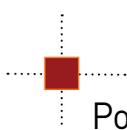


CASOS DE GESTÃO



Políticas e situações  
do cotidiano educacional



Orgs.

Manuel Palácios da Cunha e Melo

Ana Paula de Melo Lima

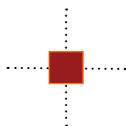
Carla Silva Machado

Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho

Juliana Alves Magaldi

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Sheila Rigante Romero



1ª. Edição

Juiz de Fora

FADEPE

2013



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 (32) 4009 -9310

E-mail: nucleoppgp@caed.ufjf.br

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP

Coordenação Geral – Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Vice-coordenação – Beatriz de Basto Teixeira

Coord. do Núcleo de Dissertação do Mestrado – Juliana Alves Magaldi

Núcleo de Dissertação do Mestrado – Ana Paula de Melo Lima

Carla Silva Machado

Debora Cristina A. Bastos e Monteiro de Carvalho

Johnny Marcelo Hara

Juliana Bitarelli Viana Ponciano (estagiária)

Kelmer Esteves de Paula

Luisa Gomes de Almeida Vilardi

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Sheila Rigante Romero

Projeto Gráfico/ Capa – Edna Rezende S. de Alcântara

Diagramação – Samuel Corni Ribeiro

Revisão - Roberto Perobelli de Oliveira

Lucilene Santos Lima Vieira

---

FICHA CATALOGRÁFICA

C341 Casos de gestão : políticas e situações do cotidiano educacional brasileiro / Orgs:

2013 Manuel Palácios da Cunha e Melo, [et al.] - Juiz de Fora, MG : FADEPE, 2013.

Volume I – Série: Casos de Gestão Educacional

274 p.

Bibliografia.

ISBN 978-85-98596-67-9

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

Apresentação .....	10
<b>SEÇÃO 1 AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>11</b>
Avaliação dos sistemas educacionais: os casos brasileiro e moçambicano.....	13
<i>Sheila Rigante Romero</i>	
Elaboração da prova do Enade no modelo do Banco Nacional de Itens .....	16
<i>Fernanda Cristina dos Santos Campos</i>	
<i>Mariana Calife Nóbrega</i>	
<i>Marcel de Toledo Vieira</i>	
A implementação do Programa de Reformas Públicas na área dos exames nacionais em Moçambique .....	24
<i>Jafete Alberto Mabote</i>	
<i>Mariana Calife Nóbrega</i>	
<i>Alexandre Nicolella</i>	
Um estudo sobre a política de divulgação de resultados da Prova Brasil.....	31
<i>Josiane Cristina da Costa Silva</i>	
<i>Kelmer Esteves de Paula</i>	
<i>Lina Kátia Mesquita</i>	
A implementação do Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Limeira (SP) no ano de 2012: uma análise de como a política é absorvida pelas escolas.....	37
<i>Sandrine Cristina Ibañes Rossini</i>	
<i>Wallace Andrioli Guedes</i>	
<i>Fernando Tavares Júnior</i>	
<b>SEÇÃO 2 AÇÕES EXTRAMUROS .....</b>	<b>43</b>
Ações extramuros: a implementação de políticas públicas educacionais como reflexo da universalização do ensino – intervenções além do espaço escolar.....	45
<i>Carla Silva Machado</i>	
Da participação ao envolvimento parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.....	47
<i>Adriana Ijano Motta</i>	
<i>Michelle Gonçalves Rodrigues</i>	
<i>Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim</i>	
Programa Convivência Escolar: implantação da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (SP) .....	54
<i>Alex Moreira Roberto</i>	
<i>Vanessa Nolasco Ferreira</i>	
<i>Dmitri Cerboncini Fernandes</i>	

Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: possibilidades de um estudo de caso .....	61
<i>Junia Costa Amaral</i>	
<i>Tiago Rattes de Andrade</i>	
<i>José Alcides Figueiredo Santos</i>	
A gestão escolar do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte – um estudo de caso na região de Venda Nova .....	66
<i>Nelson de Souza Silva</i>	
<i>Tiago Rattes de Andrade</i>	
<i>José Alcides Figueiredo Santos</i>	
As turmas externas: revisitando o alcance das políticas de EJA em Belo Horizonte .....	72
<i>Nídia Cristina Sabino</i>	
<i>André Bocchetti</i>	
<i>Thelma Lúcia Pinto Polon</i>	
<b>SEÇÃO 3 POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>79</b>
Políticas e práticas para a melhoria da educação .....	81
<i>Kelmer Esteves de Paula</i>	
As ações pedagógicas da Regional Metropolitana II da SEEDUC-RJ e suas implicações em duas unidades escolares de sua abrangência.....	85
<i>Ana Paula Quadros de Azevedo</i>	
<i>Ana Paula de Melo Lima</i>	
<i>Luiz Flávio Neubert</i>	
A Gestão Financeira das Caixas Escolares da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba (MG)..	91
<i>Ednéa de Oliveira Hermógenes Carvalho</i>	
<i>Gisele Zaquini Lopes Faria</i>	
<i>Frederico Augusto d' Avila Riani</i>	
O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo na Perspectiva do Trabalho de uma equipe regional: avaliando a implementação da política .....	97
<i>Gabriela dos Santos Pimenta Lima</i>	
<i>Marina do Nascimento Neves</i>	
<i>Manuel Palácios da Cunha e Melo</i>	
Práticas de gestão e resultados educacionais: a experiência da Escola Verde.....	104
<i>Jaqueline Vieira Rangel</i>	
<i>Marina do Nascimento Neves</i>	
<i>Manuel Palácios da Cunha e Melo</i>	
O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) em duas escolas estaduais de Juiz de Fora: sucessos e entraves.....	111
<i>Renata Mota Teixeira</i>	
<i>Wallace Andrioli Guedes</i>	
<i>Lúcia Helena Gazólis de Oliveira</i>	

Baixo desempenho em Matemática: o caso da Escola Municipal Fernando Dias Costa da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	117
<i>Zulma Canuto</i>	
<i>Rafaela Reis Azevedo de Oliveira</i>	
<i>Marcelo Câmara dos Santos</i>	
<b>SEÇÃO 4 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>125</b>
Políticas para o Ensino Médio.....	127
<i>Roberto Perobelli de Oliveira</i>	
Considerações relevantes sobre o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) em sua fase de implantação do projeto-piloto.....	130
<i>Álvaro Luiz Barbosa Ribeiro</i>	
<i>Roberto Perobelli de Oliveira</i>	
<i>Lourival Batista de Oliveira Junior</i>	
O desafio do abandono escolar no Ensino Médio: análise das práticas de gestão do projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas.....	135
<i>Camila Iwasaki</i>	
<i>Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões Rodrigues</i>	
<i>Tufi Machado Soares</i>	
O desafio da manutenção dos resultados de proficiência de escolas oriundas do Projeto Jovem de Futuro .....	142
<i>Deusiane das Graças Paiva de Souza</i>	
<i>Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões Rodrigues</i>	
<i>João Filocre</i>	
Observações acerca do Proeb em duas escolas estaduais de Ensino Médio de Coronel Fabriciano (MG).....	146
<i>Iracema Maria de Lima Martins</i>	
<i>Roberto Perobelli de Oliveira</i>	
<i>Lourival Batista de Oliveira Junior</i>	
Assistência estudantil no Cefet-MG .....	153
<i>Ludmila Eleonora Gomes Ramalho</i>	
<i>Carolina Alves Magaldi</i>	
<i>Marcos Tanure Sanábio</i>	
Impacto dos investimentos financeiros em educação no Ensino Médio e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) .....	160
<i>Willians Kaizer dos Santos Maciel</i>	
<i>Gisele Zaquini Lopes Faria</i>	
<i>Marcus Vinicius David</i>	

## SEÇÃO 5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES..... 167

Gestores e professores: quando a formação faz diferença na qualidade do ensino ..... 169

*Rafaela Reis Azevedo de Oliveira*

A formação de gestores na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc): a perspectiva do programa de pós-graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/ UFJF na 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação ..... 171

*Antonia Edna Belém Gomes*

*Patrícia Maia do Vale Horta*

*Márcia Cristina da Silva Machado*

A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação ..... 178

*Expedito Maurício Pereira Nobre*

*Michelle Gonçalves Rodrigues*

*Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim*

Política de Formação de Gestores Escolares:  
as oficinas para apropriação de resultados do Simave/Proeb..... 185

*Francisca Rosilda de Oliveira Sales*

*Patrícia Maia do Vale Horta*

*Márcia Cristina da Silva Machado*

O sistema educativo moçambicano: a nova reforma curricular da educação básica e a formação do professor em Moçambique..... 192

*Isabel Senda Macatane*

*Sheila Rigante Romero*

*Rogéria Campos de Almeida Dutra*

Magistra – A Escola da escola: as novas tecnologias a serviço da formação docente..... 198

*Paulo Henrique Rodrigues*

*Juliana Alves Magaldi*

*João Queiroz*

O estágio probatório para professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais ..... 203

*Shirley de Cássia Pereira Machado de Miranda*

*Wallace Andrioli Guedes*

*Kelmer Esteves de Paula*

*Luís Antônio Fajardo Pontes*

*Manuel Palácios da Cunha e Melo*

## SEÇÃO 6 POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR..... 209

Políticas para o Ensino Superior ..... 211

*Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho*

Proposição de um Programa de Capacitação em Tecnologias de Ensino a distância para os professores da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.....	213
<i>Aires Zarina Bonifácio Mobassa</i>	
<i>Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões Rodrigues</i>	
<i>Gilmar José dos Santos</i>	
O instrumento de avaliação de cursos do Sinaes no âmbito do curso de pedagogia na modalidade a distância .....	219
<i>Fabiano Cavalcanti Mundim</i>	
<i>Carolina Alves Magaldi</i>	
<i>Eliane Medeiros Borges</i>	
Alimentação, nutrição e educação: a proposta dos Cecanes.....	226
<i>Luciana Cedrola Pires</i>	
<i>Carolina Alves Magaldi</i>	
<i>Ana Cláudia Peters Salgado</i>	
O estágio supervisionado no curso de Pedagogia: o caso de uma instituição de Ensino Superior pública.....	233
<i>Vilma Lúcia Pedro</i>	
<i>Leandro Pereira Matos</i>	
<i>Eliane Bettocchi</i>	
 <b>SEÇÃO 7 BOAS PRÁTICAS: GESTÃO DE PROJETOS E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA 241</b>	
Boas práticas: gestão de projetos e participação democrática.....	243
<i>Ana Paula de Melo Lima</i>	
Bom clima escolar, gestão participativa e envolvimento: pilares para uma gestão escolar eficaz .....	245
<i>Eunides Carneiro Araújo</i>	
<i>Ana Paula de Melo Lima</i>	
<i>Victor Cláudio Paradela Ferreira</i>	
Estudo de caso de uma escola da RME-BH em comparação ao seu grupo de referência .....	252
<i>Hamilton Edson Viana</i>	
<i>Kelmer Esteves de Paula</i>	
<i>Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello</i>	
Política pública de inclusão de portadores de necessidades especiais na Rede Pública Municipal de Santo André .....	259
<i>Janaína Efigenia de Sousa</i>	
<i>Vanessa Nolasco Ferreira</i>	
<i>Dmitri Cerboncini Fernandes</i>	
Breves considerações acerca de uma escola eficaz.....	266
<i>Luciana Coutinho Daniel Vicente</i>	
<i>André Bocchetti</i>	
<i>Thelma Lúcia Pinto Polon</i>	

O volume I da série Casos de Gestão Educacional, intitulado **Casos de Gestão: Políticas e situações do cotidiano educacional** é a consolidação dos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, os mestrandos e os professores orientadores do programa. É, ainda, a confirmação da orientação institucional, entendida como a parceria entre orientadores e a equipe do Núcleo de Dissertação, como uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, reforçando, assim, a ideia da interação e diálogo entre os vários atores envolvidos no processo de orientação da escrita das dissertações.

Os textos aqui apresentados são assinados pelos mestrandos, assistentes de orientação e orientadores. Vale ressaltar que a orientação institucional foi implantada desde a primeira turma do mestrado para garantir um diálogo maior entre os mestrandos e os orientadores através da equipe de suporte de orientação e seus assistentes. Dessa forma, os alunos contam com a equipe de orientação, composta por um professor doutor (o orientador), um suporte de orientação, que deve ter como titulação mínima o mestrado e é responsável por garantir o padrão propositivo das dissertações, e um assistente de orientação, também com titulação mínima de mestre e que é o responsável pela ligação entre orientador – aluno – suporte de orientação.

As publicações aqui apresentadas são fruto dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelos alunos da segunda turma do mestrado do PPGP visando às dissertações e trazem um panorama da educação em vários estados e municípios brasileiros e também em Moçambique. Os retratos apresentados neste panorama correspondem aos convênios atendidos pelo Programa de Pós-Graduação.

Cabe lembrar que as dissertações apresentadas pelos mestrandos, que são, em grande parte, gestores das redes de ensino, têm um caráter propositivo, constituindo-se como um Plano de Ação Educacional (PAE). Os Planos são estruturados a partir de um caso de gestão, ou seja, o recorte de um contexto empírico onde um problema está posto a um gestor. A descrição desse caso compõe a primeira parte do PAE que é seguida de uma análise que visa sofisticar a capacidade dos alunos em se posicionar frente ao problema recortado. A terceira e última parte é a proposição de uma alternativa à questão diagnosticada. Os textos apresentados neste livro referem-se à primeira parte dos trabalhos: a descrição dos casos, ou seja, traçamos aqui um panorama das principais políticas e ações que estão ocorrendo no Brasil e em Moçambique.

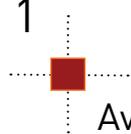
O panorama educacional aqui apresentado retrata 35 casos que estão divididos em 7 seções, assim dispostas - Seção I: **Avaliação dos Sistemas educacionais**, Seção II: **Ações Extramuros**, Seção III: **Políticas e Práticas para a melhoria da qualidade da educação**, Seção IV: **Políticas para o Ensino Médio**, Seção V: **Política de formação de gestores e professores**, Seção VI: **Políticas para o Ensino Superior** e Seção VII: **Boas Práticas – Gestão de projetos e participação democrática**.

Entendemos que essa divisão contempla grande parte das temáticas discutidas em nosso Programa de Mestrado e na educação brasileira e moçambicana. Apesar de ser uma pequena parte da produção dos mestrandos do PPGP, são representativos dos demais. Além disso, essa publicação permite pensar, refletir e problematizar algumas ações e políticas que ultrapassam fronteiras e tornam-se quase universais na educação, possibilitando assim, um retrato e/ou recorte de uma situação, mas que pode servir de modelo, contraexemplo ou inspiração para outros lugares/políticas/situações/ações que abordam a educação e suas várias faces.

Desejamos a todos boas leituras.

Equipe de Dissertação do PPGP

## SEÇÃO 1



Avaliação dos sistemas  
educacionais



## Avaliação dos sistemas educacionais: os casos brasileiro e moçambicano

---

Sheila Rigante Romero\*

Esta seção reúne um conjunto de textos que aborda como temática central a necessidade das avaliações, sejam elas federais, estaduais ou municipais, para as redes públicas de ensino. Especialmente trata, além das avaliações dos sistemas educacionais brasileiros, do caso de Moçambique, que recentemente (no ano de 2004) implementou uma nova proposta curricular de ensino e, com ela, um novo tipo de avaliação externa (com questões objetivas).

No caso do Brasil, as discussões e formulações das avaliações dos sistemas educacionais ganharam maior destaque no decorrer das décadas de 1980 e 1990, quando ocorreram conjuntos de reformas educacionais. A tentativa de diminuir os problemas referentes à evasão e à repetência, muito recorrentes na década de 1970, impulsionaram pesquisadores da área educacional a refletirem em estratégias para reverter tal situação. Essa preocupação é decorrente da necessidade de diagnosticar os problemas de ensino e aprendizagem de suas redes para melhoria do ensino, aumentando de forma qualitativa os resultados das avaliações.

Verifica-se, nos artigos que compõem esta seção, que as avaliações do sistema educativo não se resumem apenas a sua aplicação e às respostas dadas aos alunos: ela é processo que vai desde a sua implementação enquanto política pública de avaliação dos sistemas de ensino, passa pela elaboração (escolha dos itens, público-alvo), pela aplicação efetivamente e até chegar à divulgação. Neste último caso, trata-se da divulgação tanto dos resultados (para que este tenha êxito em transformar os problemas ou diminuir as dificuldades observadas a partir de seus resultados) quanto da própria avaliação nas secretarias (estaduais e municipais ou provinciais e distritais – caso moçambicano), nas regionais e na própria comunidade escolar.

