentido de exigir ensino de qualidade e cumprimento das obrigações por parte da escola.

b) boa gestão pedagógica realizada pela professora: a diretora considera que um fator determinante para o seu resultado de sucesso se deve ao excelente desempenho da professora que sempre atua com muito entusiasmo, acolhendo e colocando em prática propostas e projetos inovadores.

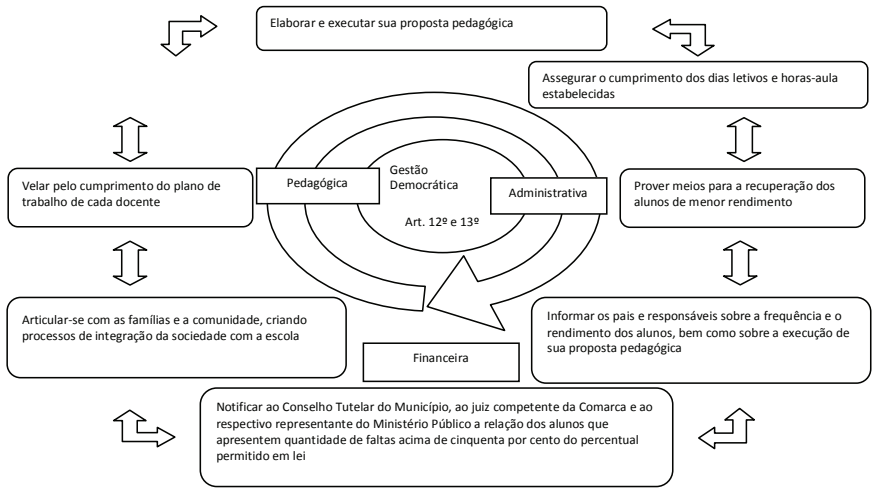
c) alta frequência dos alunos: "infrequência só ocorre se tiver qualquer problema com o transporte escolar ou em decorrência de chuvas fortes que tornam as estradas intrafegáveis, impedindo os alunos de chegarem até a escola". (Diretora das 23 escolas rurais de Montes Claros).

d) comprometimento da professora com as matrizes curriculares: Em relação à proposta pedagógica disponibilizada pela SME, a professora nos relatou que tem sido a base fundamental da proposta pedagógica adotada.

Entendemos que os fatores estruturais como infraestrutura e facilidade de acesso são elementos importantes para uma educação de qualidade, porém, destacamos que estes não são os mais relevantes, como destacado, sendo claro que o compromisso dos atores – alunos, pais, professores e comunidade em geral pode ser o grande diferencial no processo ensino-aprendizagem.

A investigação se desdobrará, na sequência da pesquisa, especialmente sobre o modelo de gestão escolar adotado, na suposição de ser esse um dos fatores que explicam o bom desempenho obtido. Os principais aspectos que serão investigados são os que estão explicitados na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Atribuições dos Gestores na LDBEN



Fonte: Silva (2011) com base na LDB/1996.

Será investigada a forma como estão sendo conduzidas as atividades destacadas na figura 1. A partir do que for levantado, será possível a melhor compreensão de como uma gestão educacional eficaz pode ser decisiva na obtenção de bons resultados em uma escola pública, superando em influência outros fatores tradicionalmente apontados como limitantes.

Referências

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Serce): Infraestrutura adequada nas escolas melhora aprendizagem.** 2006. Disponível em http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/infraestrutura-adequada-nas-escolas-melhora-aprendizagem/n1597288520232.html. Acessado em 08/12/2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Populacional 2010.** Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao_por_municipio

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Provinha Brasil**. Disponível em http://provinhabrasil.inep.gov.br/

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Prova Brasil.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília:MEC, 1996.

_____. **Panorama da educação no campo. Brasília**: INEP, 2007.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais:** um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS/SME. Divisão de Avaliação Sistêmica e Monitoramento Curricular. **Relatório Interno de Resultados do SAME.** Montes Claros, 2008.

_____. Divisão de Avaliação Sistêmica e Monitoramento Curricular. **Matrizes de Referência Utilizadas para a elaboração do SAME/3º ano do Ensino Fundamental.** Montes Claros, 2010.

_____. **Resultado do SAME/2010 nas escolas urbanas e rurais.** Publicação Digitalizada: Revista Digital ISSN: 2236-6075

_____. **Informações referentes às características das escolas urbanas e rurais [mensagem pessoal**]. Mensagem recebida por kmreis@yahoo.com.br em 10/08/2011.

_____. **Informações referentes à organização da Secretaria Municipal de Educação [mensagem pessoal**]. Mensagem recebida por kmreis@yahoo.com.br em 02/12/2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*. Disponível em http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/home.faces

Ações gestoras que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e causam impacto no desempenho dos alunos: a experiência de uma escola mineira

Jânua Caeli Gervásio Galvão*
Paulo Renato Flores Durán**
Marcelo B. Burgos***

Com o intuito de apresentar ações gestoras que causam impacto nos resultados de êxito das escolas mineiras, será investigada a forma como o gestor de uma escola pública estadual no município de Nova Era, no estado de Minas Gerais, apropria-se e conduz uma política pública definida pelo governo na rotina de sua escola. Assim, definimos como caso em questão o Programa de Intervenção Pedagógico – PIP -, que será detalhado nos parágrafos seguintes.

A busca por uma educação de qualidade tem sido um tema recorrente nos debates educacionais em vários países, bem como no Brasil. Sabe-se que diversos fatores corroboram com os resultados apresentados por cada instituição escolar; no entanto, um dos fatores atualmente apontado como determinante dos resultados é a gestão escolar, o que é confirmado por Neubauer e Silveira (2009, p.22), ao afirmarem que "a liderança do diretor é variável estratégia para a mudança".

Os indicadores educacionais permitem a construção de índices, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB -, que representa uma conquista para a população quando objetiva medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Através do resultado desse índice, pode-se ter um retrato da situação da educação, pois para que o IDEB de uma escola ou de uma rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Com os resultados desse indicador, de outros e sua apropriação, o poder público define políticas públicas, que se traduzem em estratégias para melhorar

* Mestranda do PPGP.
** Assistente de orientação PPGP.
*** Professor-orientador PPGP.

os índices, ou seja, proporcionando igualdade de oportunidades, como também mudando a concepção de escola pública e oferecendo uma educação de qualidade para todos.

Dito isso, foi escolhido para esta pesquisa um programa que faz parte da agenda de governo de Estado de Minas Gerais, qual seja, Programa de Intervenção Pedagógica – PIP. A escolha desse projeto justifica-se pelo fato de ele ter o gestor como coordenador das atividades na escola e ainda por ter como um de seus objetivos a diminuição das desigualdades regionais como meio para alcançar uma educação de qualidade para todos.

O estado de Minas Gerais conta com um sistema próprio de avaliação, que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE[1] -, realizado por meio de parcerias estratégicas, com o objetivo de assegurar um olhar externo sobre a realidade da rede pública estadual de ensino, com proposição de uma avaliação imparcial.

O SIMAVE é estruturado em três programas: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE -, que tem como foco o Ensino Médio e é realizado através de parceria com o Instituto Avaliar; o Programa de Avaliação da Educação Básica, que tem como foco avaliar os alunos do 5° e 9° anos do Ensino Fundamental e do 3° ano do Ensino Médio e é realizado através de parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd -, da Universidade Federal de Juiz de Fora e, por último e como referencial deste trabalho de pesquisa, o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa -, que avalia de forma censitária os alunos do 3° ano do Ciclo de Alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e é realizado em parceria com o Centro de Alfabetização e Letramento, Leitura e Escrita – Ceale -, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd -, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A Secretaria de Estado de Educação, por meio desse investimento, identifica as necessidades, os problemas e as demandas do sistema e das escolas, podendo planejar ações em diferentes níveis e momentos, com o objetivo de melhorar a educação pública da rede estadual mineira.

1 Dados obtidos no Centro de Referência Virtual do Professor / Site da SEE/MG. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P='T&id_projeto=27

O PROALFA, cuja primeira avaliação ocorreu em 2005, tem como objetivo investigar a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização e, principalmente, o ganho de aprendizagem dos alunos nos cinco primeiros anos de escolaridade. Dessa forma, verificam-se os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com caráter censitário no 3° ano (contando com a participação de todos os alunos desse ano de escolaridade), e com caráter amostral no 2° e 4° anos (contando com a participação de alguns alunos).

Os resultados dessas avaliações são amplamente divulgados, devendo ser apropriados por todos os atores do processo escolar, dentro e fora da escola, sendo utilizados para embasar as propostas de intervenções necessárias no processo de alfabetização e letramento dos alunos. Os resultados alcançados pelas escolas da rede estadual de ensino nas avaliações do PROALFA realizadas no ano 2005 e divulgados no ano 2006 indicaram que apenas 46% dos alunos que cursavam o 3° ano do Ciclo de Alfabetização do estado de Minas Gerais se encontravam no nível recomendável, etapa na qual deveria se consolidar o processo de alfabetização, apontando, então, para uma situação preocupante: quase metade do número de alunos do 3°ano do Ciclo de Alfabetização em Minas Gerais não estava alfabetizada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como é previsto nessa etapa de escolarização. Isso, inegavelmente, comprometeria também o resultado dos alunos nos anos seguintes do Ensino Fundamental e, consequentemente, os resultados dos alunos no Ensino Médio, ou seja, resultados indesejáveis em toda a Educação Básica da rede estadual mineira.

Dessa forma, entende-se que os resultados do PROALFA e IDEB/2009 das escolas públicas mineiras apontam para definição de políticas públicas que visam à melhoria dos seus resultados, com vista a impulsionar as ações para aquelas que apresentam menores indicadores em relação às metas definidas. Há investimentos nas ações de intervenção (seja pedagógica, seja física) que exigem um gerenciamento pautado em competência técnica e pedagógica aliada ao conhecimento o que permite também dar transparência no ensino oferecido, com propósito de constituir uma integração entre os profissionais da educação e comunidade, situação em que todos possam se responsabilizar pelos seus resultados e se envolver nas ações de intervenção.

Então, diante dos referidos resultados, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais apresentou em 2007, como estratégia de intervenção pedagógica, o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP -, com o lema: **Toda criança lendo e escrevendo até os oitos anos**, como uma política pública que visa a aumentar a proficiência das escolas e melhorar o nível de desempenho dos alunos e, prioritariamente, a alfabetizar no tempo adequado e, assim, melhorar de forma gradual toda a Educação Básica na rede estadual de ensino.

O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC - prevê a elaboração de um plano pela escola, elaborado de forma democrática, ou seja, coletivamente pela comunidade escolar e estruturado a partir de quatro questões, a saber, (I) identificar o problema: situação atual, (II) estabelecer metas: situação desejada, (III) definir as ações: caminho e (IV) definir responsabilidades: pessoas.

O balizador das ações do PIP é o **Guia para Organização do Plano de Intervenção Pedagógica**, desenvolvido pela SEE, datado de julho/2007. Esse guia foi amplamente discutido nas escolas estaduais e, assim, o PIP foi implementado em todas as escolas mineiras já naquele ano, com definição de ações de intervenção envolvendo toda a comunidade escolar.