Desta forma, o trabalho intitulado **Elaboração da Prova do Enade no modelo do Banco Nacional de Itens**, identifica no ano de 2010 o processo de avaliação do gerenciamento da elaboração da prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a partir do modelo de Banco Nacional de Itens (BNI). A escolha por este tema decorreu do fato de esse exame apresentar o panorama da qualidade do Ensino Superior do Brasil. É um instrumento avaliativo de todos os cursos de graduação do país, tanto dos cursos de instituições públicas quanto de instituições particulares, e apresenta os indicadores que demonstram a qualidade do Ensino Superior. O gerenciamento na produção da prova do Enade exige, dos seus responsáveis, um trabalho constante, pois é preciso produzir os itens para a composição de todas as provas que serão aplicadas no exame aos cursos de graduação.

O artigo foi dividido em quatro partes: a primeira parte apresenta uma breve explanação sobre a legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pois o Enade é um dos exames que compõe o Sinaes. Destaca, principalmente, a importância da avaliação e os preceitos legais que envolvem o sistema. A

---

\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

segunda parte expõe o Enade e mostra sua intrínseca relação com o Sinaes. Apresenta como o Sinaes se encontra estruturado, mas com ênfase na prova, pois é um dos instrumentos utilizados para avaliar a Educação Superior. A terceira parte, por sua vez, explica o Banco Nacional de Itens do Enade, mostra as etapas da equipe envolvida que faz o gerenciamento de elaboração da prova. Por último, apresenta a estrutura do fluxo do processo de elaboração e montagem da prova, além de identificar os sujeitos envolvidos nesse processo e em cada fase do fluxo, identificando quem são os colaboradores e contratados para a elaboração dos itens e seus papéis na sua construção.

O segundo artigo, intitulado **A implementação do Programa de reformas públicas na área dos exames nacionais em Moçambique**, esboça as reformas públicas que ocorreram em Moçambique após a Independência do país em 1975, especialmente no sistema educacional. As mudanças feitas no currículo da educação básica inovaram nas propostas curriculares e no sistema de avaliação educativo, pois passou de questões abertas, para questões fechadas de múltipla escolha o que permite uma maior objetividade nas correções.

O trabalho apresenta o contexto e o lançamento do Programa de Reformas do Setor Público moçambicano que rompe em definitivo com o período colonial do país. Detalha o diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação de Moçambique (MinEd) para elaborar um projeto de intervenção mais efetivo no sistema educacional, em que, como será possível observar, quatro áreas foram consideradas críticas: os exames avaliativos do sistema educacional, as certificações, os processos de matrículas e os livros escolares. A partir deste diagnóstico, foi criado no ano de 2005 o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (CNECE), cujos membros são dotados de competências jurídicas e institucionais para administrar toda a problemática existente em torno dos exames de certificação bem como criar ações para solucionar os problemas existentes nesta área.

O terceiro artigo que compõe esta seção é intitulado **Um estudo sobre a política de divulgação de resultados da Prova Brasil** e se refere à descrição da divulgação dos resultados da Prova Brasil no país. Esse trabalho faz parte de uma pesquisa desenvolvida pelos autores, que objetiva aprimorar o material de divulgação para a disseminação dos resultados entre as secretarias e as escolas.

Dessa forma, o trabalho faz uma breve contextualização do surgimento das avaliações externas do sistema educativo do país, inaugurado com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 1995 e, posteriormente, incorporando no ano de 2005 a Prova Brasil. De acordo com os autores, a partir desta descrição, foi necessário apresentar a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), pois toda concepção, organização e execução da Prova Brasil está a ela vinculada. Por fim, após essa caracterização, analisa-se o processo de divulgação e do kit enviado às escolas, de modo a identificar como este modelo é desenvolvido e aplicado nas unidades escolares.

O quarto artigo, **A implementação do Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Limeira (SP) no ano de 2012: uma análise de como a política é absorvida pelas escolas**, descreve a implementação da política municipal de avaliação da cidade de Limeira. A partir da Resolução nº. 01/2012, criaram-se subsídios para a Secretaria Municipal da Educação tomar decisões sobre as políticas educacionais do município e do desempenho dos estudantes da rede municipal de ensino. Essa resolução alterou alguns aspectos da avaliação que ocorria anteriormente, até o ano de 2011, entre os quais: as turmas e áreas avaliadas externa e internamente e a adoção de siglas para representar o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental, por meio de escalas consideradas por habilidades. Os autores verificam que a implementação do novo sistema avaliativo do município não preparou os gestores escolares da rede, o que dificultou um êxito maior da avaliação.

Dessa forma, o trabalho procura verificar como a lei foi interpretada e recriada no ambiente escolar, de modo a identificar seus efeitos a partir da atuação dos profissionais envolvidos, mostrar como estes gestores lidam com

a política no seu cotidiano escolar e com o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares, além dos entraves encontrados para a implementação dessa política nas unidades de ensino. Para analisar o problema de implementação da política avaliativa do município, o artigo foi estruturado com uma breve apresentação da Rede Municipal de Ensino de Limeira, criada em 1997 e, posteriormente, foi abordado o sistema de avaliação municipal antes da Resolução SME nº. 01/2012 e depois da resolução, com o intuito de mostrar os avanços que este novo sistema trouxe para o ensino da rede municipal ao verificar o desempenho dos alunos pelas habilidades A (avançado), AD (adequado), B (básico) e AB (abaixo do básico). Por último, mostra-se a relação e o papel dos agentes de desenvolvimento educacional na implementação da política pública, identificando-os como agentes do processo.

Em suma, os artigos desta seção demonstram a preocupação das políticas públicas educacionais, sejam elas nacionais, estaduais ou municipais, em melhorar e aperfeiçoar seus sistemas de ensino por meio de monitoramentos, divulgações de resultados, melhoria nos processos de elaboração e gerenciamento dos itens das avaliações e também na própria maneira de se avaliar o desempenho do estudante. Assim, as avaliações externas e internas, em conjunto com ações vindas das unidades escolares, permitem identificar os problemas no processo de ensino e aprendizagem para superá-los e almejar um ensino de qualidade para todos.

## Elaboração da prova do Enade no modelo do Banco Nacional de Itens

---

Fernanda Cristina dos Santos Campos\*

Mariana Calife Nóbrega\*\*

Marcel de Toledo Vieira\*\*\*

Este trabalho tem como objetivo apresentar a avaliação do gerenciamento da elaboração da prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), no modelo de Banco Nacional de Itens (BNI), no ano de 2010. Este é um ano importante a ser estudado, porque foi o primeiro ano em que a prova do Enade foi elaborada no modelo institucional do BNI.

A escolha pela prova do Enade foi realizada devido à importância do exame para a avaliação da Educação Superior Brasileira, pois é por meio deste instrumento que os cursos superiores de todo o país são avaliados e também é por meio dele que são produzidos indicadores que demonstram a qualidade da Educação Superior. Assim, o gerenciamento na produção da prova do Enade exige uma avaliação constante e um trabalho contínuo. Independentemente dos cursos relacionados para avaliação no ano corrente é preciso que se produzam itens para composição das provas para todos os cursos a serem avaliados pelo exame.

As seções deste artigo foram subdivididas na intenção de criar uma ponte entre os trabalhos desenvolvidos na diretoria ligados ao BNI-Enade. Dessa forma, é necessário apresentar a origem do BNI-Enade e como ele foi pensado. Para isto, o primeiro tópico versará sobre a legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), destacando a importância da avaliação e os preceitos legais que envolvem tal sistema. O segundo tópico explanará sobre o Enade, exame que compõe o Sinaes. Será feito um breve resumo com base em como ele foi estruturado, com ênfase na prova, que é um dos instrumentos utilizados para avaliar a Educação Superior e objeto de estudo deste trabalho. Na seção posterior, o foco será explicar o BNI-Enade. Para isto, serão apresentadas algumas etapas de trabalho da equipe que faz parte do processo de composição da prova. As ações elencadas são processos que se finalizam na produção da prova do Enade e devido a sua importância, devem ser avaliadas pela busca de melhoria em sua gestão. Por fim, a quarta e última seção apresentará um resumo da estrutura e do fluxo do processo que envolve elaboração e montagem da prova propriamente dita. Serão elencados alguns envolvidos no processo em cada fase do fluxo, como ocorre a contratação dos colaboradores e o papel de cada um na produção de itens que poderão compor a prova.

---

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; pesquisadora-tecnologista em assuntos e avaliações educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Educação pela UFJF.

\*\*\* Orientador no PPGP/ CAEd/ UFJF; professor do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) ; PhD. em Estatística pela University of Southampton.

## A PROVA DO ENADE E O BNI

O Banco Nacional de Itens é institucional, e o seu modelo visa não somente à produção dos itens para elaboração das provas, como também à formação de um cadastro amplo de colaboradores que possam desempenhar funções específicas de contribuição na elaboração dos exames. Assim, o BNI é, ao mesmo tempo, um banco de itens e um banco de colaboradores, sendo que estes desempenharão tarefas de elaboradores e revisores de itens. No caso da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), este último denomina-se Cadastro de Elaboradores e Revisores de Itens da Educação Superior (Ceres).

O Banco de Itens é um sistema computacional no qual ficam armazenados os itens de testes de natureza específica que podem ou não ser utilizados nas avaliações realizadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esses itens são organizados seguindo critérios estipulados para cada avaliação. A reavaliação desses itens é um trabalho constante realizado pelos técnicos do Inep.

Para o desenvolvimento do BNI, o Inep dispõe de uma estrutura de gerenciamento que perpassa por várias etapas, e cada diretoria é responsável pelo seu próprio banco. A Daes é responsável pela gestão do BNI-Enade. No entanto, por ser uma proposta nova na diretoria, a equipe responsável pela gestão do banco consegue apenas montar as provas a serem aplicadas no ano corrente, não tendo um fluxo de itens elaborados para composição de outros instrumentos, caso sejam necessários. Dessa forma, faz-se necessário que a diretoria desenvolva um trabalho constante de elaboração e revisão de itens. No entanto, não basta somente que novos itens sejam elaborados, e sim que estes itens possam ser pré-testados e calibrados para que possam constituir um banco de itens sólidos.

Vale ressaltar que a avaliação da Educação Superior não se finda somente na aplicação do instrumento aos estudantes nessa etapa de ensino, pois ela se estende para análise de resultados e para a produção de indicadores de qualidade utilizados pela comunidade acadêmica brasileira e para o fomento das políticas públicas nesse segmento. A complexidade do processo de avaliação da Educação Superior originou o Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). Para viabilizar a gestão deste sistema e delimitar as ações de gerenciamento aos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação Superior, a Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, ainda dispõe sobre o Enade e os processos que o envolvem, entre estes o BNI (BRASIL, 2007). Ao avaliar as etapas que compõem o processo de elaboração dentro de um contexto de gestão administrativa, podem ser encontradas estratégias de gestão para a solução do problema e a possibilidade de implantação de novas propostas.

## O SINAES

O Enade faz parte do Sinaes, criado pela Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), sob as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) no âmbito do Ministério da Educação. Por meio da Daes, o Inep é responsável pela operacionalização de todo o processo avaliativo que compõe o Sinaes, sendo sua missão avaliar a graduação sob os aspectos que levam ou induzem à melhoria da qualidade da Educação Superior e da formação estudantil (BRASIL, 2009).

A avaliação está ligada a um conceito de qualidade e tem sua proposta vigente desde a Constituição Federal de 1988, na qual o inciso VII do art. 206 define como um dos princípios e normas fundamentais relativos à educação no Brasil “a garantia de padrão de qualidade”. No art. 209, é dito que para o ensino ser livre à iniciativa privada ele tem que obedecer ao “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e à “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal faz alusão ao tema da avaliação da qualidade da educação nacional, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também trata dessa temática. Nos termos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art.9º - A União incumbir-se-á de:

[...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Observa-se que a avaliação da Educação Superior deve aferir a qualidade por meio de indicadores produzidos, instrumentos de avaliação e critérios que devem ser cuidadosamente definidos para identificar a qualidade da Educação Superior como um todo. Para isto, o Inep conta com apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>1</sup> criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, para determinar o alcance da formulação e avaliação da política nacional de educação com zelo pela qualidade (BRASIL, 1995).

O Sinaes é composto de três momentos: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação de desempenho do estudante. De acordo com o Sinaes (BRASIL, 2009), a avaliação das Instituições de Educação Superior tem como objetivo identificar o perfil da instituição, sua atuação por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando diferentes dimensões institucionais.

A Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004) prevê que, na avaliação institucional, deverão ser utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, sendo que a autoavaliação e a avaliação externa *in loco* o compõem. Essas comissões são formadas por avaliadores que compõem o Banco de Avaliadores do Sinaes, selecionados observando critérios de competência acadêmica que não se limitam à titulação, mas que também consideram o reconhecimento acadêmico-profissional, experiência docente e administrativa no Ensino Superior.

De acordo com o Sinaes (BRASIL, 2009), a avaliação das IES é realizada sob três aspectos, que organizam os diversos instrumentos avaliativos: o princípio da integração entre a) o objeto de análise, b) os sujeitos da avaliação e c) os processos avaliativos. O primeiro é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma instituição de ensino superior; o segundo são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros das comunidades externas; e o último engloba os procedimentos institucionais que se utilizam da infraestrutura da própria instituição.

O propósito do Enade é medir e analisar o desempenho dos alunos dos cursos de graduação com base na relação destes com os conteúdos programáticos de seus cursos, suas habilidades e competências. Por meio da aplicação da prova do Enade, são produzidos insumos que comporão o cálculo dos indicadores de qualidade de cursos, utilizados como referências para posteriores processos de avaliação *in loco* (BRASIL, 2011).

Para que ocorra a implementação do Sinaes, é necessário um alinhamento entre as ações que compõem os três momentos, a avaliação de instituições, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho do estudante.

<sup>1</sup> O CNE foi criado para normatizar, deliberar e assessorar o ministro da Educação de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Os resultados da avaliação das IES, dos cursos e de desempenho dos estudantes constituem-se referencial básico para regulação e supervisão da Educação Superior. A regulação são atos administrativos autorizativos de funcionamento da IES e dos cursos de graduação. A supervisão é a conformidade da oferta de Educação Superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

O Sinaes trata de um sistema que contempla em três pilares os componentes essenciais para a avaliação da Educação Superior: a instituição, o curso e o estudante. O alinhamento entre estes três componentes propõe a efetivação da qualidade do ensino e contribui para o desenvolvimento acadêmico e tecnológico do país. A operacionalização do Sinaes, no entanto, consta de um processo dinâmico e repleto de ramificações. O resultado desta operacionalização garante a continuidade do funcionamento ou não da Instituição de Educação Superior, que será decidida por meio de processos administrativos de regulação e supervisão a serem realizados pelo Ministério da Educação.

## O ENADE NO CONTEXTO DO SINAES

No contexto do Sinaes, o Enade é um instrumento que mede o desempenho do estudante quanto às suas habilidades, às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências necessárias para a compreensão dos temas que cercam a sua profissão. O resultado dessa avaliação é anunciado por meio de conceitos, em uma escala de cinco níveis crescentes, em que os níveis iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (BRASIL, 2007, art. 33 §1º).

A aplicação do Enade obedece ao calendário trienal identificado pelo ciclo avaliativo. Como previsto no art. 33 da Portaria nº 40, “o ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores” (BRASIL, 2007). Assim, o calendário do Enade segue a seguinte estrutura: a) Ano I – áreas avaliadas: Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins; Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs): Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança; b) Ano II – áreas avaliadas: Ciências Exatas, Licenciaturas e áreas afins; CSTs: Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Industrial; c) Ano III – áreas avaliadas: Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CSTs: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

Conforme determinado na legislação, o Enade é aplicado periodicamente a estudantes das áreas selecionadas a cada ano, ao final do primeiro e do último ano do curso, garantida uma nova aplicação em tais áreas em um prazo máximo de três anos. Desde o ano de 2011, os ingressantes são inscritos pelas IES, no entanto, estes não são obrigados a participar da prova, devendo ser utilizada para cálculo, neste caso, a nota obtida pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A composição do calendário de provas pode ser complementada ou alterada por decisão da Conaes, considerando a abrangência da oferta e a quantidade de alunos matriculados no curso. Dessa forma, todo ano é feito um levantamento por meio do Censo da Educação Superior sobre o número de matrículas para cada curso (BRASIL, 2007).

De acordo com os dados fornecidos pelo INEP (BRASIL, 2010), foram avaliados 4.281 cursos. Foram inscritos, pelas IES, 650.066 estudantes, dos quais 428.900 estudantes eram das áreas avaliadas em 2010, e 221.166, estudantes irregulares<sup>2</sup> de anos anteriores. Esses números demonstram a abrangência e a mobilização do exame na comunidade acadêmica, já que as inscrições dos estudantes são realizadas pelas próprias instituições. Estas, gradualmente, vêm percebendo a importância da participação do seu estudante na Avaliação da Educação Superior.

---

<sup>2</sup> Estudantes irregulares são os estudantes habilitados a participar do Enade que não foram inscritos pelo dirigente da instituição de educação superior conforme previsto na Portaria Normativa nº 40 (BRASIL, 2007).

Ressaltando a dimensão e os efeitos diretos e indiretos dos resultados do Enade para as Instituições de Educação Superior e seus cursos de graduação, no que se refere às políticas públicas de regulação, supervisão e financiamento desse nível de ensino, o exame possui grande importância para a Educação Superior brasileira. Devido a essa importância, a Daes tem a preocupação de elaborar um instrumento de avaliação que cumpra a sua função dentro do Sinaes. Para tal, a gestão do BNI-Enade deve ser constantemente revista e aprimorada.

A complexidade e especificidade do exame apontam para a construção de instrumentos de avaliação que levem à produção de indicadores que guardem a máxima aproximação com as finalidades do Sinaes, das quais se destacam a melhoria da qualidade da Educação Superior e a orientação da expansão de sua oferta (BRASIL, 2004, art. 1º § 1).

A avaliação da Educação Superior, por exemplo, produz como indicador de qualidade o Índice Geral de Cursos da Instituição, que considera a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação, em que o Conceito Preliminar de Curso (CPC) faz referência à graduação. Para cálculo do CPC, são utilizados o Conceito do Enade, o desempenho dos alunos ingressantes (que desde 2011 são considerados os estudantes oriundos do Enem), o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados, e outros, como corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico (fornecidos pelo Censo da Educação Superior), além das respostas ao questionário socioeconômico do Enade (BRASIL, 2007).

A prova do Enade é constituída de duas partes, totalizando 40 itens, como apresentado no Quadro 1, a seguir:

#### QUADRO 1: COMPOSIÇÃO DA PROVA ENADE

1ª parte Formação Geral	2ª parte Componentes específicos
Contém 10 itens: 8 de múltipla escolha e 2 discursivos.	Contém 30 itens: 27 de múltipla escolha e 3 discursivos.
Comum a todas as áreas ou cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnológicos avaliados.	Abrange os componentes específicos das áreas ou cursos avaliados pelo Enade.
Esses itens buscam aferir a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos essenciais à formação dos estudantes de graduação, abordando situações-problema, estudos de caso, simulações e interpretação de textos, imagens, diagramas, gráficos e tabelas.	Esses itens têm como objetivo básico aferir a aquisição de conhecimentos e competências esperadas para o perfil profissional do curso, em níveis diversificados de complexidade.

Fonte: elaboração própria dos autores

#### O BNI-ENADE

O Banco Nacional de Itens é uma iniciativa do Inep com o objetivo de convocar interessados em elaborar e revisar itens para a composição de provas de avaliações desenvolvidas pelo órgão. Para isto, o Inep realiza chamadas públicas assumindo a responsabilidade pela montagem dos instrumentos de avaliação. Dessa forma, a Daes formou o Ceres BNI-Enade, desde o ano de 2010, em que foram cadastrados e selecionados docentes para elaboração e revisão das provas para avaliação dos cursos das áreas de saúde, ciências agrárias e áreas afins, assim como para os CSTs relacionados a ambiente e saúde, produção alimentícia, recursos naturais, militar e segurança.

Para o complexo e especializado trabalho da elaboração das provas do Enade, o uso do modelo de banco de itens viabiliza a produção de questões por docentes de instituições de Educação Superior participantes do Sinaes selecionadas por meio de Chamada Pública, como elaboradores ou revisores de itens, compondo o Ceres. Um aspecto fundamental desse modelo reside no fato de que a constituição do banco de itens conta com a participação de docentes universitários de todo o país, promovendo o aumento da participação da comunidade acadêmica nos processos de avaliação da Educação Superior, trazendo ainda mais transparência às atividades desenvolvidas pelo Inep.

O banco de itens tem por objetivo armazenar itens de qualidade técnica que permitam a montagem de provas capazes de estimar com maior precisão a proficiência dos estudantes com referência às competências, habilidades e características do perfil do egresso previstas nas diretrizes da prova, relacionando-as aos respectivos objetos de conhecimento de seus cursos de graduação. Para isto, é elaborada uma matriz de referência da prova, que servirá como base no processo de elaboração de itens.

A prova não se limita aos indicadores de conhecimentos gerais e da área de formação, pois incidirá, também, sobre recursos cognitivos a serem mobilizados, considerando, prioritariamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as recorrências de conhecimentos que compõem o perfil profissional (incluindo questões sobre cidadania, ética e função social da profissão), as possibilidades de articulação teórica e prática e o desenvolvimento do processo pedagógico desejável na formação em cada curso (BRASIL, 2007). A partir de itens elaborados, revisados e homologados no BNI-Enade por especialistas, o Inep procederá à composição final das provas a serem aplicadas em cada área ou CST.

## ESTRUTURA E FLUXO DO BNI-ENADE

A estrutura do Banco Nacional de Itens é determinada institucionalmente, e todos os exames realizados pelo Inep obedecem à mesma dinâmica de contratação, elaboração e revisão de itens. A primeira ação desenvolvida é a elaboração de edital de Chamada Pública de convocação de docentes para composição do Banco de Itens. Esse edital é elaborado de acordo com a portaria publicada para a execução do Enade para aquele ano, que denomina os cursos a serem avaliados. Nesse edital, são especificados os pré-requisitos que um elaborador e revisor de itens têm que possuir para poder compor o Ceres do BNI-Enade, além de suas atribuições e prerrogativas para o exercício da função.

Após selecionados os elaboradores, o passo seguinte é a capacitação. A equipe do Enade é responsável pela divulgação das normas, procedimentos e critérios técnicos necessários para a elaboração e revisão de itens para o BNI. A equipe de sistema é responsável pelas informações referentes ao uso da ferramenta eletrônica utilizada.

Após a capacitação, esses professores receberão a encomenda, que é a especificação que o item a ser elaborado por eles deverá contemplar, como perfil, recurso a ser utilizado e objeto de conhecimento. A encomenda é montada com base na matriz de referência elaborada pela Comissão Assessora de Área e entregue de acordo com a área de interesse do conteúdo do colaborador e de acordo com suas escolhas. As etapas de elaboração e revisão de item são acompanhadas pela equipe de Coordenação do BNI-Enade durante todo o período da oficina, no qual é dado suporte pedagógico, administrativo e tecnológico para o seu bom andamento.

O processo de elaboração e revisão de itens é simultâneo: ao elaborar o item e encaminhar para revisão, ele automaticamente estará disponível na caixa de entrada do sistema do BNI para que o revisor possa realizar o seu trabalho. O revisor tem a prerrogativa de devolver esse item para o elaborador, com orientação do que deve

ser modificado, ou descartá-lo, ou encaminhar para a próxima etapa, que é a revisão da comissão assessora de área do Enade, também chamada de Comissão de Área Técnica. Elaborados e revisados os itens, estes passarão pela revisão de Língua Portuguesa.

Seguindo o fluxo de trabalho do BNI, a nova etapa, após a prova montada, é a revisão de sensibilidade, que é feita pela Comissão de Revisão Final, formada pela equipe do BNI-Enade. Nesta, verifica-se se o item atende rigorosamente às portarias que estabelecem as diretrizes para as respectivas áreas; apresentam-se enunciados com todas as informações técnicas necessárias para a sua resolução e observa-se se está formulado de maneira clara, direta e precisa; se se baseia em informações de fontes confiáveis e de autores reconhecidos; se explora textos que abordem, de preferência, temas atuais relevantes para o propósito da avaliação e adequados ao público-alvo; se há referências de fontes de tabelas, figuras, gráficos, quadros, textos ou fragmento de texto, de acordo com as normas da ABNT, e se contêm as justificativas das respostas (itens de múltipla escolha) e padrão de resposta esperado (itens discursivos).

Finalizado este fluxo de trabalho, o item enfim será inserido no BNI-Enade, podendo ser utilizado na avaliação em curso ou em próximas avaliações realizadas nos anos subsequentes. O que se observa é que, com a finalização dessas etapas, muitos itens ainda apresentam problemas que exigem um trabalho mais detalhado da equipe do BNI-Enade e, muitas vezes, os itens trazem tantas distorções que precisam ainda ser destacados pela equipe. A ocorrência de tal fato talvez seja pelos critérios utilizados durante a revisão pedagógica, realizada logo após a elaboração. É preciso então avaliar essa etapa e procurar corrigir possíveis falhas, com o objetivo de refinar o trabalho de análise do item.

Em 2010, as atividades de capacitação, elaboração e revisão tiveram como foco a produção de itens para as provas do Enade referentes àquele ano. Por conta desse cenário, justifica-se o interesse em desenvolver um projeto de intervenção na gestão do BNI. Um dos problemas atuais é a falta de uma nova proposta para a elaboração das questões, que hoje se limita à produção da prova para os cursos que serão avaliados naquele ano, o que torna o trabalho corrido e desgastante. Além do problema citado, os itens que compõem a prova do Enade não são pré-testados, não podendo assim trazer informações precisas para auxílio da montagem da prova, aplicando-se somente a Teoria Clássica de Testes. Assim, é necessário um refinamento desse trabalho de produção de itens, para que o mesmo se torne um trabalho constante, em que se produzam itens de todos os cursos, independente se este será avaliado naquele ano corrente ou não e que estes itens possam ser pré-testados. Entende-se a importância dessa produção e, portanto, deseja-se que ela se torne contínua, criando, assim, um banco de itens sólido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010. Ministério da Educação. Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Da concepção à regulamentação. 5 ed. rev. e ampliada. Brasília: INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil (atualizada). 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada). 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2011. 3v. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de Gestão. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-relatório>>. Acesso em: 18 mar. 2013

## A implementação do Programa de Reformas Públicas na área dos exames nacionais em Moçambique

Jafete Alberto Mabote\*

Mariana Calife Nóbrega\*\*

Alexandre Nicolella\*\*\*

O Ministério da Educação de Moçambique (MinEd) introduziu mudanças significativas no sistema de avaliação de ciclos em 2008 com a introdução, pela primeira vez, de perguntas de múltipla escolha nos exames de certificação da 12ª classe. A motivação para esta inovação provém do lançamento, em junho de 2001, do programa nacional de reformas para o setor público. Desde então, o MinEd realizou um diagnóstico situacional e fez o levantamento de condições para a execução do programa.

Neste artigo, versar-se-á sobre as reformas no setor público movidas pelo governo central que deram lugar a mudanças no sistema de avaliação educativo em Moçambique. Merecerá destaque a contextualização das reformas, o diagnóstico realizado pelo MinEd antes do planejamento das mudanças a serem introduzidas no setor, a descrição do MinEd, sua estrutura, competências e a sua relação com o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (CNECE), a descrição do Sistema Nacional da Educação (SNE), sua composição, funções e competências e o Exame de Certificação.

### LANÇAMENTO DO PROGRAMA DE REFORMA DO SETOR PÚBLICO

Reforma implica mudança de práticas, atitudes, maneiras de ser e estar, funcionamento e formas de organização de modo a ajustarem-se às alterações do ambiente, às necessidades e anseios da sociedade e às políticas globais do Governo. Portanto, antes de se dar passos em prol da reforma, foi necessário fazer-se o diagnóstico da situação para se obter respostas a perguntas tais como: Por que a reforma? Qual o seu objetivo? O que deve ser mantido ou melhorado e o que deve ser mudado? Como e quando introduzir cada mudança?

Para isso, cada setor público realizou um diagnóstico no qual se destacaram áreas consideradas críticas em que o programa de reforma deveria ter maior incidência. Dessa forma, o MinEd contratou uma empresa de consultoria para efetuar um estudo para identificar os principais desafios e apresentar uma proposta de programa. Para a seleção da empresa foi lançado um concurso, tendo ganhado uma empresa britânica chamada Hamlet. Para realizar o diagnóstico, a Hamlet administrou entrevistas a vários intervenientes do sistema educativo, visitou diferentes instituições de ensino e elaborou um relatório que foi aprovado pelo MinEd.

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; diretor do Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências em Moçambique.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Educação pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutor em Economia Aplicada; professor da Universidade de São Paulo (USP) na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.

## DIAGNÓSTICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

O MinEd, em seu estudo referido anteriormente, identificou quatro áreas consideradas críticas que mereciam uma intervenção profunda de mudanças: exames, certificação, processo de matrículas e livro escolar. Quando se realizou o estudo, as áreas de exames e de certificação funcionavam separadamente. A coordenação de todas as atividades inerentes aos exames nacionais era feita por uma Comissão de Exames<sup>1</sup> (CE) enquanto outra seção desenvolvia atividades de certificação e equivalências. Essa seção era denominada Departamento de Certificação e Equivalências<sup>2</sup> (DCE). Sabendo-se que a finalidade dos exames é a certificação, no estudo, concluiu-se que a estrutura até então vigente era inadequada visto que, entre a CE e o DCE não havia interligação, funcionando cada um de forma autônoma.

É nesta base de reflexão que o estudo recomendou a reorganização da estrutura do MinEd para permitir que estas duas partes, até então fragmentadas, fossem enquadradas numa única unidade orgânica, de modo a fazer-se uma ponte entre exames e certificação e a permitir uma visão holística da problemática das duas áreas. É nessa sequência que no Estatuto Orgânico<sup>3</sup> do MinEd, aprovado em 2005, consta, pela primeira vez, um novo órgão denominado Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências, com objetivos de gerir e administrar todo o processo de exames escolares e também estabelecer e gerir um sistema legal de equivalências e de reconhecimento de habilitações literárias no país.

Em termos de conteúdo de trabalho nas duas áreas, foram identificadas, entre outras, as seguintes fraquezas:

- a) Área dos exames – método de concepção dos instrumentos de avaliação ultrapassados e inadequados; o processo de avaliação, correção e classificação das respostas dos alunos possui um grau elevado de subjetividade; lentidão na publicação dos resultados; inexistência de banco de dados sobre os resultados dos exames e conseqüente falta de estudos tentando melhorar o desempenho das escolas e do sistema em geral.
- b) Área de certificação – processos individuais dos alunos e instrumentos de registo académico vulneráveis a viciações, falsificações e destruições por diversas adversidades (cheias, incêndios, guerras); ausência de um sistema de emissão de certificados e diplomas; emissão de certificados de habilitações literárias por diversas instituições, dando lugar a modelos diversificados e por vezes a falsificações e viciações (SADLER, 2004).

O diagnóstico não só identificou os problemas, como também as suas causas, tendo constatado que estas são oriundas, fundamentalmente, de fraquezas técnicas e institucionais caracterizadas, entre outros, por: utilização de um tipo de teste de exame com um elevado grau de subjetividade; uso de métodos ultrapassados no processo de elaboração de exames, de classificação de respostas e na análise dos respectivos resultados; uso de métodos ultrapassados no processo de emissão de certificados e de diplomas dos graduados (SADLER, 2004).

Depois de um processo de debate entre os consultores e os gestores da educação, foram identificadas como possíveis soluções dos problemas mencionados, entre outras, as seguintes ações: a) em nível dos exames – substituir o atual formato de exame nacional por testes de múltipla escolha; elaborar tabela de especificações para cada disciplina com exame; introduzir a correção eletrônica dos exames; analisar os resultados dos exames,

<sup>1</sup> Criada em 2000, era uma pequena unidade que se ocupava da coordenação da concepção de exames nacionais da Educação Geral. Os exames de Formação de Professores, Ensino Técnico e Profissional e os de Alfabetização e Educação de Adultos eram concebidos pelas respectivas Direções Nacionais. Antes do ano 2000, cada Direção Nacional de Ensino elaborava e administrava os seus exames.

<sup>2</sup> Não existem registos da criação deste departamento que se ocupava das atividades de homologação e reconhecimento de certificados de habilitações emitidos no estrangeiro e pela emissão dos respectivos certificados.

<sup>3</sup> Estatuto Orgânico é um documento oficial aprovado pelo Conselho de Ministros que estabelece a composição orgânica do ministério e define as competências para cada órgão componente do MinEd.

incluindo o grau de facilidade e de dificuldade das perguntas; b) em nível das certificações – montar um sistema de registo académico em todo o país de acordo com os planos de estudos de cada subsistema e níveis de ensino e de acordo com os regulamentos de avaliação respectivos; controlar a emissão de certificados e diplomas, reduzindo o número de entidades/órgãos emissores desses documentos; e c) em nível dos órgãos de gestão dos exames e certificação – estabelecer uma instituição que responda por todas as três áreas: exames, certificação e equivalências; recrutar o número de pessoal técnico para fazer face ao crescente volume de trabalho e à nova metodologia de funcionamento; investir na formação de pessoal técnico em matérias de avaliação, certificação e tecnologias de informação e comunicação dentro e fora do país (SADLER, 2004).