A Secretaria de Estado da Educação definiu como meta para os quatro anos seguintes a garantia de 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 que avaliam os anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber, PROALFA, PROEB, SAEB e Prova Brasil, tendo como meta também a redução das desigualdades regionais.

Diante desse desafio, foi lançado o movimento intitulado: **Toda escola pode fazer a diferença**. O ponto de partida para o movimento foi um encontro da SEE/MG com as SREs no qual foi apresentada a política em questão. Posteriormente as SREs convocaram os gestores escolares para conhecerem o programa. Nesse momento, todos os gestores receberam o **Guia para Organização do Plano de Intervenção Pedagógica**, que traça todas as etapas do programa, incluindo cronograma de execução. Ficou acordado que o dia 04 de julho de 2007 seria o marco para lançamento do programa em todas as escolas mineiras. Nesse dia, foi selado o comprometimento das escolas e da comunidade escolar

com o alcance dos resultados em relação à melhoria do desempenho escolar dos alunos. O evento foi realizado simultaneamente em todas as escolas mineiras; cada escola, à luz de sua realidade, traçou seu Plano de Intervenção Pedagógica – o PIP -, com a participação de professores, especialistas da educação, pais, alunos e gestores.

A importância da atuação do gestor da escola é evidenciada no manual e demais orientações do referido plano. Cabe a ele o papel de coordenar, incentivar, facilitar o processo e ser responsável por constituir uma equipe de coordenação dos trabalhos na escola. Isso pode ser realizado através de reuniões periódicas, troca de experiência entre os professores e ações com propósitos de aproximar as famílias do contexto escolar de seus filhos. Tudo isso resultará em aprimoramento das práticas pedagógicas.

Para elaboração do plano de ação, os profissionais da escola devem se apropriar dos resultados da escola no PROALFA, analisando os boletins informativos que traduzem detalhadamente os resultados obtidos pelos alunos e indicam quais as capacidades e habilidades ainda não foram consolidadas na etapa escolar em questão, ou seja, entendendo os resultados.

O Boletim Pedagógico[2] apresenta a situação da escola, sua proficiência e os níveis nos quais os alunos encontram-se, a saber: Baixo Desempenho, Intermediário e Recomendado. Apresenta também o desvio-padrão, que representa uma medida de variação importante, pois possibilita verificar se o resultado da escola não apresenta grande dispersão, ou seja, se a maioria dos alunos está com a proficiência indicada nos resultados ou se há uma dispersão indicando, assim, que poucos alunos conseguem um bom resultado. Há ainda a identificação nominal dos alunos, com indicação do nível em que cada um se encontra, o que possibilita intervir de forma pontual e individualizada, se necessário. Então, é traçado um plano individual de intervenção[3], com registro das atividades que serão desenvolvidas com cada aluno.

O plano individual de intervenção identifica as competências e habilidades que precisam ser trabalhadas para melhorar o desempenho de cada aluno e indica quais as atividades devem ser desenvolvidas e,

2 Boletim Pedagógico é um instrumento elaborado pelo CAED/UFJF para apresentar os resultados das avaliações do SIMAVE/MG.

3 Os impressos utilizados no programa fazem parte deste trabalho como anexos.

ainda, como e quando serão desenvolvidas e qual servidor da escola será responsável pela intervenção.

É necessário lembrar que outro desafio que se impunha às escolas mineiras era o de melhorar os resultados do IDEB, uma vez que este é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. O PIP é uma estratégia para mudar a lógica da repetência, com foco no ensino e no "sucesso" da caminhada escolar sem interrupções.

Infelizmente, ainda nos deparamos com índices indesejáveis de repetência nas escolas, situação que já foi tão bem denunciada há anos por Ribeiro:

> Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil. (RIBEIRO, 1991, p.18).

Passa-se agora à identificação da escola que fará parte deste trabalho. Para melhor identificação nomeia-se a escola pesquisada, a saber: Escola Estadual Leste – EEL. Pertencente à rede estadual de ensino, está jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Nova Era, localizada no município de Nova Era. Esse município conta com aproximadamente 18.000 habitantes, tem Índice de Desenvolvimento Humano – IDH - de 0, 792 (considerado um índice favorável se comparado ao país) e é localizado a leste da capital do estado, distando desta cerca de 140 km.

A escolha da escola teve apoio nos resultados do PROALFA/2009 e 2010, bem como nos indicadores do IDEB/2009, uma vez que este é calculado a partir de dois componentes, novamente mencionados: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep.

Quanto aos resultados do IDEB, a escola pesquisada vem superando a meta projetada, com elevação contínua nos seus indicadores. Em 2007, a meta projetada era de 5.3 e o índice observado foi de 5.7; no ano

de 2009, a meta era de 5.6 e o índice observado foi de 6.3, ou seja, superando inclusive a meta projetada para 2013, que é de 6.2.

Para que o resultado do IDEB de uma escola cresça é necessário que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Então, pelos resultados dessa escola, pode-se dizer que há no ambiente escolar ações que estão garantindo a evolução dos resultados. A tabela a seguir apresenta a evolução dos resultados do IDEB da EEL.

Tabela 1 - Quadro Evolução do Ideb da EEL

Meta projetada 2007	Ideb Observado 2007	Meta projetada 2009	Ideb Observado 2009	Meta projetada 2011	Meta projetada 2013	Meta projetada 2015
5.3	5.7	5.6	6.3	5.9	6.2	6.4

Fonte: Inep, 2009

A EEL funciona em dois turnos, pela manhã e à tarde, atendendo alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano, com discentes na faixa etária de 6 a 17 anos. Em relação aos dados do PROALFA, percebe-se uma melhora significativa nos resultados da Escola. No ano de 2009 apenas 64,4% dos alunos estavam no padrão recomendado; já em 2010, 100% dos alunos alcançaram esse padrão de desempenho, o que sinaliza que todos os alunos desenvolveram as competências e as habilidades mínimas exigidas para essa fase do Ensino Fundamental.

De acordo com a Diretora e com a Especialista de Educação[4], os professores têm oportunidade de conhecer, estudar e apropriar-se dos resultados do Proalfa por meio de reuniões de Módulo II; eles fazem a leitura e interpretação do Boletim Pedagógico com momentos de pesquisa no site do SIMAVE na sala de informática. Há também divulgação dos resultados nos murais da sala dos professores e do pátio. Porém, há ainda alguns professores que não se apropriam dos resultados

4 Entrevista com a Especialista de Educação Básica da Escola pesquisada. Local: EEL. Data: 09/11/2011 e Entrevista realizada com a Diretora da Escola pesquisada. Local: EEL. Data: 08/12/2011.

e demonstrando dificuldades para trabalhar de acordo com a matriz de ensino.

Em 04 de julho de 2007, data estipulada para implantação do PIP nas escolas mineiras (como dito anteriormente), a Diretora da EEL[5], após participar de reunião na SRE, realizou encontro com os profissionais na instituição, quando foi discutido e analisado o Boletim Pedagógico com os resultados da escola e dos alunos e apresentadas proposições de atividades. No dia 07 de julho de 2007, um sábado, as propostas elaboradas foram apresentadas aos pais e alunos, também em momento de reunião.

Em relação à implementação do PIP, todos os professores[6] afirmam conhecer o funcionamento do programa, porém sabe-se que há resistência de alguns professores, pois alegam que o programa aumentou as exigências e não ampliou o número de servidores das escolas; isso devido ao formato do programa, que não prevê aumento de quadro de pessoal, mas prevê otimizar o aproveitamento do uso do tempo e do espaço escolar, com ajuste das práticas de ensino às necessidades dos alunos. Os professores da EEL consideram a necessidade de contratação de professor para realizar a atividade de intervenção que atualmente é desenvolvida por eles, em sala de aula, e pelos professores que ocupam funções fora da regência.

Um ponto que pode propiciar a resistência dos professores em relação a diferentes formas de intervenção no processo de ensino e aprendizagem está relacionado ao desconhecimento, por parte deles, dos processos de aprendizagem do aluno e também do desconhecimento da influência das relações sociais no processo de ensino e aprendizagem, tema abordado por Paro (2010).

A Diretora que coordena as atividades do PIP na escola disse, em entrevista, que inicialmente os professores apresentaram certa resistência ao projeto, pois representava mais trabalho, novas ações e necessidade de encontros para estudos até mesmo aos sábados, o que não agradava à maioria dos envolvidos. A constatação da escassez de tempo para estudo e previsão de novas ações dentro e fora da sala de aula gerou ansiedade, inclusive para a gestora.

5 Registro em livro de atas da EEL das reuniões promovidas pela escola.

6 Dados obtidos por meio de questionários respondidos pelos professores.

Porém, de acordo com a especialista, também entrevistada, essa resistência vem sendo vencida no desenvolvimento do trabalho, com reuniões de Módulo 2[7] bem planejadas com momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica na sala de aula, possibilitando uma visão ampliada do processo de ensino e aprendizagem. Na fase inicial do PIP havia um consenso na escola na atribuição do insucesso escolar à indisciplina, à falta de interesse e à condição socioeconômica dos alunos, e também à ausência de participação dos pais.

O projeto elaborado pela escola em julho de 2007 e atualizado para o ano 2011 prevê o aproveitamento de profissionais que estão fora da regência para realizar a intervenção com os alunos que apresentavam baixo desempenho, com definição de cronograma e de atividades a serem desenvolvidas, reforçando o trabalho realizado em sala de aula; sendo esses profissionais Professores do Ensino do Uso da Biblioteca – PEUB - e Professores Eventuais.

Em entrevista, a Analista Educacional/Pedagoga[8] da SRE que monitorou mensalmente o trabalho do PIP na escola nos anos 2009 a 2010, período em que a escola foi classificada no grupo das "escolas estratégicas", afirma que "houve um envolvimento de todos os profissionais da escola na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica da Escola, e na sua implementação". Ainda segundo a Analista entrevistada, as reuniões de Módulo 2 realizadas todas as quartas-feiras na referida escola, contam com a presença de todos os professores e especialistas, sob a coordenação do Diretor da EEL, com momentos de estudo, reflexão e planejamento e replanejamento das ações, tendo contribuído para a melhoria dos resultados.

A Analista ressalta um ponto que se destaca na rotina da escola, que diz respeito à participação dos pais nas reuniões que acontecem bimestralmente. O índice de participação dos pais chega a 80%, devido à ampla divulgação dos encontros por meio de carros de propaganda nas ruas, e também devido aos convites enviados aos pais por meio dos alunos (dados confirmados pela Diretora e também em registros em livros de atas de reunião com os pais arquivados na escola).

---

7 De acordo como Estatuto do pessoal do magistério público de Minas Gerais, Lei nº 7109/77, a carga horária destinada ao Módulo II refere-se a atividades de planejamento na escola, sendo duas horas semanais.
Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B33468200-CFE5-4E14-8E29-CE5AA0CEDE40%7D_lei%20estatuto%20magisterio.pdf Acessado em 09/12/2011.

8 Entrevista com a Analista Educacional / Pedagoga. Local SRE Nova Era. Data: 29/10/2011.

Com o propósito de situar a evolução dos resultados da escola em questão, no que se refere aos indicadores do PROALFA/MG, é válido observar a tabela 2.