Na intenção de criar meios para atacar os problemas elencados acima, foi criado o CNECE. Em 2005, o MinEd passou a ter uma instituição subordinada dotada de competências jurídicas e institucionais para administrar toda a problemática de exames e de certificação bem como liderar ações orientadas para a introdução das mudanças esperadas nas duas áreas consideradas críticas no diagnóstico realizado (exames e certificação). Sendo o CNECE uma instituição nova, como seria a sua relação com o MinEd? Na seção seguinte, estabeleceremos os mecanismos de relacionamento entre ambas as instituições.

## O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O CNECE

De acordo com o artigo nº 1 do Decreto Presidencial nº 7/2010 de 19 de março de 2010 (MOÇAMBIQUE, 2010), ao MinEd são conferidas as seguintes atribuições: formulação de políticas e estratégias da educação; formação do cidadão com consciência patriótica e autoestima; formação e qualificação dos cidadãos, conferindo-lhes conhecimentos científicos, técnicos e culturais e assegurando o acesso crescente à ciência e à cultura.

Dentre as várias competências definidas no decreto acima citado, interessa destacar as que estão relacionadas com o assunto de avaliação e dos exames, que são: a) assegurar o Ensino Primário, Secundário, Técnico-Profissional e Superior nas formas presenciais e a distância; b) assegurar o ensino especial em coordenação com outros setores; c) assegurar a alfabetização e educação de adultos em coordenação com outros setores; d) regulamentar a atribuição de diplomas e certificados de habilitações dos vários níveis de ensino; e) conceder equivalências dos diplomas e certificados de habilitações literárias e reconhecer os títulos académicos obtidos no exterior (MOÇAMBIQUE, 2010).

Na presente estrutura do MinEd, o CNECE aparece no conjunto das instituições subordinadas do ministério, o que quer dizer que não está enquadrado nos órgãos que constituem a espinha dorsal do MinEd e nem funcionam no mesmo edifício. O CNECE é um órgão de execução de parte das atribuições e competências do MinEd e, por isso, recebe orientações e presta contas a este. Para uma melhor compreensão do tema que pretendemos abordar, apresentamos, de forma sumária, a Política Nacional da Educação e descrevermos o sistema educativo moçambicano na seção que se segue.

## POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

As políticas transversais<sup>4</sup> e setoriais<sup>5</sup> moçambicanas apontam a educação como sendo uma das prioridades. Vários documentos nacionais e internacionais têm sido fonte de inspiração e de orientação ao governo e particularmente ao setor da educação. De acordo com os números 1 e 2 do artigo 88 da Constituição da República (MOÇAMBIQUE, 1990), a educação não só constitui direito como também dever dos cidadãos. Por

<sup>4</sup> Referem-se a políticas que comandam diversos setores.

<sup>5</sup> Referem-se a políticas que atuam somente em um setor específico sem influência a um outro.

isso, o Estado assume o compromisso de promover a extensão da educação à formação profissional e contínua e igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito. Considerando que o analfabetismo continua no topo da agenda do Estado, é mencionado na lei-mãe, no seu artigo 113 (MOÇAMBIQUE, 1990), entendendo-se, para além da questão do analfabetismo, a ligação que a Constituição estabelece entre a educação e as questões relacionadas com a unidade nacional, o domínio da ciência e da técnica e a formação moral e cívica dos cidadãos. Desse modo, entende-se que o estabelecimento de um SNE é intencional. Pretende-se, com isso, a garantia da unidade nacional que constitui base para a estabilização da harmonia, paz e luta contra os desequilíbrios regionais no país.

A Política Nacional da Educação (PNE) aponta as questões de acesso, melhoria da qualidade do ensino e equidade de género como sendo as prioridades do setor (MOÇAMBIQUE, 1995). Aqui, o binómio massificação e qualidade é apontado como principal desafio. Na verdade, o que tem acontecido nos últimos anos é o aumento cada vez maior de oportunidades de acesso à educação, chegando-se a formar turmas numerosas que ultrapassam a capacidade de gestão do professor, contribuindo, deste modo, para o declínio da qualidade do ensino. Consciente dessa degradação da qualidade, maiores investimentos têm sido orientados para o setor de modo que mais professores sejam formados e contratados e que sejam criadas outras condições de trabalho tais como a construção de salas de aula, o aprovisionamento dos materiais de ensino, entre outros. De acordo com o censo populacional de 2007, a taxa de analfabetismo em Moçambique é de 50,4%, sendo 33% para homens e 67% para mulheres.

Tendo em consideração o prescrito na Constituição e nos diferentes documentos orientadores da educação, definiram-se como objetivos gerais do SNE, entre outros, os seguintes: a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; e) educar a criança e o jovem na prevenção e combate contra as doenças, particularmente o SIDA<sup>6</sup> e outras de transmissão sexual (PNE, 1995).

## SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO

De acordo com o último censo realizado em 2007, Moçambique possui 20,6 milhões de pessoas. Cerca de 18% desta população vive na zona rural e 51,8% da população total do país é feminina. Mais de metade da população (52%) tem entre 0 a 18 anos de idade, e 20% está no grupo etário dos 6 aos 12 anos. A taxa de analfabetismo em 2008 era de 48,1%. Com uma população majoritariamente jovem e com aproximadamente metade da população analfabeta, os desafios para o MinEd são maiores. Vejamos então como se caracteriza o sistema educativo. A lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) de 1992<sup>7</sup> define três níveis componentes do sistema educativo moçambicano: Ensino Pré-Escolar, Ensino Extraescolar e Ensino Escolar.

O Ensino Pré-Escolar é garantido por creches e pequenos estabelecimentos ou centros educacionais denominados “escolinhas”, criadas e administradas por Ministério da Mulher e Ação Social, por Organizações Não Governamentais (ONGs), ou pelas instituições comunitárias e pelo setor privado. Esse nível de ensino abrange crianças de idades compreendidas entre 0 e 5 anos. O Ensino Extraescolar abrange atividades de

<sup>6</sup> Nota do revisor: é essa a referência que, em Moçambique, se faz à AIDS.

<sup>7</sup> O Sistema Nacional da Educação foi estabelecida no país através da lei nº 4/83 de 23 de Março e em 1992 foi revista através da lei nº 6/92 de 6 de Maio.

alfabetização e de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica realizados fora do sistema regular de ensino. Esse tipo de ensino é destinado a adolescentes a partir dos 15 anos de idade e é garantido pelo Estado e pelos seus parceiros, tais como ONGs, confissões religiosas, entre outros. O Ensino Escolar compreende o Ensino Geral, o Ensino Técnico-Profissional e o Ensino Superior. Das divisões do Ensino Geral, trataremos do Ensino Secundário Geral (ESG1), fase na qual foi inserida a mudança de questões abertas para múltipla escolha.

## ENSINO PRIMÁRIO GERAL

O Ensino Primário subdivide-se em dois graus, o primeiro, que compreende as classes da 1ª a 5ª e denomina-se por Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1), e o segundo, que vai da 6ª a 7ª classes e se chama Ensino Primário do Segundo Grau (EP2). Com a transformação curricular em 2004, o Ensino Primário foi estruturado, também, em três ciclos de aprendizagem sem, contudo, eliminar os dois graus existentes nos termos da lei: o primeiro ciclo (1ª a 2ª classes), o segundo ciclo (3ª a 5ª classes) e o terceiro ciclo (6ª a 7ª classes). Idealmente, o EP tem alunos entre 6 e 12 anos.

## ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

Existem dois ciclos de aprendizagem no Ensino Secundário Geral: o primeiro, denominado Ensino Secundário Geral 1 (ESG1), que compreende as classes 8ª, 9ª e 10ª, com idades ideais de 13, 14 e 15 anos e dá continuidade às áreas de conhecimento já iniciadas no Ensino Primário, e o segundo, chamado Ensino Secundário Geral 2 (ESG2), composto pelas 11ª e 12ª classes, com idades de 16 e 17 anos (MOÇAMBIQUE, 2007). A escola tem autonomia para promover os alunos da 8ª até a 10ª classe por meio de avaliações internas elaboradas e administradas pela própria escola ou professores. Para vencer o ciclo, o aluno terá de ser aprovado em exame nacional em oito disciplinas.

O ingresso ao ESG é livre desde que o aluno tenha completado com sucesso o Ensino Primário de sete classes para o ESG1 e a 10ª classe ou o 3º ano do Ensino Técnico Profissional (ETP) básico para o ESG2. Até 2011, havia 561 escolas que ofereciam o Primeiro Ciclo do ESG1 e 228 do 2º ciclo. O número de alunos do ESG1 e do ESG2 era de 761.589 e 191.320, respectivamente.

As escolas do 1º ciclo têm autonomia para promover seus alunos da 8ª a 9ª classes. Os alunos são sujeitos a um Exame Nacional na 10ª classe, onde, quando são aprovados, podem continuar os estudos na 11ª classe ou ingressar no nível médio do ensino técnico-profissional mediante a aprovação em um outro exame de admissão. No 2º ciclo, as escolas promovem seus alunos da 11ª para a 12ª classe. Para concluir esse ciclo, os alunos são sujeitos a um Exame Nacional. O objeto do estudo deste trabalho, em sua íntegra, é esse exame da 12ª classe, no qual se introduziu a prova de múltipla escolha, alterando a prática e os hábitos que perduravam por longos anos da história da educação no país. A aprovação nesse exame habilita os examinandos a concorrer a vagas do ensino superior via exame de admissão administrado pelas próprias universidades. Esse exame de admissão também é de múltipla escolha.

As áreas curriculares do ESG2 e as respectivas disciplinas estão organizadas tendo em conta as áreas de especialização no Ensino Superior (ES). Desse modo tem-se, no ESG2, disciplinas de tronco comum que são obrigatórias para todos os alunos do ciclo; áreas específicas como Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais, Artes Visuais e Cênicas e disciplinas profissionalizantes, como Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, Agropecuária, Turismo e cursos técnico-profissionais. O estudante, nesse ciclo, gradua-se depois de completar as seis disciplinas de tronco comum, três disciplinas

específicas à sua escolha em função do que pretende seguir no ES e mais uma disciplina profissionalizante. No fim, ele tem de ser aprovado em exame nacional em pelo menos cinco disciplinas.

## O CONSELHO NACIONAL DE EXAMES, CERTIFICAÇÃO E EQUIVALÊNCIAS - CNECE

O CNECE existe desde o ano de 2005 resultante da fusão da ex-comissão de exames e o ex-departamento de certificação e equivalências, mas a sua criação oficial é de 2011 através do Decreto nº 7/2011 de 3 de maio (MOÇAMBIQUE, 2011). O CNECE é uma instituição pública dotada de autonomia técnica e administrativa, subordinada ao ministro que superintende a área da educação, responsável pela gestão e administração do processo de exames escolares em todo o território nacional, estabelecimento e gestão do sistema de equivalências e de reconhecimento de habilitações de todos os tipos e níveis de ensino obtidos no país e no exterior.

Dentre as várias atividades desenvolvidas pelo CNECE, destacam-se as de concepção e elaboração de exames nacionais para a certificação de estudantes de Alfabetização e Educação de Adultos, Ensino Primário, Ensino Secundário Geral, Ensino Técnico-Profissional. Aliás, coube ao CNECE implementar as reformas do setor público na área dos exames e certificação desde o ano de 2007. A seguir, descreveremos a área de exame de certificação.

## O EXAME DE CERTIFICAÇÃO

No sistema educativo moçambicano, destacam-se três modalidades de avaliação: Diagnóstica, Formativa e Somativa. A Avaliação Diagnóstica realiza-se no início do processo educativo (início do ano letivo, trimestre, unidade temática, ciclo e classe) com o objetivo de colher informação sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos. A Formativa é considerada, no sistema, a principal modalidade de avaliação de ensino, pois ela assume caráter contínuo, sistemático, que visa a regular o ensino e a aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação de acordo com a natureza da aprendizagem e dos contextos em que ocorrem. Já a Avaliação Somativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina no quadro do projeto curricular da respectiva turma, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências. Essa avaliação ocorre no final de cada período letivo, de cada ano escolar e de cada ciclo. A avaliação que é aplicada no final do ciclo assume a denominação de EXAME e, no contexto moçambicano, é de âmbito nacional.

O Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral, no seu artigo 11, refere que o exame é uma das formas de recolhimento de dados da avaliação e no artigo 24 enuncia os seus objetivos dizendo: “O exame tem como objetivo comprovar as competências, avaliando-se conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem” (MOÇAMBIQUE, 2010, p. 7).

A prática de exame dista desde o tempo colonial até o ano da independência, e aplicava-se o exame a todos os alunos no final de cada classe. Com a aprovação da Lei do Sistema Nacional da Educação nº 4/83, de 3 de março de 1983, passou-se a dar certa autonomia à escola para promover os alunos dentro do ciclo, reservando a promoção de um ciclo para o outro à responsabilidade dos órgãos centrais através da aplicação de um exame nacional. Desde então, os exames passaram a ser aplicados nas classes terminais dos ciclos, excetuando-se o final do primeiro ciclo do Ensino Primário, quando o controle é feito através de uma prova de elaboração local.

Embora os exames sejam de âmbito nacional, a sua correção, validação dos resultados e sua publicação é feita localmente com o envolvimento de professores. Esse aspecto tem afetado significativamente a validade e a confiabilidade dos resultados produzidos. Em alguns trabalhos de análise da qualidade do trabalho de professores nas correções, detectaram-se erros sistemáticos de má classificação de respostas dos alunos,

somatório errado de valores das respostas, vício de resultados, entre outros. Foi com base nessas irregularidades que se concluiu que uma reforma nos exames deveria ser implementada.

## MUDANÇAS OPERADAS

Conforme nos referimos em seções anteriores, a prática de exames em Moçambique dista desde os tempos da colonização. Até 1975, ano da independência, realizavam-se exames em todas as classes. Essa prática prolongou-se até 1983, ano em que foi aprovada uma nova lei que introduz o SNE. Desde então, foram eliminados os exames por classes e introduziram-se exames por ciclos ou graus. Desse modo, deixou-se de fazer exames nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes – que constituíam o que na altura se chamava Ensino Primário – e passou-se a fazer exame apenas na 5ª classe, uma vez que o Ensino Primário, na lei do SNE, passou a ter 5 anos (classes). No caso específico do Ensino Secundário Geral, o exame deslocou-se da 11ª classe para a 12ª. Durante todo esse período, o exame sempre foi de perguntas abertas, a sua correção sempre foi feita manualmente com o envolvimento de professores das próprias escolas. Em 2008, no âmbito da implementação do pacote de reformas nos exames, foram introduzidas, pela primeira vez, provas de múltipla escolha na 12ª classe por um lado e, por outro, foi introduzida a correção eletrônica dessas provas.

## REFERÊNCIAS

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo, 1990.

MOÇAMBIQUE. *Decreto Presidencial nº 7/2010*. Define as atribuições e competências do Ministério da Educação. Maputo, 19 de março de 2010.

MOÇAMBIQUE. *Decreto nº 7/2011*. Cria o Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências. Maputo, 3 de maio de 2011.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Educação. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PSESG):* Objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, dezembro de 2007.

MOÇAMBIQUE. *Política Nacional da Educação (PNE)*. Maputo, 1995.

MOÇAMBIQUE. *Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (RAESG)*. Maputo, 2010.

SADLER, John. *Um Estudo Diagnóstico para Contribuir com Planos de ação Para a Reforma e Melhoramentos dos Exames em Moçambique*. Maputo, outubro de 2004.

## Um estudo sobre a política de divulgação de resultados da Prova Brasil

---

Josiane Cristina da Costa Silva\*

Kelmer Esteves de Paula\*\*

Lina Kátia Mesquita\*\*\*

O presente artigo descreve a política de divulgação dos resultados da Prova Brasil e sintetiza o primeiro movimento de uma pesquisa mais ampla que objetiva propor aprimoramentos no material elaborado para a disseminação desses resultados. A investigação empreendida evidencia, sucintamente, o contexto de surgimento das avaliações em larga escala no Brasil, cujo marco inaugural foi a implantação do Saeb (1995) e a sua subsequente reformulação com a incorporação da Prova Brasil (2005). Nesse contexto, é apresentada a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), na qual está praticamente todo o trabalho de concepção, organização e execução da prova. O foco é, sobretudo, a descrição e análise do processo de divulgação e do kit enviado às escolas, trazendo à tona informações sobre esse modelo.

### O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E A PROVA BRASIL

Os sistemas de avaliação externa são mecanismos criados e executados pelas esferas governamentais para monitorar o sistema educacional, tornando possível o conhecimento sobre o desempenho de escolas ou redes de ensino. Tem enorme significância no campo político, pois, para atender as demandas que se colocam visando à melhoria da qualidade do ensino, os resultados fornecem importantes subsídios à tomada de decisão. A grande finalidade de um sistema de avaliação padronizada, portanto, é a produção de dados que subsidiem a discussão acerca do panorama educacional de uma população, evidenciando se e quanto os alunos estão aprendendo em relação aos conhecimentos e às habilidades constantes das propostas curriculares.

No Brasil, as avaliações padronizadas nacionais ficam a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Ao longo de seus 70 anos de história, passou por diversas mudanças institucionais, e sua última grande reestruturação aconteceu em 1997, por meio da Lei nº 9.448, de 14 de março, que redefiniu e ampliou suas atribuições e o transformou em uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação<sup>1</sup>. Atualmente, o Inep tem como missão promover estudos e pesquisas relacionadas à área educacional. Entre suas funções, está a de planejar, coordenar e executar as etapas que compõem o processo de avaliação educacional, desde a concepção até a divulgação dos resultados. O Inep conta com seis diretorias: Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), Diretoria de Gestão e Planejamento (DGP), Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), Diretoria de Estudos Educacionais (Dire)

---

\* Mestranda PPGP/CAEd/UFJF; pesquisadora-tecnologista em informações e avaliações educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/CAEd/UFJF; doutor em Ciência da Religião (UFJF).

\*\*\* Orientadora do PPGP/CAEd/UFJF; coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF; doutora em Educação (PUC-RJ).

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/institucional-70anos>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

e Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE), além da Procuradoria Federal e da Auditoria Interna (BRASIL, 2007).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) consiste em uma política pública de avaliação em larga escala, cuja intenção é “realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado”.<sup>2</sup> Uma de suas funções é, pela produção de dados sobre a qualidade do sistema educacional, orientar outras políticas educacionais. Configura-se, assim, como instrumento de gestão e monitoramento da educação pública brasileira, na medida em que traz um retrato da aprendizagem dos alunos dentro das competências instituídas para as séries avaliadas, e permite a alocação de esforços onde o sistema de ensino se apresentar mais frágil.

O Saeb inaugurou a era dos testes padronizados no Brasil, sendo, portanto, anterior à criação de outros sistemas e exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), além de tantos sistemas estaduais e municipais de avaliação. O sistema foi criado com a finalidade de conhecer os resultados educacionais no país e, conseqüentemente, averiguar se estes correspondem àquilo que é esperado por parte das instâncias governamentais.

Em 1995, passaram a ser avaliados os alunos que estavam cursando os anos finais dos ciclos do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e também do Ensino Médio, devido a uma redefinição das séries avaliadas, sendo selecionadas as conclusivas das etapas escolares. Além disso, o Saeb adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos e a metodologia a ser usada para a elaboração do teste passou a ser a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Na edição de 1997, surgiu outra inovação: a construção das matrizes de referência, que contou com “ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas” (BRASIL, 2002, p. 11).

Até 2005, com os seus mais de dez anos de criação, o Saeb era alvo de críticas no âmbito acadêmico pelo fato de o exame ser amostral, disseminando resultados apenas por redes de ensino, os quais “não apresentavam dados específicos sobre cada escola, município ou estado, inviabilizando o envolvimento dos gestores e a elaboração de ações específicas, que atendessem cada realidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 125). Sinalizou-se, então, a necessidade de ajustes no sistema, sob as alegações de que as informações produzidas “não induziram os dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino” (OLIVEIRA, 2011, p. 126).

Assim, em 2005, o Saeb foi reformulado com a publicação da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, que estabeleceu uma nova composição para o sistema, dividido em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) denominada também como Prova Brasil. De acordo com essa Portaria, a Aneb manterá os objetivos, características e procedimentos já utilizados no Saeb, sendo realizada por amostragem (BRASIL, 2005, p. 17). Sendo assim, seu objetivo principal é o de “avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira” (BRASIL, 2005, p. 17). Além disso, será definida como uma “avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual” (BRASIL, 2005, p. 17).

A Prova Brasil trouxe uma complementação ao Saeb e aproximou as informações produzidas pelo sistema à realidade das escolas. Por ser amostral, a tendência é não haver uma identificação imediata, por parte das escolas, com os resultados produzidos pelo Saeb. Ao contrário, a Prova Brasil é aplicada à quase universalidade

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 05 out. 2012.

dos alunos das séries avaliadas e oferece um diagnóstico do desempenho de cada instituição, em particular, tendo, portanto, uma maior identificação com os resultados divulgados.

A criação da Prova Brasil representa um marco na história da educação brasileira, pois proporcionou conhecer a realidade individual de instituições de ensino em todo o território nacional. Entretanto, contrariando o clima de expectativa e confiança depositado na possível melhoria da qualidade do ensino, os resultados de algumas etapas de ensino não são muito animadores, mostrando que, em alguns casos, houve pouco progresso no desempenho dos alunos ou, até mesmo, retrocesso. Além disso, mais de duas décadas após a instituição do sistema, parte dos profissionais da educação parecem ainda desconhecer os objetivos e as informações produzidas pelas avaliações, como mostra o relatório sobre coordenadores pedagógicos, publicado pela Fundação Carlos Chagas. O documento aponta que os coordenadores pedagógicos usam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – indicador de qualidade que leva em seu cálculo a nota da Prova Brasil/Saeb – em suas práticas profissionais, entretanto 47% não conhecem com clareza seu significado, de modo que “os resultados de avaliação externa, [...], pela escola e pelas respectivas secretarias de educação, são subutilizados” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 92).

#### **A DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB) E AS FASES QUE COMPÕEM O SAEB/ PROVA BRASIL**

O Saeb/Prova Brasil é desenvolvido no Inep e as ações que envolvem a execução do sistema acontecem no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). Em entrevista realizada com o Diretor de Avaliação da Educação Básica, este apontou, em sua descrição, que a Daeb possuía um modelo misto, organizado por processos e também por avaliação e exames. Havia, por exemplo, uma coordenação à qual cabia, entre outras, a função de “propor, coordenar, acompanhar, controlar e avaliar a execução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb” (BRASIL, 2003), estando voltada para esse exame especificamente. Entretanto, a diretoria está sendo reorganizada, passando a estar orientada por processos. Isso significa que cada uma de suas coordenações é responsável por determinados processos de trabalho, não sendo os exames padronizados executados em sua totalidade por uma única coordenação. Atualmente, a Daeb está dividida em três coordenações gerais, neste estudo denominadas Coordenação 1, Coordenação 2 e Coordenação 3, em função do processo de reformulação em curso. As três coordenações são responsáveis pelo desenvolvimento das etapas que constituem a política pública em análise e participam em algum momento do processo, não sendo a execução do sistema totalmente realizada por um único setor, mas por distintas coordenações, cada uma delas com expertise em determinadas ações.

As fases do Saeb têm início na Coordenação 1, responsável pela construção de referenciais teóricos e metodológicos que subsidiam o desenvolvimento dos testes. Ela cuida das matrizes de referência, das escalas de proficiência e da produção de itens. A fase seguinte acontece na Coordenação 2, que, com os itens elaborados, cuida da montagem dos instrumentos da prova. Essa coordenação controla e administra o Banco Nacional de Itens e a utilização dos itens nas avaliações. Também é responsável pela elaboração dos cadernos de testes e pré-testes das disciplinas e séries avaliadas, cabendo-lhe selecionar e adequar os itens para as provas; avaliar a qualidade pedagógica das questões e da prova como um todo; elaborar material para a condução da aplicação; editar, diagramar e revisar os cadernos de prova. Esta coordenação também é responsável por trabalhar com os resultados, mediante a produção dos arquivos com os gabaritos, o acompanhamento do processo de correção e o cálculo do rendimento (proficiência) apresentado, entre outras ações.

A base de dados resultante do processamento dos resultados é administrada pela Coordenação 3, que executa a política de divulgação dos resultados, tratando o conjunto de informações produzidas e qualificando-o para ser disponibilizado às escolas e à sociedade em geral. Essa coordenação tem como finalidades principais a sistematização, a avaliação e a supervisão das informações, visando à disseminação de dados. Entre suas atribuições, estão o gerenciamento e a validação das bases de dados dos exames e a divulgação das informações para a sociedade, além da manutenção das informações no site e junto ao serviço de atendimento ao cidadão<sup>3</sup>.

## A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL

Este é o ponto-chave desta investigação: a análise da política e do material de divulgação dos resultados das avaliações, notadamente as da Prova Brasil. A questão reside justamente em descrever e analisar esses elementos do contexto atual do sistema de disseminação dos resultados. A Coordenação 3 é que faz todo o processo de organização das bases de dados, extração das informações, sistematização e preparação para divulgação.

Como mencionado pelo diretor da Daeb, a área passa por um processo de reorganização. Em entrevista, o coordenador da equipe responsável pela disseminação dos resultados do Saeb/Prova Brasil, relatou que, inicialmente, a proposta era a criação de duas coordenações gerais para cuidar do processo de divulgação. Uma dessas coordenações teria como objetivo principal sistematizar, avaliar e supervisionar as informações das avaliações para a disseminação, sendo responsável por validar e gerenciar as bases de dados; assegurar os resultados divulgados; divulgar as informações para a sociedade; dar agilidade e precisão às informações divulgadas; atualizar as informações disponibilizadas. A outra teria como finalidade coordenar a análise e a produção de documentos relacionados às avaliações, sendo responsável por atividades como produção dos relatórios pedagógicos; elaboração e revisão dos questionários socioeconômicos; desenvolvimento de pesquisas e estudos relacionando os dados dos questionários aos resultados dos testes; elaboração de sinopses estatísticas, entre outras<sup>4</sup>.

Por essa divisão, nota-se que haveria uma separação de atribuições, com uma coordenação cuidando da produção de materiais para a divulgação dos resultados e outra pensando nas estratégias de disseminação desses materiais, juntamente com os dados produzidos. No entanto, segundo o coordenador, houve uma fusão entre as duas coordenações. Como toda a Daeb é organizada por processos e não por exames, essa coordenação é responsável não só pela disseminação dos resultados do Saeb, mas também de outros dados da avaliação da educação básica, englobando Enem, Provinha Brasil, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Com relação ao Saeb/Prova Brasil, especificamente, as atividades dessa coordenação têm início bem antes de o processo de disseminação acontecer. O trabalho começa no ano anterior ao da realização da prova, com a participação na elaboração do projeto básico, no qual serão estabelecidas as condições de execução do exame que deverão ser atendidas pela empresa contratada para este fim. Já em abril do ano de realização das provas, a coordenação trabalha com o plano amostral, o qual define, por sorteio, escolas que farão as provas da Aneb, que posteriormente serão contatadas e avisadas sobre o sorteio. Além desse trato com a parte amostral, ocorre a publicação de uma portaria comunicando a participação das escolas na Prova Brasil, de adesão compulsória e censitária. Essa etapa do trabalho termina com o envio à empresa gráfica que imprimirá as

<sup>3</sup> Informações baseadas nos resultados das discussões realizadas e nas propostas para a reestruturação das áreas.

<sup>4</sup> Informações baseadas nos resultados das discussões realizadas e nas propostas para a reestruturação das áreas.

provas da base de dados contendo informações sobre o público participante do exame. Essa coordenação volta a atuar acompanhando o treinamento dos aplicadores das provas, em parceria com a Unidade de Operações Logísticas (UOL). Esse processo de capacitação é bem detalhado, porque, diferentemente de outros exames, não é o aluno que vai até a prova, mas é a prova que vai ao aluno, com o aplicador entrando nas escolas.

O trabalho recomeça quando voltam as bases de dados, depois da aplicação. É um processo demorado, que, de acordo com o coordenador, leva três meses, no mínimo, devido ao detalhamento com que é feito. O cálculo da proficiência é feito pela Coordenação 2 e, paralelamente, é realizado também pela empresa contratada para organizar o exame, para posteriormente haver uma conferência dos dados. Com a proficiência de cada aluno, a Coordenação 3 calcula as médias por escola, município, estado e unidade da federação e também por estratos: público-privado, capital-interior, rural-urbano. Essa etapa dura, em média, um mês.

Tem início, então, a fase de disseminação dos resultados propriamente dita. Na edição de 2011, o resultado foi divulgado preliminarmente apenas para os gestores educacionais, que tiveram condições de analisar e interpor recursos se não estivessem de acordo. Mais tarde, ocorreu a divulgação aberta, para toda a sociedade, mediante um sistema on-line específico para a consulta aos resultados. O passo seguinte consiste na elaboração e/ou atualização de um kit enviado às escolas e às secretarias municipais e estaduais de educação com informações mais específicas sobre o contexto em questão.

## O PROCESSO E O KIT DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Até o ano de 2005, a divulgação dos resultados do Saeb acontecia basicamente mediante a elaboração e a publicação de relatórios pedagógicos. Essa política de divulgação era considerada reducionista, já que apresentava elementos técnicos. Geralmente, os relatórios expunham dados relacionados aos resultados das redes de ensino e informações sobre o próprio sistema e as provas aplicadas.

Na edição de 2005, foram introduzidas modificações nessa política de divulgação, impulsionadas, principalmente, pela incorporação da Prova Brasil, o que acabou por gerar um novo modelo de disseminação. A divulgação dessa edição ocorreu em julho de 2006, e o material de divulgação da Prova Brasil era composto por “dois cartazes e um informativo que foram disponibilizados na internet e encaminhados a cada escola participante” (OLIVEIRA, 2011, p. 129). Um dos cartazes continha informações autodeclaradas pelas escolas e o outro “apresentava os resultados das escolas em uma escala de desempenho, bem como trazia informações sobre as médias alcançadas pelas escolas das redes municipal, estadual e federal” (OLIVEIRA, 2011, p. 130). Além disso, elaboraram-se planilhas e tabelas com os resultados para disseminação junto a órgãos ligados à educação (OLIVEIRA, 2011).

A criação do Ideb, em 2007, proporcionou uma maior importância à Prova Brasil e à necessidade de melhoria no resultado das avaliações por parte das escolas. Nessa edição, o processo de divulgação ocorreu de forma semelhante ao de 2005, com a elaboração de dois cartazes e um boletim informativo, destinados às escolas e a disseminação no site do Inep, trazendo como mudança a incorporação do resultado do Ideb aos dados. “Além disso, o livreto informativo passou a contar com uma indicação de como fazer a leitura e análise da escala de desempenho de língua portuguesa e matemática”. (OLIVEIRA, 2011, p. 176).

O último kit de divulgação dos resultados produzido pelo Inep e enviado para as escolas – edição de 2009<sup>5</sup> – é composto basicamente de um livreto explicativo, no qual constam informações sobre as provas, o Ideb, as matrizes de referências e as escalas de proficiência e uma pequena parte relacionada à interpretação dos

<sup>5</sup> No momento de realização deste estudo, essa era a última edição sobre a qual o kit havia sido produzido e divulgado.

resultados. Compõem ainda o kit três cartazes, um com os resultados da escola, outro com o Ideb e outros indicadores da instituição e o último com os percentuais de alunos situados em cada nível das escalas. O material é praticamente o mesmo desde 2005, somente tendo sido feitas alterações nos textos e, obviamente, nos dados. Em 2009, os cartazes enviados para as escolas passaram por algumas alterações mais significativas. Foram incorporados pequenos textos explicativos sobre a Prova Brasil e o Ideb, tendo este último indicador adquirido maior destaque nessa edição do que na de 2007.

Para a edição de 2011, a política de disseminação dos resultados segue os mesmos moldes adotados para as anteriores. É feita uma análise básica de como foi o processo e são apresentados os níveis de escalas e outros dados, como o número de participantes e as ocorrências registradas. Depois, é elaborado sumário executivo com as médias do país e dos estados por rede e dependência administrativa, nas áreas de língua portuguesa e matemática.

De acordo com o diretor da Daeb, a coordenação responsável pela disseminação planeja a estratégia de divulgação para as escolas e as redes de ensino e prepara relatórios que são disponibilizados no site do Inep e informações qualificadas impressas a serem enviadas para cada escola e para os meios de comunicação, que contribuem, em certa medida e de modos distintos, para a disseminação das informações. Nota-se que, desde a criação da Prova Brasil em 2005, o processo de divulgação para as escolas e para a sociedade vem sendo conservado, sofrendo poucas alterações ao longo dos anos.

Os desdobramentos analíticos da pesquisa contemplam, além da discussão teórica acerca da divulgação de resultados de avaliações em larga escala, a análise da política e do material de disseminação dos resultados da Prova Brasil da perspectiva dos gestores dos sistemas estaduais de avaliação, propondo-se uma comparação. A compreensão daquilo que esses resultados representam em termos de qualidade educacional, o uso que se faz do material que traz os dados e a promoção de mudança de comportamento que impulse a elevação dessa qualidade, bem como o favorecimento de um debate de toda a sociedade em prol dessa elevação, norteiam a linha de investigação adotada nessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Decreto nº 6.317 de 20 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6317.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6317.htm)>. Acesso em 03 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Saeb 2001: Novas Perspectivas**. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BA35B419A-D4AF-437E-BEB1-E8F38D2E55D8%7D\\_miolo\\_novas\\_perspectivas2001\\_296.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BA35B419A-D4AF-437E-BEB1-E8F38D2E55D8%7D_miolo_novas_perspectivas2001_296.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2012.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999**. Cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 1999.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. **Relatório o coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. 2011. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio\\_final\\_coordenadores\\_pedagogicos.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_coordenadores_pedagogicos.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2012.