Tabela 2 - Quadro dos Resultados da Proficiência e Nível dos Padrões de Desempenho em 2009 e 2010 – PROALFA – EEL

Nº de alunos	Nº de turmas	RESULTADO 2009 PROFICIÊNCIA PROALFA (Desvio Padrão)	RESULTADO 2010 PROFICIÊNCIA PROALFA (Desvio Padrão)	Resultados 2009 - padrões de desempenho			Resultados 2010 - padrões de desempenho		
				Baixo Desempenho-BD %	Intermediário %	Recomendável %	Baixo Desempenho-BD %	Intermediário %	Recomendável %
160	8	524,3 (87,4)	623,3 (58,7)	15,6	20,0	64.4	0,0	0,0	100,0

Fonte: Simave/SEE

A EEL não desenvolve projetos institucionais, como o Projeto Aluno de Tempo Integral – PROETI -, devido à inexistência de espaços ociosos. No entanto, desenvolve projetos de iniciativa própria, de leitura, dança e teatro, projetos que contam com o envolvimento de toda a comunidade escolar. A escola conta com um Laboratório de Informática e também com uma Biblioteca Escolar, espaços utilizados com frequência pelos alunos e professores.

Os professores e especialistas atribuem os bons resultados alcançados pelos alunos e pela escola no Proalfa e no Ideb ao desenvolvimento do PIP priorizado pela gestão escolar, ao compromisso e empenho dos envolvidos no programa, à parceria estabelecida com as famílias em reuniões e aos momentos de estudo e discussões que acontecem nas reuniões de Módulo 2.

Vale ressaltar que a Diretora da referida instituição foi nomeada após participar de um processo de certificação ocupacional (prova escrita) e de indicação através de voto secreto pela comunidade escolar, sendo o seu terceiro período frente à gestão dessa escola. Quando iniciou em seu primeiro período na direção, em 2004, foi por indicação da Superintendente da SRE Nova Era, quando houve um período de resistência à sua indicação por parte dos servidores da escola, pois

havia um movimento para a permanência de outra servidora que não preenchia um dos requisitos da legislação, ou seja, ter Licenciatura Plena. Porém, em 2007, já a frente da escola há 4 anos, ela foi indicada por toda a comunidade escolar a permanecer como Diretora, sendo novamente indicada, novamente, em julho de 2011.

Uma questão em evidência nos dias atuais, no que tange a gestão, diz respeito à forma de seleção dos gestores educacionais. Há exigência legal - aqui pode-se mencionar que uma das metas do Plano Nacional de Educação 2011/2020, meta de número dezenove, prevê

> Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escola (2011)[9]

No estado de Minas Gerais, o processo de indicação de servidores para o cargo de Diretor e Vice-Diretor das escolas estaduais, do qual a gestor EEL participou, é baseado em Resolução divulgada no site da SEE[10], Resolução SEE N.º 1.812, de 22 de março de 2011, que estabelece critérios de seleção de candidatos para exercerem o cargo de Diretor e Vice-diretor de escola. O processo constitui-se de prova escrita, análise de títulos e consulta à comunidade escolar com voto secreto. A publicação do ato é feita pelo governo de estado, validando a indicação da comunidade escolar. É uma tentativa de democratizar o acesso à gestão por um profissional que já faz parte do quadro da escola e que pode contibuir para repensar a forma de geri-la. A gestora da EEL participou do processo e foi certificada.

Porém, conhecendo a realidade das escolas jurisdicionadas à SRE, é possível perceber que somente o processo de indicação não garante a eficácia da gestão e não há também a garantia de um perfil desejável de gestor; situação que indica a necessidade de formação continuada, com o propósito de garantir a eficiência na condução das atividades inerentes ao cargo.

A diretora da EEL afirma que ter participado do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão -, realizado

9 Plano Nacional de Educação 2011/2020. Todos pela Educação. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br Acessado em 06/11/2011.

10 Resolução SEE nº 1812 / 2011. Disponível em: http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento/019.pdf Acessado em 29/10/2009.

pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed -, no início de sua gestão em 2004, foi importante, pois ampliou o seu conhecimento teórico, fortalecendo sua prática principalmente no que diz respeito à gestão participativa, já que à medida em que realizava as atividades do curso no cotidiano escolar, se deparava a todo o tempo com a teoria e a prática. Esse relato está em consonância com o objetivo geral do Progestão[11], que é formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, com foco no sucesso dos alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio.

Apesar de todas as situações e condições que permeiam o trabalho de uma escola, dentro e fora da sala de aula, deve-se lembrar sempre de que a organização escolar envolve a participação de vários atores, com seus saberes, ideias, opiniões, tradições, formação e nível de atuação nas tomadas de decisão de acordo com seus cargos e funções. Sendo assim, é fundamental considerar a importância de cada um no processo educacional, quer seja dirigente, professores, especialistas educacionais, pessoal administrativo, alunos, pais, comunidade, equipe do órgão regional e do órgão central.

O acompanhamento do PIP prevê visitas mensais da Equipe do órgão central às SREs e visitas semanais da equipe da SRE às escolas que apresentem resultados mais frágeis. O acompanhamento é realizado através de visitas de monitoramento e preenchimento de formulários específicos, representando uma fase que merece toda a atenção, pois possibilita atestar se os resultados estão sendo de fato alcançados, se as normas institucionais do programa estão sendo cumpridas e se há necessidade de correções no processo no sentido de melhorar o desenvolvimento do programa.

Para o monitoramento em nível regional, a equipe da SRE composta por Analistas Educacionais/Pedagogos e Analistas Educacionais/ Inspetores Escolares é dividida em duplas que monitoram, em média, quatro escolas do grupo classificado como "escolas estratégicas".[12]

Com a definição do perfil de gestão da EEL e das ações que levaram aos bons resultados, será possível divulgar as práticas exitosas às demais

11 Guia Didático do Programa

12 Escolas que apresentam número acima de dez (alunos) com baixo desempenho; alunos que ainda não foram alfabetizados no tempo certo e, portanto, necessitam de uma intervenção pontual e individualizada.

escolas da jurisdição da SRE Nova Era, com o intuito de aprimorar e disseminar as possibilidades de uma gestão pedagógica. Esse exemplo poderá ilustrar as variações de ações, que por sua vez são simples, mas que podem modificar a estrutura, deixando esta de ser mecanizada. O exemplo também permite negar a impessoalidade, o trabalho individualizado do gestor, reforçando a ideia de que é preciso planejar sempre a partir do contexto social e do equilíbrio de ações intermediárias, valorizando o potencial de todos os envolvidos no processo, sem os quais não se pode obter o êxito. O ato de planejar e agir coletivamente impede a monotonia de ações improdutivas e leva à produção de ações pedagógicas para o desenvolvimento do processo de construção dos aspectos cognitivos, atitudinais e conceituais que são necessários para a formação do cidadão.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação.** Portal MEC/Ideb. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=articlev. Acessado em 06/12/2011.

_____. **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. Acessado em 06/12/2011.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2011/2020. **Todos pela Educação.** Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acessado em 06/11/2011.

Guia Didático do Progestão. CONSED. Brasília. 2001

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Centro de Referência Virtual do Professor**/ Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/. Acessado em 25/09/2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia para Organização do Plano de Intervenção Pedagógica**/SEE/MG. Julho/2007.

_____. Lei nº 7109/77. **Estatuto do pessoal do magistério público de Minas Gerais**. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B33468200-CFE5-4E14-8E29-CE5AA0CEDE40%7D_lei%20estatuto%20magisterio.pdf. Acessado em 09/12/2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **PROALFA/2010**: Boletim Pedagógico/ CAED/UFJF.

_____. Resolução nº 1812 / 2011. **Processo de Indicação de Diretor e Vice-Diretor nas Escolas Estaduais de Minas Gerais.** Disponível em: http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento/019.pdf. Acessado em 29/10/2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE/SEE/MG. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/simave/. Acessado em 29/09/2011.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo (2006). **Gestão dos sistemas escolares** – quais caminhos perseguir?

_____ (2007). **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **Pedagogia da Repetência**, 1991.

Resultados na gestão escolar: alguns pontos essenciais para o sucesso

Lúcia Helena Miranda Bastos[*]
Patrícia Maia do Vale Horta[**]
Victor Cláudio Paradela Ferreira[***]

O presente estudo tem como tema a gestão educacional e pretende explicar os bons resultados da Escola Estadual Tiradentes, localizada no município de Lavras no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, tanto no Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA, como no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Analisará também os fatores que conduziram a escola ao Prêmio Gestão Escolar nos anos de 2009 e 2010, em nível regional.

Questões como as descritas a seguir instigam à pesquisa: por que escolas pertencentes à mesma rede de ensino, no caso, a estadual, sujeitas às mesmas legislações, expostas às mesmas orientações, aos mesmos financiamentos e quantitativo de recursos humanos, dentre outros fatores, respondem de forma tão distinta às mesmas solicitações e produzem resultados tão diferentes nas avaliações a que são submetidos seus alunos? O que sustenta um clima escolar favorável à aprendizagem dos alunos e um ambiente escolar propício ao ensino? O que impulsiona e motiva a equipe de professores a se comprometerem com o Projeto Político Pedagógico da escola? Que processos de gestão desta escola influenciaram os resultados?

Mesmo que o objetivo deste capítulo seja somente apresentar o caso em estudo, discorrendo sobre a descrição da unidade escolar e sua equipe

[*] Mestranda do PPGP. Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo – MG. Pedagoga, Pós-graduada em Didática e Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus.

[**] Assistente de orientação do Mestrado em Gestão Educacional do CAEd, professora do curso de Administração, Mestre em Ciência da Religião.

[***] Professor orientador do PPGP. Professor Adjunto da UFJF, Doutor em Administração.

gestora, as principais práticas de gestão e sobre os pontos fundamentais do caso, destacando a dimensão da gestão sob análise, já é possível uma reflexão importante sobre as práticas de gestão que alicerçam os resultados escolares.

Para o levantamento das informações apresentadas foi utilizado o dossiê elaborado pela escola para participação no **Prêmio Gestão Escolar 2010**, o Regimento Escolar e entrevistas com a diretora. O nível de ensino considerado será o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, pois é o que a escola atende.

Nesse sentido, a apresentação do caso de gestão está estruturada em cinco seções: em primeiro lugar é apresentada a unidade escolar e a equipe gestora, depois as práticas de gestão utilizadas, os sistemas de avaliação considerados pela pesquisa, a dimensão pedagógica do caso em estudo e algumas considerações sobre os primeiros resultados encontrados.

1. A Escola Estadual Tiradentes e sua equipe gestora

O sucesso de certas instituições, seja em que área for da sociedade, desperta a curiosidade da população e pode acabar se tornando alvo de investigação e pesquisa de estudiosos daquele setor. A Escola Estadual Tiradentes se tornou assim objeto de estudo deste artigo, com destaque para a ação gestora desenvolvida no mandato de 2008 a 2010.

Para situar a escola em questão, será apresentada uma breve descrição que possibilita a localização da escola no contexto da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo, e, consequentemente, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais possui quarenta e sete regionais

denominadas Superintendências de Ensino, dentre as quais se encontra a de Campo Belo. A Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo abrange um contingente de 12 municípios: Aguanil, Camacho, Campo Belo, Cana Verde, Candeias, Cristais, Lavras, Perdões, Ribeirão Vermelho, Santana do Jacaré, Santo Antônio do Amparo e São Francisco de Paula.