OLIVEIRA, A.P.M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

## A implementação do Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Limeira (SP) no ano de 2012: uma análise de como a política é absorvida pelas escolas

---

Sandrine Cristina Ibañes Rossini\*

Wallace Andrioli Guedes\*\*

Fernando Tavares Júnior\*\*\*

O presente trabalho tem como objetivo analisar a implementação da política de avaliação instituída na Rede Municipal de Ensino de Limeira (SP) por meio da Resolução SME nº 01 (LIMEIRA, 2012). Tendo como finalidades subsidiar a Secretaria Municipal da Educação na tomada de decisão sobre as políticas educacionais do município e verificar o desempenho dos estudantes, o referido Sistema de Avaliação altera alguns aspectos da avaliação existente na rede até 2011, tanto no que concerne às turmas e áreas avaliadas em nível externo, quanto na avaliação interna, ao adotar siglas para representação do desempenho dos estudantes do ensino fundamental a partir de escalas de domínio de habilidades. O fato de a nova política ter sido apresentada no início do ano letivo de 2012 aos gestores escolares motivou esta pesquisa, associado à inexistência de programas de formação com esses atores no município. Buscando-se estudar como ocorre a implementação da política numa dimensão micro, foram selecionadas cinco escolas municipais. Dessa forma, a análise de como a política é interpretada e recriada pelos profissionais que atuam no âmbito escolar, a identificação de seus efeitos a partir da atuação dos envolvidos, a relação estabelecida pelos gestores escolares com a política e com o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares, além das dificuldades encontradas na implementação do novo Sistema de Avaliação são evidenciadas por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e da observação de campo.

### A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LIMEIRA

Criada em 1997, a Rede Municipal de Ensino de Limeira é constituída hoje por 95 escolas, que atendem em torno de 23.000 alunos, regularmente matriculados em sete Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEFs), modalidade educacional voltada para alunos da educação infantil de 0 a 3 anos de idade em período integral, além de alunos de 4 e 5 anos em período parcial de educação infantil e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A rede ainda possui 35 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs), sendo 29 urbanas e seis rurais, 20 Escolas Municipais Educação Infantil (EMEIs), 32 Centros Infantis (CIs) e uma Escola Municipal de Ensino Supletivo (EMES), além de manter, desde 2007, convênio com Escolas de Educação Infantil da Rede Particular de Ensino, através do Programa Bolsa Creche<sup>1</sup>.

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; agente de desenvolvimento educacional na Rede Municipal de Ensino de Limeira (SP).

\*\* Assistente de orientação PPGP/ CAEd/ UFJF; mestre em História pela UFF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor do Departamento de Ciências Sociais da UFJF; doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).

<sup>1</sup> Dados obtidos a partir dos Quadros Escolares homologados pela SME em maio de 2012.

## O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE LIMEIRA

Foi realizada, em 2001, a primeira edição do Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal de Limeira (SAREM), sendo aplicada pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), cujo foco era a avaliação das habilidades constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Constituindo-se em uma avaliação externa aplicada em todas as séries do ensino fundamental, o SAREM foi concebido para avaliar, interpretar, planejar e intervir, fornecendo elementos para adequação do projeto pedagógico das escolas, assegurando o sucesso da aprendizagem dos alunos ao longo de sua trajetória e verificando em que medida as situações didáticas estavam cumprindo seu papel, bem como a eficácia da recuperação contínua (CAPICOTTO, 2006).

Com a finalidade da permanente retomada das questões norteadoras, utilização dos resultados para orientação e revisão das políticas, definição de projetos pedagógicos da SME, da escola e do docente, o SAREM foi se consolidando na rede à medida que sua proposta indicava que os resultados das avaliações direcionassem as ações de formação docente desenvolvidas pela SME e revelassem as habilidades em defasagem que se constituíam nos conteúdos das formações. Na dimensão escolar, o Sistema de Avaliação visava subsidiar as intervenções propostas pelos docentes no plano de ensino, permitindo trabalhar com as dificuldades dos alunos e possibilitar avanço na aprendizagem. Recebendo orientações em reunião com a equipe pedagógica da SME, os diretores coordenavam o processo nas escolas durante o planejamento escolar no início do ano letivo, a partir dos critérios de aplicação dos instrumentos avaliativos, dos objetivos do SAREM e do cronograma das avaliações, tornando-se responsáveis pela condução das discussões dos resultados, nas quais se analisavam as variáveis que possivelmente interferiram nos resultados da escola e se planejavam as ações pedagógicas. No entanto, alguns depoimentos dos gestores escolares entrevistados apontam para o fato de que o SAREM sempre ficou sob a responsabilidade do professor coordenador e que a apresentação dos resultados aos docentes não culminava na elaboração de um plano de ação.

Em 2009, com a realização da primeira edição da Prova Brasil<sup>2</sup> e do Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP)<sup>3</sup> na rede municipal, foi definido pelo então secretário de educação que o SAREM avaliaria apenas as turmas não participantes dessas avaliações de larga escala, já que nesse ano o município iniciava o atendimento às crianças do ensino fundamental de 9 anos. Além disso, torna-se necessário, para a pesquisa, salientar que, segundo informação da equipe pedagógica da SME, tal apontamento foi motivado por solicitação de um grupo de diretores de escola. Esse grupo justificou ao secretário que manter o SAREM em todas as turmas e aplicar o SARESP e a Prova Brasil seria muito trabalhoso e difícil na dinâmica escolar, visto que as três avaliações são aplicadas na mesma época, na segunda quinzena do mês de novembro.

Dados levantados na presente pesquisa demonstram que a participação dos gestores escolares nas avaliações externas de larga escala se mostra bastante conflituosa, ficando evidente a falta de formação e o desgaste com a preparação e aplicação das provas, em especial o SARESP. Levando-se em conta essa pouca efetividade do SAREM, bem como a problemática participação dos gestores escolares nas avaliações de larga escala, a SME instituiu, em janeiro de 2012, o Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de

<sup>2</sup> A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Inep/MEC para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

<sup>3</sup> O SARESP é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem como finalidade a produção de informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Limeira. Construído a partir de um trabalho desenvolvido por uma comissão composta por dois agentes de desenvolvimento educacional (ADEs), três diretores de escola e seis integrantes da diretoria de educação da SME, o novo Sistema de Avaliação, que tem como finalidades subsidiar a Secretaria Municipal da Educação nas tomadas de decisão sobre as políticas educacionais do município e verificar o desempenho dos estudantes, regulamentou, em sua maior parte, o SAREM já existente na rede, porém ampliando sua abrangência ao deixar de normatizar apenas a avaliação externa elaborada pela SME. O novo sistema tem como finalidades:

I - Organizar o sistema de avaliação dos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Limeira, que subsidie a Secretaria Municipal da Educação, nas tomadas de decisão quanto a Política Educacional do Município, envolvendo:

a) a formação continuada dos recursos humanos da Secretaria Municipal da Educação;  
b) a reorientação da proposta pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos, de modo a aprimorá-la.

II - Verificar o desempenho dos estudantes na Educação Infantil, nas diversas áreas do conhecimento e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer às Unidades Escolares informações que subsidiem:

a) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o plano gestor de cada escola; b) monitorar o desenvolvimento das turmas e dos estudantes individualmente, e configurar a qualidade do ensino oferecido pela escola; c) a orientação para os trabalhos desenvolvidos com as turmas de Recuperação Paralela e junto aos alunos atendidos no que se refere ao Ensino Fundamental (LIMEIRA, 2012).

As áreas do conhecimento avaliadas na educação infantil, no novo sistema, abrangem a linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes, música, movimento e psicomotricidade. No ensino fundamental, os componentes curriculares avaliados compreendem a língua portuguesa, matemática, história e geografia, artes, ciências e educação física, apresentando variação dos componentes na educação de jovens e adultos: língua portuguesa, matemática, arte, estudos da sociedade e da natureza.

A instituição de um novo Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino, em 2012, respaldando-se na Deliberação CME nº 04 (LIMEIRA, 2009) preconiza que as avaliações externas elaboradas em nível municipal pela equipe pedagógica da Secretaria da Educação, o SAREM, serão aplicadas ao final de cada ciclo do ensino fundamental, nos 3º e 5º anos, respeitando o regime de progressão continuada e avaliando o desempenho dos alunos em cada ciclo nas áreas de língua portuguesa e matemática, com a inserção, a cada ano, de um novo componente curricular.

Outro aspecto inovador indicado na Resolução SME nº 01 (LIMEIRA, 2012) é a forma de registro do desempenho dos alunos:

**Art. 8º** Para fins de registro do desempenho dos estudantes no boletim escolar adotar-se-á escalas de domínio de habilidades, utilizando as siglas A- AD- B- AB, que correspondem a:  
**A- AVANÇADO:** neste nível encontram-se os estudantes que demonstram conhecimentos e domínio das habilidades além do requerido, conseguindo resolver atividades complexas para o seu nível;

**AD- ADEQUADO:** os estudantes demonstram pleno domínio das habilidades esperadas para o seu ano de escolaridade, não apresentando dificuldade;

**B- BÁSICO:** os estudantes demonstram estar em processo de desenvolvimento das habilidades requeridas para o seu nível de ensino, mas ainda apresentam algumas dificuldades;

**AB- ABAIXO DO BÁSICO:** os estudantes não desenvolveram as habilidades básicas para o seu ano de escolaridade, possuem muita dificuldade e há uma distância muito grande entre o que efetivamente ele sabe e o que deveria dominar.

§ 1º o resultado em termos de escala de domínio de habilidades para cada estudante será analisado nas reuniões bimestrais de Conselho de Ciclo, as quais deverão promover a reflexão e a análise sobre os resultados; caberá à escola elaborar um plano de ação com intervenções para os estudantes com rendimento abaixo do esperado, a fim de superar as dificuldades encontradas, devidamente registradas em ata própria (LIMEIRA, 2012).

Dessa forma, a avaliação do processo ensino e aprendizagem nas escolas municipais também sofre impacto pelo novo Sistema de Avaliação. A adoção de siglas para as escalas de domínio de habilidades para o registro do desempenho bimestral das crianças torna-se um desafio à prática educativa, numa realidade em que, como forma de justificar o regime de progressão continuada, era registrada nos documentos oficiais dos estudantes apenas a legislação que indicava tal regime no município, como já exposto anteriormente.

O primeiro impacto sentido no âmbito escolar, segundo os gestores, foi a dificuldade do corpo docente em compreender as siglas que representam o desempenho dos alunos ao final de cada bimestre, demandando um trabalho intensivo dos professores coordenadores para que os professores tivessem mais clareza da nova proposta e alinhassem os critérios para atribuição das siglas mediante as avaliações dos alunos. Publicada no Jornal Oficial do Município em janeiro de 2012, a Resolução SME nº 01 (LIMEIRA, 2012) foi lida por poucos, considerando o período de férias escolares, sendo o novo Sistema de Avaliação trabalhado com os diretores e coordenadores pedagógicos em duas reuniões coordenadas por ADEs e diretoria de educação, uma às vésperas do início do ano letivo e outra ao final do primeiro bimestre, cujas pautas contemplaram o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e as novas demandas trazidas no documento.

É preciso analisar que a participação dos diretores de escola em reuniões coordenadas pelos ADEs e diretoria de educação, com pauta exclusivamente pedagógica, foi uma inovação frente à falta de uma política municipal de formação específica para esse público, considerando que as formações pedagógicas abrangeram, nos últimos anos, os professores coordenadores e os docentes, ficando os gestores escolares sem as orientações necessárias para interpretar os resultados das avaliações externas e discutir o trabalho pedagógico para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Considerando as dificuldades e a insegurança dos docentes ao atribuir as siglas para o desempenho dos alunos ao final do primeiro bimestre letivo, os gestores percebem a resolução anteriormente mencionada como uma ação muito importante na rede e que facilitou a discussão e a análise da equipe escolar no que se refere às avaliações em nível interno.

## O PAPEL DOS AGENTES DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Atuando na Secretaria da Educação para orientar, acompanhar e assessorar as unidades escolares através de seus gestores, os agentes de desenvolvimento educacional (ADEs) também são responsáveis pela formação em serviço das equipes escolares. A figura do ADE é relativamente nova na rede, e a parceria com os gestores escolares ainda enfrenta inúmeros desafios para sua efetivação: a forte demanda administrativa e burocrática da SME que reduz o tempo do ADE para acompanhamento do cotidiano escolar; o distanciamento dos profissionais das demandas pedagógicas da rede, devido às formações oferecidas pela SME sempre terem ficado sob a responsabilidade da diretoria de educação e priorizarem os coordenadores pedagógicos e os professores como público-alvo; a inexistência de formações com os diretores coordenadas pela equipe de ADEs; o distanciamento do ADE das necessidades escolares até pouco tempo atrás devido ao acesso direto que os diretores tiveram por

duas gestões consecutivas ao gabinete do ex-secretário da educação, onde muitas demandas eram discutidas e encaminhadas sem o conhecimento do ADE da escola.

Outro aspecto negativo relatado pelas gestoras é a inexistência de treinamento para assumir a função, muitas vezes associada à precária estrutura de trabalho, no que se refere a documentos norteadores para as práticas gestoras, recursos humanos para as atribuições cotidianas e falta de orientações e acompanhamento do ADE. Entretanto, é valorizado pelos gestores o acompanhamento participativo do ADE na escola, analisando com as equipes as atividades avaliativas e os resultados das mesmas, discutindo critérios de alinhamento para as siglas que representam o desempenho dos alunos, auxiliando na definição das metas de aprendizagem. Tal aspecto pode indicar que a efetivação da parceria entre esses atores está se consolidando.

Pode-se inferir, a partir das entrevistas, que o papel desempenhado pelo ADE na rede municipal é fator relevante para uma gestão segura e eficaz a partir da efetivação de uma relação de parceria entre esses atores. Todavia, tal parceria requer que as necessidades dos gestores escolares sejam consideradas, aspecto que só se tornará possível a partir de um acompanhamento participativo do ADE nas atividades pedagógicas da escola, na análise de seus resultados e na definição de suas metas, permitindo, assim, a concretização dos objetivos traçados pelo Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Limeira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPICOTTO, A.D. Indicações e propostas para uma boa política municipal de Educação. **Cadernos CENPEC**. São Paulo (SP), v. 1, n. 1, p. 106-109, 2006.

LIMEIRA. Conselho Municipal da Educação. **Deliberação CME nº 01/04**: delibera acerca das competências da SME. Limeira (SP), 2004.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CME nº 01/05**: indica as competências da SME para a autorização, o credenciamento e a supervisão de Escolas da Rede Municipal e das Escolas de Educação Infantil na Rede Privada. Limeira, SP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CME nº 04/09**: dispõe sobre as normas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos implantado na Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP. Limeira, SP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução SME nº 01/2012 de 25 de janeiro de 2012**: dispõe sobre Sistema de Avaliação dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino. Limeira (SP), 2012.

\_\_\_\_\_. **Resultados do SAREM 2011**. Limeira (SP), 2012. CD-ROM.



## SEÇÃO 2



Ações extramuros



## Ações extramuros: a implementação de políticas públicas educacionais como reflexo da universalização do ensino – intervenções além do espaço escolar

---

Carla Silva Machado\*

A partir da década de 1990, no Brasil, as políticas voltadas para a universalização da educação se intensificaram refletindo o que já acontecia no cenário mundial em que a escola para todos se tornou uma meta. Este foco na universalização possibilitou o acesso à educação à quase totalidade da população em idade escolar.

A ampliação do número de vagas no ensino público brasileiro mudou tanto o perfil da escola quanto da comunidade escolar, o que levou, também a partir da década de 1990, a um novo olhar sobre a educação brasileira. Preocupações com a qualidade da educação, correção de fluxo, progressão e outras temáticas que estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, além de temas como violência, gestão e questões extraescolares, como envolvimento da família na escola, vêm à tona. Em função dessa nova demanda, há a necessidade da implementação de novas políticas públicas educacionais.

Os artigos aqui elencados apresentam um pequeno panorama dessas políticas educacionais atuais que visam a um ensino público de qualidade e com garantia de acesso e permanência para todos, que extrapolam as questões ligadas à educação formal e tendem a uma relação mais dialógica entre escola e mundo.