A Escola Estadual Tiradentes é uma das trinta e seis escolas estaduais jurisdicionadas à SRE de Campo Belo, que engloba também mais de oitenta escolas municipais e aproximadamente quarenta e quatro particulares. A coordenação regional da SRE é exercida através de três diretorias: Administrativa, Financeira e Educacional. Na Diretoria Educacional, está a Divisão de Equipe Pedagógica e nesta o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP que, através dos Analistas Educacionais, realiza o Monitoramento Pedagógic como estratégia de assessoria, alinhamento e avaliação do trabalho desenvolvido nas escolas. Para tal, a equipe pedagógica da SRE é composta por dezessete Analistas Educacionais pedagogos e/ou licenciados nas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio mais oito Inspetores Escolares.

A Escola Estadual Tiradentes está localizada na cidade de Lavras, região sul das Minas Gerais. Foi criada em 27 de novembro de 1959 pelos oficiais e praças da corporação do 8º Batalhão da Polícia Militar para atender aos filhos de militares e crianças residentes no bairro, conforme informações contidas no **Regimento Escolar**, item **Histórico da Escola**.

Hoje a escola oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, atendendo a 60% da demanda do bairro e 40% de outros bairros e cidades circunvizinhas. O total de alunos é de 1.227, distribuídos em 45 turmas, com uma média de 30 alunos por turma, distribuídas em dois turnos nos seguintes horários: 1º turno das 7h às 11h25m e 2º turno das 13h às 17h25m. O Título I do **Regimento Escolar** em seus Capítulos I, II e III demonstra que a Escola Estadual Tiradentes tem como princípio garantir o desenvolvimento integral e participativo de todos os alunos.

> A equipe técnico-administrativa da Escola Estadual Tiradentes é composta por um Diretor, dois Vice-diretores, quatro Especialistas em Educação Básica, uma Secretária, setenta e cinco professores, trinta e quatro funcionários administrativos, cinco professores de apoio e quatro professores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

As instalações físicas da escola já passaram por várias reformas e ampliações devido ao desgaste arquitetônico natural e às exigências da demanda de turmas cada vez mais numerosas, porém, suas dependências estão sempre limpas e bem conservadas. Possui quadra poliesportiva coberta, refeitório, biblioteca e sala de informática. O mobiliário, os

equipamentos, recursos pedagógicos e tecnológicos estão em boas condições de uso e em dia com a manutenção.

A Diretora da escola possui vinte e quatro anos de experiência no Magistério, sendo dezesseis na direção da referida escola. Sua formação acadêmica de nível superior em Pedagogia e Pós-Graduação Lato-Sensu em Didática de 1º e 2º Graus foi acrescida de cursos de atualização em gestão escolar: PROCAD – Programa de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas e PROGESTÃO – Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, realizados nos anos de 2001 e 2005, respectivamente.

2. Principais Práticas de Gestão

Dentre as ações pedagógicas e administrativas que podem caracterizar o empenho da comunidade escolar com a qualidade da educação oferecida na escola, destacam-se, dentre as demais reuniões de pais realizadas ao longo do ano, as assembleias do início e final do ano para avaliação e socialização dos objetivos e metas alcançados pelo Projeto Pedagógico, conforme previsto pelo Calendário Escolar.

Outra prática é a promoção de palestras para professores, funcionários e alunos realizadas por Especialistas da Polícia Civil, Polícia Militar, Ambientalista, Psicóloga, Intérprete de Libras, Médicos Sanitaristas e Membros do Conselho Tutelar.

Para possibilitar o controle maior da frequência dos alunos, a equipe gestora utiliza do envio de bilhetes e cartas aos responsáveis e contato com o Conselho Tutelar através de formulário próprio, quando necessário.

Considerando-se a preocupação atual de toda a sociedade com as questões ambientais, é utilizada na escola a coleta seletiva de lixo desenvolvendo nos seus alunos a consciência ambiental. O que se vê são pátios e salas limpas e a colaboração de todos em separar os tipos de lixos.

Valorizando-se a gestão democrática e participativa, nos moldes definidos por Lück (2009), o Colegiado Escolar, para além das suas

funções deliberativas previstas no Projeto Político Pedagógico e das consultivas de análise de questões e apresentação de sugestões para solução de problemas dos diversos segmentos da escola, é convidado a colaborar e envolver-se com a escola em ações de captação de recursos financeiros, organizando barraquinhas e jogos na Festa Julina. Cada membro do Colegiado se responsabiliza por uma barraca, interagindo assim com professores, alunos, pais, amigos e funcionários da escola.

São realizadas campanhas de solidariedade como a da **Bola Dente de Leite**[1], coordenada pelas turmas de 5º ano em 2010. Com o intuito de garantir a manutenção de um clima escolar tranquilo, há a elaboração das Normas de Boa Convivência da escola pelos docentes juntamente com a equipe pedagógica e a direção.

Os resultados bimestrais por conteúdo/turma são divulgados nos murais da escola pelas Especialistas em Educação Básica através de gráficos. A partir desses resultados são elaboradas e implementadas ações educacionais para a melhoria do ensino e aprendizagem. Destaque para o Projeto **Plantão de Estudos** realizado no contra turno com o objetivo de desenvolver e promover a aprendizagem dos alunos. São realizadas reuniões de **Módulo II**[2] para estudos e planejamento anual, semestral, bimestral e semanal nas diversas áreas para amparar o professor.

3. Discorrendo sobre os sistemas de avaliação e pontos fundamentais do caso

As avaliações externas têm um papel importante na verificação do rendimento escolar. Em uma sociedade em constante desenvolvimento, a comparação é um elemento fundamental para que se tenha uma visão do crescimento das escolas e da promoção da aprendizagem dos alunos. Assim, serão aqui explicitados os programas constantes do sistema de avaliação do estado de Minas Gerais.

1 A campanha Bola Dente de Leite foi um projeto desenvolvido com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que arrecadaram as bolas, montaram uma árvore de Natal e depois as distribuíram para crianças carentes.

2 Em 1998 com a aprovação da Lei 9381, a carga horária do(a) professor(a) regente, de acordo com os artigos 13, 14 e 15, passou a ser subdividida da seguinte forma: 18 aulas de regência, 4horas de atividades extra classe e 2horas de reunião. Também a Lei15293/2004(Plano de Carreira) manteve a jornada semanal de 24horas(Art.33, Inciso I, §1º). Assim, considere-se Módulo II as 4 horas de atividades extraclasse e as 2horas de reunião.

Segundo informações contidas no site da Secretaria de Estado da Educação, o SIMAVE:

> atua em duas modalidades complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). (SIMAVE, Site Institucional).

O Programa de Avaliação da Alfabetização - **PROALFA** iniciado em 2005 avalia os níveis de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As avaliações são realizadas de forma censitária no 3º ano e amostral no 2º e 4º anos da rede pública de ensino.

O outro programa de avaliação externa da rede de ensino, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – **PROEB** avalia o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. É verificado o desenvolvimento das habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática.

Já o PAAE, que faz parte da modalidade de avaliação interna do **SIMAVE**, é aplicado nos alunos do 1º ano do Ensino Médio e compreende três avaliações distintas. A diagnóstica inicial abrange toda a proposta curricular a ser desenvolvida durante o ano; a formativa é realizada no decorrer do processo para avaliar unidades de estudo e a avaliação final aplicada com o intuito de verificar o valor agregado ao conhecimento do aluno após o desenvolvimento do Currículo Básico Comum – **CBC** que é a proposta curricular oficial do estado de Minas Gerais.

Além dos resultados da Escola Estadual Tiradentes nas avaliações externas, o outro foco que embasa a investigação do caso em estudo é a análise da dimensão pedagógica da gestão escolar em articulação com a gestão de resultados educacionais e a gestão participativa.

Segundo o regulamento do **Prêmio Gestão Escolar,** a dimensão pedagógica da gestão escolar**:**

> abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: a atualização periódica da proposta curricular; a articulação do projeto pedagógico com as políticas públicas de educação; o monitoramento da aprendizagem dos alunos; o

> desenvolvimento da inovação pedagógica; as políticas de inclusão com equidade; o planejamento da prática pedagógica; e a organização do espaço e tempo escolares. (Regulamento Prêmio Gestão Escolar, 2010, p.12).

Para que se possa observar essa dimensão na escola em análise serão observados alguns indicadores da Qualidade do Prêmio de Gestão Escolar, como: Proposta Curricular Contextualizada, articulação do projeto pedagógico com as políticas públicas de educação, planejamento da prática pedagógica e monitoramento da aprendizagem e inovação pedagógica. Esses indicadores de qualidade do Prêmio de Gestão Escolar aqui descritos serão detalhados na próxima seção.

4. A dimensão pedagógica da gestão escolar

Nesta seção, são descritos os indicadores de evidências que podem justificar os bons resultados dos alunos da EE Tiradentes nas dimensões da gestão escolar destacadas acima.

A Escola Estadual Tiradentes tem como proposta curricular a prática pedagógica dos educadores na perspectiva da construção de uma Escola Pública de qualidade para todos. O currículo escolar é atualizado sistematicamente, tendo como referência as **Diretrizes Curriculares Nacionais**, os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, **Guia do Alfabetizador**, os **Cadernos da Coleção Orientações para a Organização do Ciclo de Alfabetização da SEE/MG, Conteúdos Básicos Comuns - CBC (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) Secretaria de Estado da Educação/MG.**

A formação de professores é um processo contínuo ao longo do ano, mais especificamente durante o **Módulo II** e compreende módulos planejados que visam a agregar competências e habilidades pedagógicas e novos conteúdos curriculares aos professores.

Sabendo-se que, segundo Lück (2009), "por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos" são realizados estudos e análises anuais dos resultados do PROALFA e PROEB. Além disso, ocorre análise dos resultados das avaliações internas através de gráficos, mapeamento das dificuldades dos alunos e

elaboração coletiva de plano de intervenção pedagógica; orientações aos professores para a elaboração do PDI (Plano de Desempenho Individual) do aluno com necessidades educacionais especiais, o acompanhamento diário, observações e registros dos avanços.

Os dados resultantes da aplicação das avaliações externas realizadas pela SEE na escola estudada mostram um desempenho satisfatório nas escalas de proficiência e nas metas estabelecidas pelo governo estadual. A escola participa anualmente de certames como a Olimpíada Brasileira de Matemática e de Língua Portuguesa (OBMEP), obtendo medalhas, menções honrosas e premiação para professores.

O **Projeto em Tempo Integral –** PROETI, da Secretaria de Estado da Educação, iniciado em 2007, destinado aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas mineiras, é desenvolvido na escola. A carga horária diária dos alunos é estendida de 4 para 9 horas e as aulas são complementadas com atividades suplementares diversificadas, privilegiando-se o apoio aos alunos com defasagem na aprendizagem.

Implementado no ano de 2003, o Projeto **Educação Ambiental** foi desenvolvido para todos os alunos da escola. Em 2010, os alunos do PROETI trabalharam em um projeto de conscientização para a preservação do Meio Ambiente e do espaço em que ocupa.