O primeiro texto desta seção, **Da Participação ao Envolvimento Parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem**, traz o caso de uma escola da cidade de Limeira, interior de São Paulo, que desenvolve atividades na busca do envolvimento dos pais e/ou responsáveis pelos alunos nas ações escolares. O texto tem como embasamento pesquisas em educação que comprovam que quanto maior a participação dos pais na vida dos alunos, maior o rendimento escolar. Os autores trazem uma interessante distinção entre participação dos pais e envolvimento parental. Segundo eles, a participação da comunidade escolar tem base legal e está centrada na ideia de uma gestão democrática, enquanto o envolvimento parental está mais direcionado ao envolvimento dos pais nas atividades curriculares, o que também caminha para uma relação mais afetiva entre pais, escola e alunos.

O texto seguinte, **Programa Convivência Escolar: Implantação na diretoria regional de educação de São Miguel Paulista (SP)**, trata da descrição de uma política de monitoramento proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), a partir da demanda do Sinesp (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo), e faz um recorte na regional de São Miguel Paulista. Segundo os autores, o programa foi uma das maneiras que a SME-SP encontrou para alterar as relações desgastadas nas unidades de ensino, visando à diminuição da violência entre os atores escolares. A proposta do programa está

---

\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Educação pela UFJF.

.....

ancorada na perspectiva de que a escola deva pensar questões que vão além do currículo formal, mas que estejam relacionadas à cultura da paz, do respeito e do diálogo.

O texto **Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: possibilidades de um estudo de caso** visa a compreender o desenho da política que tem como objetivo levar a escola para além dos muros e bancos escolares no município de Belo Horizonte/ (MG) e também de ampliar o tempo do aluno na escola. Os autores propõem-se, ainda, a discutir se o desenho atual consegue dar conta dos desafios que aparecem na prática e como se dão as relações entre as dimensões regional e escolar, além de discutirem como os atores absorvem e compreendem seus papéis.

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para os alunos de ensino fundamental nas escolas da prefeitura. O Programa Escola Integrada é também a temática desenvolvida no texto **A gestão escolar do programa escola integrada de Belo Horizonte – um estudo de caso na região de Venda Nova**, porém, diferentemente do texto anterior, que analisa a política municipal de educação de tempo integral e suas especificidades, o texto fixou-se no estudo de caso de duas escolas da região de Venda Nova, com o propósito de analisar como se dá a implementação da política nessas duas escolas.

Da mesma maneira que os dois textos que tratam da educação integral em Belo Horizonte apresentam, por recortes diferentes, o Programa Escola Integrada perpassando a ideia de que a educação vai além do espaço escolar, o texto seguinte, **As turmas externas: revisitando o alcance das políticas de EJA em Belo Horizonte**, apresenta a política de Educação de Jovens e Adultos do município com um viés nas turmas que funcionam fora do ambiente escolar, as chamadas turmas externas. Segundo os autores, o texto aponta para a necessidade de pensar em atendimentos diferenciados para contextos também diferenciados. Os autores do texto problematizam a implementação das turmas externas pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte como uma forma de se valorizar e potencializar os diferentes tempos e contextos sociais.

A seção é um convite a refletirmos o quanto os espaços extramuros podem interferir no cotidiano escolar e vice-versa. Conhecermos estes espaços e estabelecermos uma parceria entre a escola e o mundo é um bom caminho para garantias da qualidade e equidade na educação.

## Da participação ao envolvimento parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem

---

Adriana Ijano Motta\*

Michelle Gonçalves Rodrigues\*\*

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim\*\*\*

O presente artigo versa sobre a diferenciação entre participação de pais, responsáveis e comunidade de entorno da unidade escolar, e envolvimento parental para a escolarização bem-sucedida de crianças e jovens. A Constituição Federal, em seu artigo 205, preconiza uma relação de colaboração entre o Estado, a escola e a família (BRASIL, 1988), assim como outros textos oficiais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), e Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº. 8.069 (BRASIL, 1990). Entretanto, a discussão encontrada nos textos oficiais versa sobre a participação como um processo de democratização escolar, não englobando uma discussão sobre o envolvimento parental na constituição do processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito tanto à escola como no meio familiar.

Sob essa diferenciação, apresentamos um caso de gestão educacional em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Limeira (SP). A pesquisa tem como objetivo compreender quais nuances do envolvimento parental, seus aspectos e impactos, poderiam contribuir para um melhor desempenho acadêmico entre um grupo de alunos que se destaca na unidade escolar. A partir de uma abordagem qualitativa sobre o tema, utilizamos e analisamos dados referentes aos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola com o intuito de fomentar a maior participação das famílias. Os professores da unidade escolar responderam a um questionário específico, e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora da escola foram realizadas. Também foram recolhidos dados através da aplicação de questionários aos pais do grupo específico de alunos e, para a complementação dessas informações, foram realizados três grupos focais com os pais, responsáveis e cuidadores desses alunos.

Iniciaremos este capítulo com uma discussão demonstrando a diferenciação das categorias participação e envolvimento parental e sua relação com o desempenho acadêmico dos alunos. Em um segundo momento, passamos para as informações sobre a unidade escolar pesquisada e as ações desenvolvidas para a aproximação com o contexto familiar. Também descreveremos ações de caráter interinstitucional, em que participa a escola em questão, visando ao aprimoramento do envolvimento parental na cidade de Limeira. Essas informações nos auxiliam na compreensão das ações que contribuíram no bom desempenho acadêmico dos alunos, revelando o envolvimento parental como uma importante estratégia de gestão escolar.

---

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; gestora escolar no município de Limeira (SP).

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Ciências Sociais pela UFJF.

\*\*\* Orientadora no PPGP/ CAEd/ UFJF; professora Faculdade de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); doutora em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

## A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E O ENVOLVIMENTO PARENTAL: RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

A aproximação das comunidades de entorno das escolas tem sido apontada como um fator que influencia positivamente a vida acadêmica dos alunos. Entretanto, pode-se dizer que as expectativas em relação à participação das famílias sofreram várias mudanças ao longo das últimas décadas. Antes, a participação dos pais na vida escolar dos filhos era dada sempre por uma pauta relacionada às questões disciplinares (NOGUEIRA, 1998, p. 96). Não se esperava, nem tampouco se pressuporia que a participação e o envolvimento parental ganhassem tanta relevância para a escolarização bem-sucedida das crianças como nos dias de hoje.

Ao analisarmos a questão das relações entre escola e comunidade podemos tomar como ponto de partida a Constituição Federal que em seu artigo 205 que preconiza:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A própria legislação impõe, em seus princípios constitucionais, uma relação de colaboração entre o Estado, a escola e a família. Outros textos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), em seu artigo 12, estabelece claramente a necessidade da articulação entre escola e família, em seus incisos VI e VII:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

Pode-se observar, através dos incisos acima, a preocupação dos legisladores em deixar explícita a função da escola como articuladora de processos de integração com a família, como também responsável pela comunicação da frequência, rendimento e projeto pedagógico por ela desenvolvido junto à comunidade em que atua.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 4º, preconiza:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Como afirmamos acima, há que se diferenciar participação dos pais e envolvimento parental. As legislações citadas e os materiais oficiais publicados sobre a educação deixam transparecer uma preocupação com a participação dos pais ou responsáveis na escola com forte tendência na vertente da necessidade premente da democratização da escola. Já o envolvimento parental é visto como o tipo de envolvimento dos pais com as atividades relativas ao currículo desenvolvido pela escola, no interesse que demonstram pelos assuntos abordados pelas várias áreas do conhecimento trabalhados na escola, no auxílio nas tarefas de casa, na leitura de livros e outros materiais escritos que complementem ou que tragam novidades acerca do que está sendo estudado por seu filho, como nos indica Reis (2008). Nesse sentido, o envolvimento parental é aqui entendido, ainda, na perspectiva de Epstein (1988), quando o termo é utilizado para incluir as novas configurações familiares e também mudanças de paradigmas em relação às responsabilidades que assumem os pais e os cuidadores.

Bhering e Siraj-Blatchford (1999) agrupam na categoria “envolvimento” uma forma mais intensa de participação nas atividades escolares que estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, porém as autoras expõem outras duas formas de participação, para além do envolvimento parental: a ajuda e a comunicação. A ajuda se refere às formas de participação nas tarefas ligadas ao auxílio dos pais em eventos escolares, e a comunicação seria todas as formas de informação tanto da escola para os pais, como dos pais para a escola, através de agendas ou mesmo de atendimentos individuais.

Para a pesquisa, apresentada neste artigo, considera-se a categorização dos tipos de envolvimento parental proposta por Lahire (1997). O autor desenvolveu uma pesquisa sobre os tipos de envolvimento parental que podem influenciar o bom desempenho acadêmico de alunos das classes populares, cujas categorias ficaram assim compostas: a) as formas familiares da cultura escrita, b) as condições e disposições econômicas, c) a ordem moral doméstica, d) as formas de autoridade familiar, e) as formas familiares de investimento pedagógico. Essa caracterização torna-se relevante porque o contexto de sua análise é muito similar ao contexto em que se encontra a Escola Paraíso<sup>1</sup>.

A partir da constatação de que há uma relação entre envolvimento parental e desempenho acadêmico dos alunos, há que se refletir sobre as melhores iniciativas de aproximação com a comunidade, realizadas pela escola em questão, sobretudo as que podem auxiliar as famílias no fomento da aprendizagem de seus filhos.

#### O CASO DE GESTÃO DA ESCOLA PARAÍSO: AS AÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

A Escola Paraíso foi criada no ano de 1998 e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação Especial. Seu surgimento ocorreu após a ocupação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto em uma área da cidade de Limeira (SP). A escola abrange ainda um bairro nascido após um processo de desfavelamento na cidade. Atualmente a unidade escolar, com capacidade para 1.000 alunos, atende 904 alunos e possui, em seu quadro docente, 41 professores efetivos e polivalentes, 20 professores contratados entre polivalentes e especialistas nas áreas de artes e educação física, dois secretários, 15 auxiliares-gerais e 23 monitores. Em relação à equipe gestora, a escola conta com um diretor, dois vice-diretores e dois coordenadores pedagógicos. A escola possui ainda um assistente social escolar, pois o município dispõe desse serviço em suas creches e em suas escolas. A estrutura física da escola apresenta 21 salas de aula, uma quadra de esportes, laboratório de informática, pátio coberto, gabinete dentário, refeitório e um amplo jardim.

O Conselho Escolar foi composto pela primeira vez no ano de 1999<sup>2</sup>. Nas atas do conselho é possível observar que a participação dos pais era muito frequente nas opiniões e decisões sobre os rumos da escola. Membros da Associação de Moradores, ainda que não mais tivessem seus filhos matriculados, também faziam questão de participar do Conselho de Escola. Apesar da constante presença das famílias, a relação dos pais com os profissionais da escola era conturbada devido ao contexto político dos processos de ocupação e desfavelamento pelos quais passavam os locais atendidos pela escola, de acordo com o que pode ser inferido a partir da leitura das atas do Conselho Escolar, compreendidas entre os anos de 1999 a 2004.

Esses momentos iniciais foram muito importantes para a compreensão de demandas junto à escola sobre serviços que não eram específicos da educação. Eram demandas ligadas muito mais a questões relativas à

<sup>1</sup> Nome fictício pelo qual a escola será denominada neste trabalho.

<sup>2</sup> Ata nº 1/99 (Eleição do Conselho Escolar da Escola Paraíso).

saúde e à assistência social. De acordo com Peregrino (2010), esse seria um modelo de contexto para o que a autora chama de *processo de desescolarização da escola*, um processo em que ocorrem mudanças nas atribuições específicas da relação de ensino e aprendizagem no meio escolar.

Sob essa perspectiva, da relação conflituosa entre família e escola, a equipe gestora da Escola Paraíso percebe a diferença prática entre participação familiar e envolvimento parental. A partir desse novo olhar sobre o cotidiano escolar e buscando a formulação de ações para o bom desempenho de seus alunos, a escola inicia uma tentativa de estabelecimento de uma relação mais próxima com a comunidade. Em conjunto com a equipe de professores, foram promovidas ações como a realização de dois fóruns de Planejamento Participativo. Desses fóruns nasceram muitas ações da escola que estão presentes até os dias de hoje. Alguns exemplos das ações são: reuniões de pais ao fim da tarde, para possibilitar aos pais que trabalham a frequência desejada pela escola, além de momentos para conversas particulares entre professores e responsáveis, e a Festa de Comemoração do Dia das Mães e dos Pais aos sábados, para possibilitar a participação da maioria deles. Outra iniciativa foi a elaboração de um Plano Gestor a cada quatro anos. Para a elaboração do documento, são realizadas pesquisas junto às famílias dos alunos matriculados. A descrição das ações e projetos desenvolvidos na unidade escolar explicitam os aspectos da dinâmica interna da escola, seus principais objetivos e a maneira como vem enfrentando seus desafios cotidianos.

Desde o ano 2000, a escola empreende o projeto *Fora de Série*. Tal projeto partiu do diagnóstico inicial de déficit na proficiência na língua escrita nas turmas do Ensino Fundamental I. O projeto, ancorado no artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996), caracteriza-se pelo agrupamento de alunos por habilidade, idade, ou qualquer outra forma cuja justificativa educacional seja pertinente, para o trabalho intensificado na alfabetização dos alunos.

Os empréstimos do prédio escolar também são muito comuns na Escola Paraíso desde o ano 2000. Muitas Associações e organizações da sociedade civil e membros da comunidade desde sempre utilizaram o prédio escolar para desenvolver ações junto à comunidade local ou às comunidades adjacentes. Decorre dessas ações, que o prédio escolar é muito pouco depredado. Em 2006, o projeto *Escola da Família*, proposto pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, trouxe garantias estruturais tais como estagiários, orientador e gestor do programa. Outras atividades foram sendo implantadas e atualmente há oficinas de artesanato, atividades desportivas e utilização do laboratório de informática. Paro (2000) afirma que dois fatores podem ser verificados para medir a intensidade das relações com a comunidade, a utilização do prédio nos períodos em que ele está ocioso e também a depredação do patrimônio escolar.

Em relação aos aspectos pedagógicos, como descritos no Plano Gestor da escola para o quadriênio 2007-2010, além da avaliação das aulas, os pais sugeriram que se fizessem mais *estudos de meio*, ou seja, que se promovessem mais oportunidades de aulas-passeio, em que seus filhos teriam maiores oportunidades de contatos com cultura e lazer, pois são poucas oportunidades desse tipo de atividade devido a suas condições socioeconômicas. A produção de livros e gravação de mídias, como CDs ou DVDs, fazem parte, desde o ano de 2010, da finalização de grande parte dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola. Ao final de cada tema trabalhado, ocorrem os momentos de apresentação e entrega desses materiais, sempre com a intensa presença das famílias dos alunos nos eventos.

No ano de 2012, foi instituído o projeto *Olhar de Pertinho*. Nesse projeto, algumas crianças são apontadas pelos professores como aquelas que necessitam de uma maior atenção, no que diz respeito às tarefas escolares, aos seus materiais, às condições de higiene pessoal, dentre outras. Ao todo, 69 crianças/alunos participam do

projeto. Em um primeiro momento, realiza-se um sorteio entre professores e funcionários que apadrinham essas crianças. Posteriormente, cabe ao padrinho “olhar mais de pertinho”, checando os materiais escolares e os repondo, caso não estejam em boas condições. Também orientam sobre a higiene pessoal, vistoriam as tarefas de casa, conversam com a criança sobre as atividades escolares e colocam-se à disposição dos alunos. Esse projeto visa ao estabelecimento de vínculos maiores entre os alunos e a escola.

Parcerias com universidades públicas, como a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), situadas em cidades próximas à escola, foram estabelecidas com vistas a melhorar o trabalho desenvolvido pela unidade escolar. Com a UNESP, a escola possui um trabalho na área de desenvolvimento motor; já com a UFSCAR, a parceria visa os alunos com problemas de alfabetização. Foram disponibilizados *softwares*, formação e profissionais que atuam num programa denominado *Liga da Leitura*, onde atualmente são atendidos 120 alunos dentro e fora de seu turno, em atividades de leitura e alfabetização.

Diretamente ligados à escola estão dois grandes projetos da Secretaria Municipal da Educação de Limeira: o atendimento domiciliar e hospitalar. O primeiro consiste em um atendimento individualizado a crianças impossibilitadas de comparecerem às aulas em função de suas condições de saúde. Em geral, são crianças acamadas ou que não possuem nenhuma condição de comparecer às aulas e que recebem as visitas do professor em suas residências. O segundo refere-se ao atendimento feito por uma professora vinculada à escola que atua na Santa Casa de Limeira atendendo a crianças que passam por longas internações. Os registros do atendimento hospitalar apontaram, em 2012, 817 atendimentos.