O Projeto **Consciência Negra** trabalha o respeito, levando aos alunos a conscientização sobre os direitos e a igualdade das pessoas.Palestras para aperfeiçoamento profissional são feitas periodicamente por vários profissionais. Estas palestras fazem parte de uma pesquisa realizada para ver a necessidade e o interesse dos temas que a Comunidade necessita.

A escola procura garantir o acompanhamento contínuo das atividades docentes coletivamente, apoiando e incentivando o uso de todos os recursos pedagógicos. São realizadas nos encontros de Módulo II quinzenalmente para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e semanalmente para os dos anos iniciais.

Analisando o instrumento de autoavaliação da gestão escolar, realizada coletivamente como condição para participar do Prêmio Gestão Escolar, fica claro que esta tem consciência da importância na organização do espaço como contribuição à prática pedagógica, que se preocupa em otimizar o mesmo começando por algumas salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva e sala de informática. Essa proposta tem função

decisiva na formação pessoal, social e na construção da autonomia da criança.

A escola identifica, através de avaliações diagnósticas, desde o início do ano letivo, as dificuldades e avanços da aprendizagem, prioriza e planeja ações de intervenções pedagógicas adequadas e consistentes para melhorar o desenvolvimento acadêmico dos alunos. A elaboração do PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) na escola veio comprovar a necessidade de um trabalho que coleta, organiza e analisa informações, a fim de identificar e resolver os problemas que atrapalham a trajetória do aluno.

É importante ressaltar que o Plano de Intervenção Pedagógica é fruto de um diálogo entre direção/alunos/funcionários/professores/pais, representado pelas necessidades de cada segmento. A avaliação diagnóstica é a análise dos resultados da aprendizagem e vem como um suporte para desenvolver ações, tendo como objetivo a melhoria contínua do desempenho e do rendimento escolar.

A importância da valorização da arte na vida e no desenvolvimento das crianças é uma inovação na qual a escola tem se destacado. Com o objetivo de construir uma cultura de paz e unidade, por meio da sistematização de valores nas atividades pedagógicas, a Escola abraçou Projetos Estruturadores da SEE/MG como o Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores **– PDP**. Implementado em 2004, para a promoção do desenvolvimento profissional, do enriquecimento curricular e da disseminação da cultura do trabalho em grupo, o projeto têm os Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDP como estratégia. Na E. E. Tiradentes são trabalhados dois GDP: Sementes[3]e Patrimônio[4].

Implementado, em 2009, o Grupo de Desenvolvimento Profissional **Sementes**, na área de Alfabetização e Letramento, sob a coordenação da professora de Língua Portuguesa Valéria Aparecida de Resende, criou a Academia Tiradentiana de Letras. Em 2010 deu continuidade ao projeto lançando o Livro Poesia Viva.

3 GDP Sementes: tem o objetivo de promover atividades que incentivem a cultura e a língua nacional para o qual seleciona 20 crianças do 1º ao 9º ano.

4 GDP Patrimônio: tem o objetivo de ensinar aos alunos os conceitos básico de patrimônio e relembrar momentos históricos da escola.

Na área de Educação Patrimonial, juntamente com toda a comunidade escolar, foi desenvolvido o Projeto **Companheiros do Tempo**, implementando práticas pedagógicas de conscientização e valorização do patrimônio. Com o objetivo de ensinar aos alunos os conceitos básicos de Patrimônio e relembrar momentos históricos da escola o PDP Companheiros do Tempo compartilha, valoriza e preserva experiências de vida e dos espaços físicos. Esse projeto teve a participação de todos os alunos da E. E. Tiradentes na produção de maquetes e réplicas de vários monumentos da cidade, inclusive da escola.

A Escola Estadual Tiradentes tem reformulado as metas e ações no sentido de realizar as adequações pedagógicas necessárias ao alcance de metas nas avaliações externas e internas, assumindo o compromisso de respeito às individualidades e potencialidades dos alunos.

As formas de inclusão adotadas pela escola são os atendimentos diferenciados, otimizando espaços e recursos, currículo flexível de acordo com cada necessidade dos alunos e proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento das potencialidades.

A escola atende alunos surdos, com paralisia cerebral e com deficiência intelectual. Em todos estes casos, é providenciada assistência adequada a cada necessidade. Há esforço em promover um ensino de qualidade a todas as crianças. Relatórios constantes e currículo adaptado demonstram o interesse da equipe pedagógica e dos professores para atender às necessidades de cada aluno especial.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um importante documento que a Escola Estadual Tiradentes elabora e executa, possibilitando direcionar o trabalho dos professores com os alunos incluídos.

As salas de recursos da Escola Estadual Tiradentes estão prontas para servir pedagogicamente alunos com necessidades educativas especiais, avaliando cada caso, atendendo-os individualmente ou em pequenos grupos, dando apoio complementar aos professores e pais, elaborando os PDI e solicitando à SRE – Superintendência Regional de Ensino os atendimentos educacionais especializados de acordo com as necessidades dos alunos.

Os gestores, a equipe pedagógica e os profissionais da Escola Estadual Tiradentes, através da discussão até então apresentada e respaldada mais

uma vez pelo instrumento de autoavaliação da escola, demonstram acreditar que o Projeto Pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, mas sim um documento que deve expressar a reflexão e o trabalho participativo realizado em conjunto por todos os profissionais da escola.

Dados comprovam que o número de alunos matriculados na escola vem aumentando a cada ano desde 2008, passando de uma matrícula inicial de 926 (novecentos e vinte e seis) alunos, em 2008 para 1226 (um mil duzentos e vinte e seis) aproximadamente, em 2011. O percentual de reprovação e abandono tem diminuído gradativamente.

Objetivando uma gestão participativa, têm sido estabelecidas parcerias com famílias, órgãos públicos, associações locais, empresas, profissionais e conselho tutelar, visando o enriquecimento do currículo e da aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, através dos instrumentos de autoavaliação da escola, que ali se busca uma relação franca, aberta e de cumplicidade com os pais. Percebe-se, ainda, que o Colegiado e os Conselhos Escolares são atuantes e expressam comprometimento, iniciativa e efetiva colaboração na implementação e avaliação do projeto pedagógico, contribuindo para que todos os segmentos sejam satisfatoriamente envolvidos nas tomadas de decisões pela escola

A preocupação com o desenvolvimento integral de seus alunos e com as novas concepções de aprendizagem faz da Escola Estadual Tiradentes uma escola em contínuo aperfeiçoamento.

Referências

BRASIL. Consed. **Regulamento do Prêmio Gestão Escolar**, 2011. Disponível em http://www.consed.org.br

ESCOLA ESTADUAL TIRADENTES. **Regimento Escolar**,. Lavras, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positiva, 2009, p. 31 - 67. <disponível em http://www.fvc.org.br/pdf/dimensoes-gestao-escolar.pdf>

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática,** In Revista gestão em Rede, nº 03, 1997, p. 13-18.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE.** Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave Acesso em: 02/01/2012.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE.** Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces Acesso em: 02/01/2012

_____. **Resolução SEE Nº 1506 de 19 de Fevereiro de 2010**: Disponível em https://www.educacao.mg.gov.br Acesso em: 09/02/2012

_____. R**esolução SEE Nº 1812, de 22 de março de 2011**: Disponível em www.indicacaodiretor.mg.gov.br/documento/019.pdf Acesso em: 09/02/2012

A experiência pedagógico-administrativa e o crescimento no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): O caso do CEOB

Karina Hernandes Neves [*]

Adriana Duque de Freitas[**]

Lourival Batista de Oliveira Júnior[***]

Este estudo tem como objetivo analisar a experiência pedagógico-administrativa e sua contribuição no desempenho escolar, apresentado o caso de uma escola e destacando os seus crescentes resultados em políticas educacionais, o que pode levar à compreensão dos fatores de sucesso para o desempenho alcançado.

O trabalho apresentará o Colégio Estadual Oscar Batista (CEOB) e suas especificidades, destacando o perfil dos alunos e fluxo escolar, além da participação da comunidade na escola e os reflexos decorrentes, culminando com os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua evolução, considerando-se o período de 2007 a 2009. Em 2009, essa unidade escolar obteve o resultado de 7,4, apresentando uma significativa elevação em relação ao índice apurado em 2007, correspondente a 3,3 (resultado que levou a instituição, na época, a ostentar o desfavorável título de escola prioritária, ou seja, escola com baixo desempenho).

Objetiva-se primordialmente abordar os fatores potenciais (programas, projetos, estratégias) que possam ter concorrido para a nota conquistada, que superou as metas estabelecidas pelo MEC - além de mostrar-se superior às médias municipal, estadual e nacional - colocando o CEOB como o a unidade de melhor desempenho entre as escolas estaduais do Rio de Janeiro. Nesse contexto, enfatiza-se o estudo das ações voltadas para a correção/regularização do fluxo escolar e se

[*] Mestranda do PPGP.

[**] Assistente de orientação do PPGP. Professora de Administração. Mestre em Sistemas de Gestão.

[***] Professor da Faculdade de Economia e membro do corpo permanente da Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF

essas ações tiveram algum efeito (positivo ou não) sobre a qualidade do ensino. O foco nos estudos sobre fluxo deve-se, principalmente, ao fato de a escola apresentar, em um passado recente, índices significativos de evasão e repetência.

A proposta deste estudo é analisar medidas tomadas para que se lograsse êxito, bem como compreender realizações generalizáveis a outras instituições de ensino, observando, inclusive, se o sucesso se deve a alguma estratégia específica e inovadora da atual gestão ou se é fruto da reunião de outros elementos. Assim fundamenta-se em conversas e entrevistas informais, além de observações do cotidiano da unidade escolar, visando apresentar o caso.

1. Colégio Estadual Oscar Batista

O Colégio Estadual Oscar Batista localiza-se em São João do Paraíso, 3º Distrito de Cambuci, região Noroeste do estado do Rio de Janeiro. É dirigido por Obede de Souza Peres, professor da rede estadual, graduado em Matemática e tem como diretora adjunta Maria José Vigo Braga Tostes, graduada em História. Ambos possuem especialização em Gestão, em curso de Pós graduação *lato sensu* oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e ministrado pelo CAED. Como a maioria dos professores da instituição, ambos os gestores são ex-alunos do CEOB e tiveram filhos que estudaram na escola.

Em São João do Paraíso não há muitas oportunidades de emprego, especialmente para os jovens. A economia é predominantemente agrícola, com destaque para o plantio de tomate. Muitos jovens trabalham na agricultura ou na pecuária de gado de leite. Há escassez de empregos no distrito, o que obriga muitos jovens à realização de pequenas migrações em busca de emprego e de condições de vida melhores.

O distrito possui uma creche municipal (que atende alunos de até três anos); a Escola Municipal Professor Nathan Mansur, que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I – até o 5º ano – e o Colégio Estadual Oscar Batista. Até 1996 (ano de fundação da Escola Municipal e da creche), o CEOB era a única escola do distrito, oferecendo todas as modalidades de ensino. Não há faculdade em São João do Paraíso.

Atualmente, o colégio funciona em três turnos e conta com 21 turmas, com um total de 397 alunos. Possui Ensino Fundamental II e Ensino Médio Geral e Normal (Curso de Formação de Professores). Tem 216 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 181 divididos pelos dois cursos do Ensino Médio.

O Curso Normal é praticamente uma tradição em São João do Paraíso, visto que durante muitos anos (até 1993) foi o único curso de ensino médio na localidade. De 1993 a 1998, a unidade escolar ofertou também o Curso Técnico em Contabilidade que, devido à baixa procura, foi extinto naquele ano. A partir de 1998, iniciou-se o curso de Formação Geral e até hoje o CEOB oferece os cursos de formação geral e formação de professores.

Divisão administrativa

Quanto à divisão administrativa das escolas do estado, em 2009 o CEOB fazia parte da Coordenadoria Regional Norte Fluminense III (CRNF III), com sede em São Fidélis e que compreendia escolas de quatro municípios. As escolas desta então CRNF 3 tinham aproximadamente o mesmo perfil: escolas com até 500 alunos, com no máximo dois diretores e localizadas em pequenas cidades. A partir de 2009, com uma reformulação proposta pela SEEDUC/RJ, otimizaram-se as coordenadorias, centralizando as ações, que passaram ao número de 14 (eram 29) e foram rebatizadas como Diretorias Regionais Administrativo-pedagógicas.

A unidade escolar (UE) está no âmbito da Diretoria Regional Administrativo-pedagógica Norte Fluminense, com sede em Campos dos Goytacazes e vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ), sediada na capital do estado do Rio de Janeiro. Dessa diretoria fazem parte 107 unidades, de onze municípios. Hoje, essa diretoria é composta por escolas com perfil bastante diverso, possuindo unidades de até quatro mil alunos, segundo informações do diretor do CEOB.

A escola possui uma IGT (Integrante de Grupo de Trabalho), designada pelo órgão central, que realiza visitas e auxilia na implantação do Projeto Gestão Integrada da Escola (GIDE), um projeto governamental disseminado em toda a rede estadual que contempla planejamento estratégico para que ela consiga melhorar os resultados

nas avaliações em larga escala. Além da IGT, tem-se quinzenalmente a presença de uma inspetora, vinculada ao órgão central, que vistoria o colégio. Segundo informações do *site* da SEEDUC/RJ, a GIDE apoia-se no método PDCA (planejar, agir, verificar/ avaliar, corrigir) que foi recém-implantado na rede estadual do Rio de Janeiro. Um dos passos da GIDE é a apresentação de um mural com todas as características da escola, chamado Painel de Gestão à vista. Sabe-se, contudo, que não foi esse projeto o responsável pelo alto IDEB percebido na escola, visto que o índice aqui discutido foi apurado em 2009, e a GIDE surgiu na rede estadual no ano de 2010.

Estrutura Física e estado de conservação da escola

No tocante ao espaço físico, a unidade escolar possui nove salas de aula, um laboratório de Ciências, uma sala do grêmio estudantil, uma biblioteca que contém cerca de 500 títulos catalogados, uma sala dos professores, uma secretaria, uma sala de direção (onde também fica a agente de pessoal), uma sala de coordenação (que contém duas máquinas de xérox para uso de professores e alunos), um depósito, uma sala dos professores com banheiro, um banheiro masculino com 3 sanitários, um banheiro feminino com 3 sanitários, um banheiro adaptado para portadores de necessidades educativas especiais e uma cozinha.

O prédio é bem conservado, possui uma fachada ao estilo dos casarões antigos com o nome da escola. A pintura externa não possui infiltrações. Também não há pichações, pois os professores trabalham com os alunos noções de higiene e a necessidade de conservação do bem público. A escola é bem aconchegante e preserva a fachada original, de 1938, quando foi fundada.

Todas as salas de aula possuem ar condicionado e computadores, contudo estes foram retirados e colocados no laboratório de informática da unidade. Segundo a direção da escola, o motivo da retirada foi o fato de os alunos estarem danificando os equipamentos nos intervalos das aulas, na tentativa de utilizá-los para jogos e Internet. O laboratório de informática possui 20 computadores, nove deles originalmente pertencentes às salas de aula. Até 2009, a escola possuía um orientador tecnológico e um técnico de empresa terceirizada, cujo contrato foi extinto em julho de 2010. Atualmente, o laboratório de informática

está fechado, por falta de funcionário; contudo, há flexibilidade de uso, visto que qualquer professor que desejar poderá usá-lo com seus alunos, bastando, para isso, um agendamento prévio.

A escola possui três aparelhos de televisão (dois deles encontram-se nas salas de aula mais amplas acompanhados de aparelhos de DVD e o outro na sala da coordenação). No tocante aos recursos midiáticos, há ainda dois aparelhos de *data-show* (disponíveis a professores e alunos com agendamento prévio), um aparelho de som com CD e um retroprojetor que não funciona. Todos os professores regentes possuem *laptops* e um modem de Internet móvel. Contudo, em São João do Paraíso a única empresa de telefonia móvel é a Vivo e o Modem é da Operadora Oi, o que impede o uso da Internet pelos professores. Há rede *wireless* na escola.

Formação acadêmica e vínculo do corpo docente

Quanto ao corpo docente da escola, seu Projeto Político Pedagógico assinala que a maioria dos professores é concursada. Dentre as professoras regentes há apenas três não concursadas; dentre as quais duas não possuem licenciatura, mas apenas curso de estudos adicionais. Uma possui licenciatura curta no extinto curso de Estudos Sociais.

Composição do quadro de funcionários

A unidade escolar conta com quatro funcionários efetivos e seis terceirizados da empresa *Hope*. Os funcionários atuam em atividades diversas, que vão desde coordenação, merenda e serviços de limpeza e segurança. Não há propriamente um segurança ou guarda na unidade escolar, que é controlada por circuito interno de câmeras, mas há um funcionário que zela pela segurança da escola, principalmente no 3º turno.

Merenda escolar

Quanto à alimentação, há merenda todos os dias, com cardápio pré-definido pela equipe de direção. O cardápio é composto de massas,

carnes, grãos, legumes e verduras. Não há cantina na escola, mas há turmas e alunos que esporadicamente fazem vendas de alimentos os mais diversos com fins de arrecadar fundos para a turma realizar alguma festa ou viagem, que geralmente ocorre ao final do ano letivo.

Grêmio estudantil e atuação na escola

O CEOB possui grêmio estudantil, que ficou desativado por muitos anos e foi recentemente reativado. O grêmio foi montado pelos próprios alunos, sem eleição, havendo apenas aclamação diante de uma única chapa que apresentou interesse. Atualmente, o grêmio é composto por dez alunos dos ensinos fundamental, médio e médio normal. Esse colegiado possui uma sala específica na unidade escolar e é muito atuante.

O presidente do grêmio solicitou junto à direção da escola que o grêmio pudesse assistir aos conselhos de classe e servir de elo entre os professores e os alunos. Dessa forma, representantes do grêmio sempre se fazem presentes nos conselhos de classe. A direção da escola atribui ao grêmio estudantil muito do sucesso alcançado. Segundo o diretor, Obede de Souza Peres, o grêmio permitiu um contato mais estreito entre a direção e os alunos, visto que tornou-se um porta-voz, tanto da direção, quanto dos próprios alunos (principalmente neste último caso). Além disso, o grêmio realiza muitos eventos na unidade escolar. Tais eventos são abertos à comunidade e atraem a atenção de pais e responsáveis que se fazem presentes nesses momentos.

Informações coletadas junto ao presidente do grêmio permitem registrar que o grêmio cultiva o hábito de coletar junto aos alunos os principais anseios deles e aquilo que desejam para a escola. De posse dessas informações, esse colegiado passa a pensar em atividades que podem ser realizadas para motivar os alunos e envolver a comunidade escolar, bem como a comunidade local.

Esse aluno revela que o grêmio já realizou diversos eventos, todos abertos para a comunidade e com ampla participação dos pais, principalmente pelo fato de ser tomado o cuidado de realizar as culminâncias no 3º turno, o que, além de motivar os alunos daquele horário, também permite que os pais trabalhadores possam participar. Ele elencou os seguintes eventos: passeata contra a dengue, Garoto e

Garota CEOB, festa do dia das mães, do dia dos pais, do dia D – Todos pelo esporte, dentre outros.

Associação de Apoio à Escola

A Associação de Apoio à Escola (AAE) foi reativada em 1995 e atua como órgão auxiliar e ao mesmo tempo fiscalizador, visto que cabe aos membros desse colegiado fiscalizar a prestação de contas da unidade escolar. Ela tem automaticamente como presidente o diretor da escola e conta ainda com a participação de professores, funcionários, alunos e pais de alunos. A AAE é uma importante ferramenta para a efetivação de uma gestão participativa na escola. Membros da AAE participam do processo de prestação de contas, bem como de reuniões de pais e mestres, conselhos de classe e outras festividades da escola, inclusive as de início do ano letivo, dia do professor, encerramento do ano letivo e formatura.

2. Perfil dos alunos e fluxo escolar

Segundo informações coletadas em conversa informal com o diretor, o corpo discente é formado por alunos do Ensino Fundamental e Médio, de faixa etária muito diversa. A unidade escolar atende a alunos a partir dos 11 anos. Há grande distorção idade-série, pois a escola não possui a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há o desejo de implantar a EJA na unidade, a fim de minimizar o problema da distorção idade-série. Contudo, até o momento, a medida continua no plano das intenções, já que não se tem relação com o desejo da escola, dependendo exclusivamente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

A maioria dos alunos do terceiro turno são trabalhadores da agricultura. Em conversa com os professores mais antigos da escola, revelou-se que havia, há alguns anos, uma tendência desses alunos se ausentarem da escola por longo período nos meses de inverno (que coincide com a safra do principal produto da região, o tomate). De acordo com esses professores, o motivo alegado era principalmente que na época da colheita eles deveriam levar o produto ao Mercado do Produtor de São José de Ubá, uma espécie de galpão em que se realizam negociações de produtos agrícolas entre os produtores da região e os compradores de

diversos lugares do Brasil. Como o próprio nome sugere, o mercado está situado na cidade vizinha de São José de Ubá, a cerca de 20 quilômetros de São João do Paraíso. Como as negociações eram feitas à noite, os alunos que trabalham nessa atividade não podiam comparecer à escola no período da colheita.

A professora "A", 20 anos de carreira, 18 deles no CEOB, revelou em entrevista informal oral que em alguns meses do ano muitos alunos do 3º turno não apareciam na escola. Quando procurados por professores ou pela direção da escola diziam que estavam garantindo o próprio sustento e da família, já que essa era a única fonte de renda de que dispunham. Ela revelou ainda que os alunos se dedicavam à colheita e embalagem do produto às segundas, quartas e sextas-feiras e iam ao Mercado do Produtor às terças, quintas e domingos. Desse modo, os alunos não iam à escola por um período do ano letivo (entre os meses de maio e setembro). Poucos deles retornavam após a colheita, e os que o faziam geralmente não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais, e acabavam perdendo o ano ou abandonando definitivamente a escola.

Ela revela ainda que durante muitos anos os professores pensavam durante as reuniões sobre as medidas que melhor poderiam contribuir para que essa situação fosse remediada. Uma das hipóteses deste trabalho é que a melhoria do IDEB da escola tenha relação com alguma medida tomada para minimizar os problemas destes alunos.

3. Participação da comunidade na escola e os reflexos decorrentes

A comunidade frequentemente se faz presente na unidade escolar, não só em eventos, mas cotidianamente e, segundo o diretor da escola, há boa vontade no atendimento à comunidade e aos pais por parte da direção. Por ser uma localidade pequena, todos os acontecimentos da escola têm grande repercussão na comunidade: desde confusões entre alunos (ou entre alunos e professores), até resultados de avaliações externas. Sendo um local pequeno, as notícias são amplamente divulgadas e a comunidade cultiva o hábito de se dirigir à escola para pedir explicações sobre como tem se desenvolvido a educação lá.

O coordenador "N" revelou em entrevista informal que é raro o dia em que não aparece um pai na escola pedindo explicações sobre o desenvolvimento dos filhos ou sobre o absenteísmo de algum professor, ou mesmo sobre a falta de professor para determinada disciplina.

A pressão da comunidade foi fundamental quando, em 2007, os resultados do IDEB foram muito aquém dos esperados. A escola obteve um resultado de 3,3 naquela avaliação. O resultado foi muito inferior à meta projetada pelo INEP, de 4,8. Segundo relatos orais de professores e do diretor, muitos pais se dirigiram à escola pedindo providências e querendo compreender o motivo de uma nota tão ruim, amplamente divulgada pela mídia regional. Ainda segundo esses relatos orais, ex-alunos (entre eles um desembargador e um magistrado famoso na mídia nacional) telefonaram para a unidade escolar, dizendo não compreenderem como uma escola que era vista como um modelo de educação havia apresentado um índice tão baixo, tendo média abaixo do município, inclusive. Obede relatou que, ao receber o resultado do IDEB 2009 realizou uma reunião com os professores, que evidenciavam a tristeza com o resultado. Segundo o diretor, a escola então rotulada de "escola prioritária" teve que fazer um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um minucioso levantamento das áreas críticas, para que o Governo Federal enviasse verbas específicas para projetos de melhoria da educação. À época, recorda Obede, a escola recebeu R$ 13 mil em verbas para a realização de três projetos: Física Viva (compra de materiais para a realização de experimentos naquela disciplina), Ciências em Ação (verba para a montagem de um laboratório de Ciências) e Integração Multidisciplinar e Tecnológica (montagem de uma *DVDteca* – que, segundo o diretor, por falta de espaço físico, funciona na biblioteca da escola).

O diretor enfatiza que os projetos foram muito importantes, uma vez que trouxeram inovações para a escola. O CEOB não possuía, até então, laboratório de Ciências ou *DVDteca*.

4. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua evolução

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador formulado a partir de dois dados principais: o resultado dos

alunos na Prova Brasil e o fluxo apurado através do Censo Escolar. O índice permite verificar a situação de um país, estado, rede ou escola. Ao longo dos anos, o estado do Rio de Janeiro obteve os seguintes IDEBs, apurados para o 5º ano (antiga 4ª série do Ensino Fundamental): 3,7; 3,8 e 4,0 para os anos de 2005, 2007 e 2009, respectivamente. De acordo com dados do MEC, no ano de 2009, o estado não alcançou a meta projetada pelo INEP, que era de 4,1. Estabeleceu-se para o ano de 2011 a meta de 4,5 (INEP, 2011).

Quanto ao 9º ano do Ensino Fundamental, os resultados foram: 2,9 nos dois primeiros anos e 3,1 em 2009. Para 2011, a meta projetada foi 3,3. Já no Ensino Médio, tem-se 2,8 nos três anos. O estado não atingiu a meta projetada para 2009, que era de 2,9. Surpreende, contudo, o fato de o Rio de Janeiro ter na rede estadual a terceira melhor escola no *ranking* nacional do IDEB/2009, o Colégio Estadual Oscar Batista (CEOB). Entre as oito melhores escolas públicas do país, apenas o CEOB é estadual; as demais são escolas federais (IDEB, 2011).

A análise dos dados da escola na página eletrônica do IDEB (2011) conduz a um dado interessante: os resultados apresentados não são do tipo escada (linear, crescente), mas do tipo serrote (ou seja, com resultado que ora apresenta-se baixo, ora alto). O IDEB apurado na escola foi de 4,7; 3,3 e 7,4 respectivamente.

No contexto do Colégio Estadual Oscar Batista (CEOB), presume-se que a participação da comunidade tenha grande impacto nas estratégias pedagógico-administrativas, levando o colégio a estabelecer linhas de ações corretivas, o que pode contribuir para os resultados obtidos no IDEB 2009 e evidenciar as oscilações nos resultados apresentados.

Supõe-se ainda que o fluxo escolar exerça influência nos resultados apurados, tendo em vista o longo período de afastamento de alguns alunos das atividades acadêmicas, o que certamente compromete o resultado das avaliações internas e externas, além de contribuir com a evasão escolar.

Compreender por que o CEOB é uma escola com resultados diferentes das demais componentes da rede e porque apresenta índices tão significativos, mesmo tendo basicamente elementos similares às demais, é algo instigante e que gera o desafio de uma pesquisa mais profunda, visando comprovar as hipóteses aqui evidenciadas.

Referências

GIDE. **O exemplo não é a melhor forma de educar, é a única!** Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/ultimas_detalhe.asp?EditeCodigoDaPagina=7672. Acesso em 20 nov. 2011.

IDEB. **Ideb.** Disponível em http//:www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 20 nov. 2011.

_____. **Ideb.** Disponível em http//:www.portal.mec.gov.br. Acesso em 20. nov. 2011.

Indicadores Educacionais. Juiz de Fora: CAED, 2010.

INEP. **Prova Brasil.** Disponível em http//:www.provabrasil.inep.gov.br, acesso em 30. nov. 2011.

Elementos contributivos para redução da repetência: o caso do CIEP Brizolão 386

Elizabeth Ribeiro Melo*

Debora Cristina A. B. e M. de Carvalho**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo de caso em dimensão escolar em torno do CIEP Brizolão 386 Guilherme da Silveira Filho, que vem apresentando nos últimos anos um alto índice de reprovação escolar. O quadro a ser apresentado neste trabalho leva em consideração os níveis de aprovação, reprovação e as taxas de abandono no ensino médio no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro e no CIEP 386. Buscamos traçar um panorama que confirme a fragilidade deste último diante da realidade estadual e nacional no que tange os níveis de reprovação escolar.

A reprovação, em vários anos consecutivos, contribui para elevados índices de distorção idade-série e abandono da escola. O aluno atinge uma idade em que precisa ingressar no mercado de trabalho sem ter concluído seus estudos, contribuindo para a manutenção da miséria e dos problemas sociais existentes.

Com a universalização da educação fundamental, nos anos 90, o Brasil teve seu problema de acesso à educação formal nos anos iniciais praticamente solucionado. Mas o ingresso do aluno no sistema educacional não lhe dá garantias de concluí-lo com sucesso, podendo ser atropelado por uma ou mais reprovações, que muitas vezes culminam por afastá-lo deste sistema, em princípio inclusivo.

Entre as escolas brasileiras que vivenciam esta problemática, no Município do Rio de Janeiro está o CIEP Brizolão 386 Guilherme da Silveira, objeto deste artigo. O colégio atende dois mil cento e vinte e

* Mestranda do PPGP.

** Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP. Mestre em História pela UFJF.

três alunos matriculados no corrente ano, a maioria oriunda de escolas municipais próximas, outros estudantes do curso noturno do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e, em número reduzido, alunos de escolas particulares. Conta com oitenta e oito professores efetivos, trinta funcionários efetivos e dezenove funcionários contratados. Possui quarenta e duas turmas de ensino médio distribuídas nos três turnos.

O CIEP fica localizado no bairro Bangu, na zona oeste do município do Rio de Janeiro, região carente com sérios problemas de ordem social e econômica, característico das grandes cidades. A região onde se localiza vem sofrendo uma crescente expansão imobiliária acompanhada pelo crescimento populacional na região, pois novos conjuntos habitacionais de baixa renda surgiram ao longo dos anos. Os conjuntos habitacionais existentes na comunidade foram construídos por diferentes setores da sociedade: pela prefeitura para seus funcionários, pelo governo do estado do Rio de Janeiro para atender policiais militares e bombeiros, pela Marinha para atender seus funcionários de baixa patente e pela iniciativa privada. A maioria da população em idade escolar daquele bairro compõe o corpo discente na citada escola, que são, em geral, moradores locais. Mas a carência de vagas no ensino médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro começa a trazer alunos de outras regiões mais distantes ao bairro para se matricular e estudar, o que tem contribuído para geração de conflitos internos entre alunos vizinhos ao CIEP e de outros bairros.

A instituição apresenta toda uma infraestrutura propícia para ser desenvolvido um bom trabalho pedagógico: biblioteca com um acervo atualizado de cinco mil livros, laboratórios de informática, biologia e química, piscina semiolímpica, duas quadras esportivas cobertas e todas as salas climatizadas. Embora trinta por cento dos professores possuam algum tipo de especialização ou mestrado, sendo todos concursados, acredita-se que, apesar da titulação e da capacidade de ensino, os docentes não desenvolvem projetos pedagógicos que sejam capazes de despertar o interesse de aprendizagem no corpo discente.

Na busca de se arranjar os culpados pelo fracasso escolar na escola brasileira, frequentemente a gestão da escola culpa professores pela falta de comprometimento com o seu trabalho pedagógico. Os professores, decepcionados com seus baixos salários, reclamam da falta de limites dos alunos em sala de aula, saudosos de tempos em que a família e os

alunos os respeitavam, e a escola acusa os alunos pela falta de interesse pelas aulas e suas famílias por não se dedicarem ao acompanhamento e participação na vida escolar (GAME, 2010, p.35).

Os alunos alegam que as aulas são desinteressantes e completamente dissociadas de suas realidades. Os pais e familiares, por sua vez, responsabilizam a gestão, professores ou até o próprio governo. Na verdade, ninguém reconhece sua responsabilidade e contribuição para o fracasso educacional, uns culpam aos outros numa verdadeira Torre de Babel, sem que se chegue a lugar algum. Conforme declara Ribeiro (p.17, 1991), pesquisas demonstram que a cultura do fracasso escolar é atribuída ora aos próprios pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar.

É preciso que cada gestor de unidade escolar reúna seus professores, representantes dos alunos e de suas famílias para conhecer os reais fatores que contribuem para a repetência, que se reflita sobre eles e que se busquem soluções internas. Conhecendo-se os principais fatores que contribuem para aumentar a repetência no colégio, pode-se responsabilizar os diferentes atores envolvidos no processo. As soluções para a diminuição da repetência serão construídas a partir da unidade escolar, considerando-se suas peculiaridades sociais e regionais.

1.2. A reprovação escolar no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e no CIEP 386

Glória e Mafra (2004, p.234) afirmam que, na década de 80, a reprovação escolar atingiu o seu apogeu no sistema educacional brasileiro, instalando-se a cultura do fracasso escolar, embora tenham surgido mudanças pedagógicas e outras medidas assistencialistas na política educacional que objetivassem o acesso à escola e qualidade de ensino a todos.

Embora na maioria das escolas brasileiras a repetência venha diminuindo ano a ano, ainda hoje a cultura da reprovação está muito presente entre os professores brasileiros. Muitos professores tem grande satisfação em reprovar, atribuindo exclusivamente ao aluno a responsabilidade da reprovação. Muitos ainda não perceberam que o principal objetivo do professor é fazer o aluno aprender e não reprová-lo.

Tentar acabar ou pelo menos desmistificar a prática da reprovação é um desafio em nossas escolas.

Após diferentes políticas públicas educacionais criadas para diminuir os índices de repetência, verifica-se na Tabela 1 que a reprovação nas escolas estaduais de ensino médio no Brasil atingiu níveis em torno de 13% nos últimos quatro anos.

Ao observar a tabela 2, percebe-se que o ensino médio nas escolas no Estado do Rio de Janeiro tem mostrado índices de rendimento extremamente mais pessimistas, sendo a repetência e a evasão escolar os maiores inimigos enfrentados pelas comunidades escolares, em particular pelas escolas estaduais de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro. O CIEP 386 não foge a esta realidade estadual, o que pode ser comprovado pelas taxas de rendimento escolar na Tabela 3.

Tabela 1: Taxa de rendimento Escolar das escolas estaduais de ensino médio do Brasil, de 2007 a 2010.

Ano	Taxa de Aprovação total	Taxa de Reprovação total	Taxa de Abandono total
2007	77,8	13,6	14,8
2008	72,4	13,1	14,5
2009	73,5	13,5	13
2010	74,9	13,4	11,7

Fonte: INEP

Tabela 2: Taxa de rendimento Escolar das escolas estaduais de ensino médio do estado do Rio de Janeiro, de 2007 a 2010.

Ano	Taxa de Aprovação Total	Total de Reprovação Total	Total de Abandono Total
2007	64,0	20,1	15,9
2008	61,4	21,1	17,5
2009	62,0	21,5	16,5
2010	68,3	20,7	15,5

Fonte: INEP

Tabela 3: Taxa de Rendimento Escolar do Ensino Médio do CIEP Brizolão 386 Guilherme da Silveira Filho.

Ano	Taxa de Aprovação Total	Taxa deReprovação Total	Taxa de Abandono Total
2007	55,2	25,9	18,9
2008	52,2	25,2	22,6
2009	58,1	25,0	16,9
2010	57,9	18,6	23,5

Fonte: INEP

Ao compararmos as taxas de reprovação das escolas estaduais do ensino médio do estado do Rio de Janeiro com o das escolas estaduais de ensino médio de todo o país (Tabelas 1 e 2), observa-se que o estado do Rio de Janeiro apresenta valores sempre superiores à média nacional.

Conforme pode ser observado nas tabelas acima, nas escolas estaduais de ensino médio no Estado do Rio de Janeiro, de 2007 a 2010, cerca de 40% dos alunos matriculados anualmente fracassaram nos estudos, sendo reprovados ou tendo abandonado a escola.

Lamentavelmente, o Guilherme da Silveira contribui expressivamente para a manutenção e elevação da estatística de reprovação e abandono. Comparando-se as taxas de rendimento escolar do estado do Rio de Janeiro e do referido colégio (Tabelas 2 e 3), percebe-se que de 2007 a 2010 as taxas de aprovação do colégio sempre apresentaram-se inferiores à média do estado do Rio de Janeiro, enquanto as taxas de reprovação de 2007 a 2009 estiveram acima dos índices estaduais.

Ao analisar o fluxo escolar de 2010, apresentado na tabela 3, observa-se que a taxa de aprovação total teve uma ligeira diminuição de 0,2 pontos, a taxa de reprovação total diminuiu em 6,4 pontos e a taxa de abandono total cresceu 6,6 pontos.

As Tabelas 4, 5 e 6 permitem analisar de forma mais detalhada as taxas de rendimento do colégio. Verificando-se a taxa de aprovação por série (Tabela 4), observa-se que, de 2007 a 2010, a taxa de aprovação na 1ª série teve uma queda em 2008, voltando a apresentar um pequeno aumento a partir de 2009, mas mantendo-se suas taxas sempre abaixo de 50,0. A aprovação na 2ª série vem aumentando desde 2007, atingindo

60,3 em 2010, enquanto na 3ª série a taxa de aprovação manteve-se constante nos dois últimos anos, em torno de 7%.

As taxas de reprovação, descritas na tabela 5, mostram decréscimo na 1ª série desde 2008, mas ainda atingindo 27,2 em 2010. Já nas 2ª e 3ª séries, a reprovação apresenta decréscimo em 2009 e 2010, atingindo 17,1 e 7,1 nas duas séries, respectivamente. As taxas de abandono escolar, mostradas na tabela 7, mostram-nos que o abandono na 1ª série aumenta a cada ano (tendo apenas uma pequena queda em 2009), atingindo 23,1 em 2010. As taxas da 2ª e 3ª séries apresentam queda mais acentuada em 2009, voltando a aumentar em 2010, atingindo 22,6 e 21,9, respectivamente, maiores valores dos quatros anos analisados. A reprovação nas três séries é muito elevada. A 1ª série ocupa a primeira posição, seguida pela 2ª série. Em 2007, a reprovação da 1ª série foi 8,3% maior que a da 2ª série; em 2008 se distanciam em 17,6%; em 2009 os valores convergem, separando-se apenas por 5,1%; e em 2010 elevam-se, alcançando 10,1% de diferença. A 3ª série apresentou taxas de reprovação maior que 10% de 2007 a 2009, somente em 2010 conseguiu alcançar o índice de 7,1%.

As taxas de abandono também são elevadas para as três séries. Em 2007 e 2008, surpreendentemente, foram maiores para a 2ª série, e em 2009 e 2010, a 1ª série obtém as taxas mais altas, como era esperado. A 3ª série apresenta índices preocupantes, sempre maiores que 10%, atingindo 21,9 % no de 2010.

Tabela 4: Taxa de Aprovação por série do Ensino Médio do CIEP Brizolão 386 Guilherme da Silveira Filho

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Taxa de Aprovação Total
2007	47,5	52,4	73,2	55,2
2008	43,2	54,6	68,1	52,2
2009	47,2	57,2	71,7	58,1
2010	49,7	60,3	71	57,9

Fonte: INEP

Tabela 5: Taxa de Reprovação por série do Ensino Médio do CIEP Brizolão 386 Guilherme da Silveira Filho.

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Taxa de Aprovação Total
2007	32,8	24,5	15	55,2
2008	35,6	18	13	52,2
2009	32,3	27,2	15,4	58,1
2010	27,2	17,1	7,1	18,6

Fonte: INEP

Tabela 6: Taxa de Abandono por série do Ensino Médio do CIEP Brizolão 386 Guilherme da Silveira Filho

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Taxa de Aprovação Total
2007	19,7	23,1	11,8	18,9
2008	21,2	27,4	18,9	22,6
2009	20,5	15,6	12,9	16,9
2010	23,1	22,6	21,9	23,5

Fonte: INEP

A escola objeto de estudo tem cerca de dois mil alunos matriculados anualmente. Considerando a soma das taxas de reprovação e abandono escolar, que ultrapassam 40%, pode-se dizer que, anualmente, mais de oitocentos alunos alcançam situação de insucesso.

A reprovação escolar é uma forma de exclusão social. Ao repetir, o jovem perde seu círculo de amizades, sua identidade com determinado grupo social, é segregado do mercado de trabalho, impactando negativamente, a longo prazo, a vida pessoal e profissional. Nas grandes cidades, encontrar um emprego que lhe dê condições dignas de sobrevivência torna-se uma tarefa extremamente difícil para qualquer pessoa que não tenha terminado o ensino médio, logo, bem cedo o jovem encontra uma série de dificuldades por não ter continuado seus estudos, ficando com os empregos menos qualificados. Em contrapartida, o estudante que obtém sucesso no ensino médio tende a completar seus estudos numa universidade, tendo, assim, sucesso em sua vida profissional. Na verdade, a reprovação ajuda a traçar o futuro

dos jovens. Segundo Perrenoud (1999, p.72), "(...) aqueles que são reprovados são relegados às habilitações pré-profissionais ou entram no mercado de trabalho aos 15-16 anos; por outro, os que avançam no curso e se orientam para os estudos aprofundados".

A elaboração de ações próprias pela escola almejando a diminuição da repetência escolar passa primeiro pelo reconhecimento do sucesso ou das limitações das ações que são praticadas atualmente, para, a partir disso, traçar novas metodologias e metas, ou, eventualmente, manter as já existentes.

A reprovação continua em níveis elevados na escola; logo, é necessário que a gestão, juntamente com a comunidade escolar, conheça os principais fatores que vêm contribuindo ao longo dos anos para tal e, assim, possam criar ações para visem a evitar um número expressivo de reprovações. O próximo passo diante da confirmação de sua carência será analisar o caso, tomando-se por base as razões que contribuem para esses altos índices de reprovação no CIEP 386.

Muitas vezes, as avaliações formativas elaboradas pelo professor são produzidas com a finalidade de avaliar o erro e esquecendo-se de avaliar o conhecimento de forma individual, sem qualquer relação com os critérios próprios da disciplina. Perrenoud cita Bain (1999, p.109), afirmando que: "A avaliação formativa está no caminho errado (1988a)".

As avaliações externas podem ser utilizadas para certificar se a qualidade de ensino da escola está em acordo com os resultados das avaliações formativas feitas cotidianamente pelos alunos. Para tal, verificarei os resultados das provas do SAERJ, e se as habilidades e competências adquiridas pelos alunos em Português e Matemática comprovam o alto índice de repetência na unidade escolar, como também consultarei os resultados das avaliações do ENEM para melhor identificar a qualidade de ensino administrado na escola.

Todos têm direito ao diploma de conclusão do ensino médio. No entanto, inúmeros são os entraves que o discente enfrenta na escola e em sala de aula antes da conclusão de seus estudos, fazendo com que muitos acabem por abandoná-las antes de lograr qualquer êxito.

Para que todos possam sentir-se responsabilizados pela repetência, é necessário que haja uma gestão democrática, na qual os envolvidos realmente possam participar na análise dos problemas e suas

peculiaridades existentes e na efetivação de ações tendentes a diminuir os índices apresentados. Tais medidas refletirão em relações de reconhecimento, respeito mútuo e solidariedade social, nas quais as relações entre as pessoas não sejam baseadas em dominação, opressão ou alienação. Segundo Perrenoud (1999, p.31), o êxito escolar, bem como o sucesso de uma sociedade, é fruto do esforço de todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, e os resultados alcançados beneficiam a toda coletividade.

Referências

FRIGOTTO Gaudêncio e CIAVATTA Maria (2003) **Educação Básica no Brasil na Década de 1990:** Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. Campinas. Acesso no site www.scielo.br em 14 de março de 2012.

GAME/UFMG (2010) - **Perfil dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Minas Gerais e sua Relação com o Resultado dos Alunos - Relatório Final**. Secretaria de Estado de Educação de MG, Publicação Interna, Belo Horizonte.

GLÓRIA Dilia M. A. e MAFRA Leila de A.(2004) **A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental:** dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 231-250, maio/ago.

PERRENOUD, Philippe (1999), traduzido por Patrícia Chittoni Ramos. **Avaliação da excelencia à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.