Como já descrito, a unidade escolar conta com uma assistente social que faz encaminhamentos sobre guarda definitiva das crianças e orientações das mais diversas, quando procurada pelos pais. Entretanto, orientações complementares sobre programas governamentais de transferência de renda, cujos registros de pauta e discussão encontram-se nos livros do Centro de Referência de Assistência Social da região sul de Limeira, são as mais recorrentes. Em entrevista, a profissional relata que 43% das famílias com filhos na Escola Paraíso recebem algum tipo de auxílio financeiro governamental. A ação dessa profissional constitui-se em uma estratégia de aproximação da escola com a comunidade, especialmente em sua atuação junto a problemas de origem social que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos, especificamente, na ação relatada, combatendo o alto índice de absenteísmo discente, fator que compromete diretamente o desempenho escolar de alguns dos alunos da Escola. Diante das informações sobre o número de beneficiados pelo programa federal, tomou-se uma das estratégias da escola a participação nessas reuniões com pautas específicas da escola, em uma tentativa de aproveitar os encontros com as assistentes sociais do bairro e utilizar parte da pauta com questões referentes à escolarização das crianças.

Outra investida da escola com vistas a estreitar os laços com a comunidade foi a implementação do projeto *A escola veio me visitar*. Nos últimos três anos, antes do início das aulas da Educação Infantil e durante a primeira semana de aulas do Ensino Fundamental I, os professores visitam as casas dos alunos durante meio período do horário destinado às aulas. Na pauta das visitas, foram previstas a apresentação do professor para os pais dos alunos, a entrega de um documento simples em que estão contidas informações sobre os projetos a serem desenvolvidos durante o primeiro semestre letivo na escola, os *estudos de meio*, conforme explicado anteriormente, que serão realizados, bem como informações básicas sobre as expectativas de aprendizagem que a escola possui para o ano de escolaridade no qual o aluno está matriculado.

A necessidade de aprimoramento da comunicação (BHERING; SIRAHJ-BLATCHFORD, 1999) entre a unidade escolar e os pais, e vice-versa, fez com que a Escola Paraíso voltasse sua atenção para as comunicações através de cadernos de recados. O trabalho com o caderno de recados visa, dentre outras coisas, a abrir um canal de comunicação dos pais com a escola, uma vez que essa comunicação era sempre vista de maneira unilateral (era a comunicação *dos professores com os pais*). Hoje se pode verificar, na observação do cotidiano da sala de aula, que os cadernos de recados são utilizados tanto por professores como pelos pais com muita intensidade.

No que tange às ações interinstitucionais, citamos as reuniões promovidas pela Secretaria Municipal da Educação de Limeira. Nessas reuniões, os diretores da região sul do Município se encontravam, discutiam e identificavam suas demandas e as dificuldades em alcançar bons resultados educacionais na região. Em um dos encontros, a pauta constituía em levantar práticas bem-sucedidas de aproximação das relações entre família e escola, para isso, o grupo de gestores decidiu procurar, em 2008, o Instituto Superior de Ciências Aplicadas, o ISCA Faculdades, especificamente seu curso de Comunicação Social, para solicitar uma Campanha Publicitária, pois se considerava que uma linguagem não escolar poderia surtir mais efeito do que as ações formuladas, em situações anteriores, pelo conjunto de escolas participantes.

Os gestores foram atendidos pelo coordenador do curso que, através de uma agência experimental da faculdade, propôs aos alunos a elaboração de peças para uma campanha publicitária que seria apresentada à Secretaria Municipal da Educação. Ocorre que, tão logo os alunos terminaram a pesquisa domiciliar, realizada com as comunidades de entorno das escolas, chamaram os diretores e trataram de expor seus resultados e custos. Em suas análises sobre os dados, disseram que não haviam detectado em suas pesquisas as mesmas questões de dificuldade de envolvimento que os diretores haviam explicitado. A pesquisa<sup>3</sup> mostrou que os pais confiavam nas escolas e diziam-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido por ela. Disseram que participavam de todas as reuniões para as quais eram chamados e estavam sempre envolvidos com os eventos promovidos pela unidade escolar.

A partir de então a discussão tomou outros rumos. Um dos diretores destacou que a pesquisa tinha resultados muito parecidos com pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação, referindo-se a Pinto, Garcia, Letichevsky (2006), na qual os pais também, de forma geral, avaliavam as escolas de maneira regular ou boa. Não era a essa participação específica a que os diretores escolares se referiam. Eles, na verdade, referiam-se a um tipo de envolvimento dos pais com as propostas escolares que fosse mais contínuo, um envolvimento com as tarefas de casa, com a valorização da escola, com associação de discursos mais positivos em relação às atividades desenvolvidas pelas escolas.

Como se pode observar, muitas foram as ações da escola no sentido de envolver a comunidade de seu entorno. As ações realizadas trouxeram melhorias observáveis por todos os que nela trabalham, de acordo com os dados obtidos na pesquisa. A Escola Paraíso é uma escola que se coloca como parceira da comunidade, com uma imagem institucional forte e bem instituída e um patrimônio em perfeitas condições de funcionamento. Porém, a equipe gestora da unidade escolar ainda almeja um envolvimento mais direto da comunidade com as atividades desenvolvidas pela escola.

---

<sup>3</sup> Pesquisa intitulada *Campanha Publicitária da União das Onze Escolas Municipais da Região Sul de Limeira*. Essa pesquisa foi desenvolvida no ano de 2008 e caracteriza-se como um trabalho interdisciplinar dos alunos do 5º sem. do curso de Comunicação Social do Instituto Superior de Ciências Aplicadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das ações expostas neste artigo, amparadas pelos dados obtidos através da pesquisa, concluímos que a maior participação dos responsáveis em atividades como reuniões de pais, eventos da escola, estão de alguma maneira consolidadas. As ações de aproximação com famílias não foram mal-sucedidas, todavia, para a equipe de gestão da unidade escolar, ainda há um número pequeno de alunos que apresentam um desempenho dentro das expectativas colocadas pela escola.

Não se descarta o trabalho da escola em relação à melhoria do desempenho dos alunos, contudo a pesquisa nos trouxe a percepção sobre a necessidade de investimentos sobre as ações já implementadas pela Escola Paraíso. Esses investimentos se dariam através de uma maior instrumentalização do corpo docente escolar, em um primeiro momento, para, posteriormente, haver um trabalho mais intenso com os pais/ responsáveis sobre a necessidade e a importância do envolvimento parental.

## REFERÊNCIAS

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A Relação Escola-Pais: um modelo de trocas de colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 191-213, mar, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm)>. Acesso em: 18 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/182.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

EPSTEIN, J. How do we improve programs for parent involvement? **Educational Horizons**, v. 66, p. 58-59, 1988.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, M.A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, vol. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

PARO, V. H. **Por dentro da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2000.

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

PINTO, F. C. F.; GARCIA V. C.; LETICHEVSKY A.C. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 527-542, out.-dez. 2006.

REIS, M. P. I. F. C. **A Relação entre Pais e Professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. 2008. 285 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Málaga, Espanha, 2008. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>>. Acesso em 18 de nov. 2012.

## Programa Convivência Escolar: implantação da Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (SP)

Alex Moreira Roberto\*

Vanessa Nolasco Ferreira\*\*

Dmitri Cerboncini Fernandes\*\*\*

O presente caso de gestão tem por objetivo descrever e analisar a implantação do Programa Convivência Escolar na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista no município de São Paulo. Tal programa visa a contribuir com a melhoria das relações estabelecidas nas escolas, impactando também na aprendizagem dos alunos. Tal pesquisa se justifica, uma vez que, ao acompanhar os primeiros passos dados na produção dessa política e pela percepção dos atores, em tempo real, em relação às ações propostas pelo programa, há a contribuição com outras redes de ensino que estejam trilhando caminhos parecidos e/ou estejam preocupadas com a questão da violência que aflige as escolas. Os dados foram coletados via observação participante e entrevistas.

O Programa Convivência Escolar encontra-se em seu processo de formulação, ou seja, ainda não é uma política pronta em seu texto final, embora já exista a implantação de ações pontuais. A Secretaria Municipal de Educação (SME) tem articulado ações em cada Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE/MP), também como forma de captar os elementos específicos e gerais de cada uma delas para, enfim, criar e apresentar uma proposta de política oficial, muito embora ainda não haja orientações neste sentido. Esse processo de desenho e construção de uma política pública, associado à implantação de algumas das ações que estão sendo pensadas é de grande valia enquanto prática de um sistema de ensino voltado a criar uma política preocupada com o convívio estabelecido nas escolas. Além disso, pode servir de boa prática para outras redes que estejam tentando trilhar os mesmos caminhos.

Descrever como essa reflexão tem ocorrido, apresentando as ações que têm sido tomadas e o retorno que algumas delas têm gerado, pode contribuir no sentido de ilustrar boas práticas ou caminhos não tão bons assim. Isso pode auxiliar os sistemas de ensino que estejam se organizando no sentido de discutir maneiras de repensar a questão do convívio escolar, a mediação dos conflitos e da discussão sobre a violência que ocorre nas escolas, envolvendo aspectos como a criação coletiva de regras, as relações professor-aluno e aluno-aluno, a criação de redes de proteção das crianças e dos adolescentes, o estabelecimento de parcerias externas e outros pontos que impactam no clima escolar e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor na rede pública do município de São Paulo e técnico de Assuntos Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Itaquaquecetuba.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\*\* Orientador de Dissertação do PPGP CAEd/UFJF; professor do Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora; pós-doutor em História Social e doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP)..

presente artigo irá inicialmente discutir e apresentar o tema do convívio escolar. Junto a isso, estabelecerá uma discussão sobre a violência nas escolas. Logo em seguida, será apresentada a SME, e como surgiu a ideia de propor um programa voltado a pensar a questão do convívio que é estabelecido nas unidades escolares (UEs). Na sequência, será apresentada a DRE/MP e como está sendo implantado nessa diretoria as discussões/ações relativas ao programa de convivência escolar.

Questões relacionadas ao convívio escolar e às relações que são estabelecidas neste espaço têm sido alvo recorrente dos veículos de comunicação, da sociedade civil e principalmente dos profissionais que atuam na escola. A dinâmica das unidades escolares nem sempre permitem que os pares discutam e reflitam sobre essas questões. Inúmeras obras têm sido publicadas nas últimas duas décadas<sup>1</sup>, colocando em evidência as diferentes manifestações de violência que ocorrem nas escolas e os caminhos que as UEs têm, ou não, tentado seguir. Corti, ao fazer um breve resgate histórico do tema violência nas escolas, aponta que

a violência escolar começa a aparecer no debate público na década de 1980, justamente no período da redemocratização do país. Naquele momento, as reportagens de jornal faziam referência, sobretudo, à depredação e à invasão dos prédios escolares. As pichações e roubos ocorriam principalmente nos finais de semana, e eram protagonizadas por grupos do entorno escolar [...]. Na década de 1990, o fenômeno ganhou novos contornos. As violências denunciadas passaram a fazer parte do dia a dia da escola, praticadas e sofridas também por estudantes e não apenas por agentes externos. (CORTI, 2005, p.16-17)

Essa “violência praticada entre os estudantes” tem modificado as relações estabelecidas na escola e, logo, o convívio escolar. Sendo assim, o tema precisa ser encarado com mais seriedade pela sociedade como um todo. Sobre esse aspecto, Abramovay, em sua palestra “O cotidiano da escola: as violências”, realizada em parceria como o Sindicato dos Gestores Educacionais de São Paulo (SINESP), cita que o tema violência nas escolas começa a exigir a presença de políticas públicas nas esferas municipais, estaduais e/ou federais (ABRAMOVAY, 2010, p.35). Nesse sentido, o tema da violência na escola, da convivência escolar, das relações intraescolares, da mediação de conflitos e todos os fatores que levam ao pensamento do ambiente escolar têm tomado as agendas de muitas redes de ensino como forma de analisar o assunto e as possibilidades de atuação das unidades escolares, das diretorias regionais de ensino, das secretarias municipais ou estaduais, propondo micro e macrotransformações.

São Paulo, a cidade mais populosa do Brasil, em 2011, tinha mais de onze milhões de habitantes (IBGE, 2011). A Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo atende cerca de um milhão de alunos, divididos em aproximadamente 2300 escolas municipais, que são separadas por Diretorias Regionais de Educação (DREs). Nessa perspectiva, a SME de São Paulo iniciou um processo de discussão do tema Convívio Escolar como forma de criar estratégias que pudessem contribuir com o cotidiano das escolas municipais, impactando assim na aprendizagem dos alunos. Com base nas autoavaliações realizadas a cada final de ano, a SME de São Paulo, em parceria com as treze DREs, nas quais está dividida, fez um levantamento dos aspectos que mais apareceram nos problemas identificados pelas escolas.

Ao final do ano de 2010, a SME, ao receber os resumos de cada DRE, constatou um grande número de observações referentes ao posicionamento dos professores de que as más condições do convívio escolar nas escolas municipais dificultava a existência de um espaço propício à aprendizagem, o que impactava na qualidade do ensino que estava sendo ofertado aos alunos. Ainda no referido ano, o estudo Retrato da Rede, realizado pelo SINESP, endossou as observações feitas pelos profissionais que atuavam nas UEs naquele

<sup>1</sup> Dentre elas podemos citar Schilling (2004); Ruotti, Alves e Cubas (2006); Marra (2007) e Silva, Lopes e Carvalho (2008).

mesmo ano, ao revelar que ameaça, furto e vandalismo eram os tipos de violência mais frequentes nas escolas municipais. Brum (2010), em artigo publicado em um Jornal de São Paulo e amparando-se no estudo realizado pelo SINESP, cita:

As reclamações foram feitas por uma amostra de 418 profissionais da educação, entre diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos da rede municipal e os resultados refletem a situação vivida no ambiente escolar (BRUM, 2010).

Além da publicação dos resultados do estudo em jornal de grande veiculação na cidade de São Paulo, o sindicato entregou ao então secretário de educação Alexandre Alves Schneider, em audiência pública, no mês de agosto de 2010, o material contendo os dados sobre a pesquisa realizada, conforme informa o portal eletrônico do SINESP:

O Presidente do SINESP [...] mostrou todos os problemas que foram apontados pelos Gestores Educacionais, frisando a necessidade premente de soluções para os bons resultados educacionais (SINESP, 2010).

Tanto a movimentação realizada pelo SINESP, quanto os resumos das autoavaliações entregues pelas DREs à SME, conforme consta na versão preliminar do Programa Convivência Escolar, contribuíram para que, ao final do ano de 2010, a Secretaria Municipal iniciasse algumas discussões sobre questões relacionadas ao Convívio Escolar, no intuito de possibilitar estratégias que auxiliassem na melhoria do ambiente escolar e, logo, das condições de aprendizagem dos estudantes. Dos seis aspectos que compõem o Índice SINESP da Educação Municipal (ISEM), criado, no ano de 2012, com vistas a produzir um retrato da rede, o item violência apareceu com média 0,40 na RME de São Paulo, um número bastante baixo, uma vez que não alcança nem a metade da nota mediana, porém ainda aparece com nota maior do que os itens Gestão de Pessoas e Capacitação e Saúde (SINESP, 2012, p. 7).

O estudo que fundamentou a criação do ISEM, no tocante ao item violência, norteou-se por questões relacionadas aos tipos de violência que ocorrem no local de trabalho dos gestores; a quem são os autores e os alvos dessas violências; a como avaliam a segurança do local de trabalho; a que fatores geram insegurança no local de trabalho e se este possui serviço de vigilância; à existência da Guarda Civil Metropolitana no local onde trabalham; à possibilidade de a SME e a DRE ter oferecido algum projeto para enfrentar ou prevenir a violência, entre outras questões (SINESP, 2012, p. 37-40). É interessante notar que quando questionados se foi oferecido, no último ano, pela SME/DRE, algum projeto para enfrentar ou prevenir a violência na escola, 74% dos gestores afirmaram “não” (2012, p. 39). Em contrapartida, a SME apresenta, em sua versão preliminar do Programa Convivência Escolar, dados relatando que no ano de 2011 a secretaria retomou as discussões há um tempo iniciadas, e também se utilizando das informações advindas das autoavaliações das escolas. Implantou algumas ações voltadas a (re)pensar a questão da violência nas escolas como, por exemplo, o seminário *Por uma cultura de Paz*, realizado em parceria com a Rede Criança de Combate à Violência Doméstica.

A SME informa que, nessa e em outras oportunidades, foi possível ouvir dos educadores vários relatos narrando sobre as condições de maus tratos sob as quais os alunos estavam sujeitos. Sendo assim, há certo descompasso entre o resultado da pesquisa realizada pelo SINESP e as ações implantadas pela SME. As percepções dos dois segmentos, SME e SINESP, são opostas ao discorrerem sobre o mesmo fato: políticas públicas municipais voltadas a pensar a questão da violência na escola e do convívio entre os atores que compõem essa instituição. Além disso, essa diferença de percepções permeia uma resistência entre as partes que acompanha todo o processo de pensamento e implementação da política. Ressalta-se que a escolha por acompanhar o processo de implantação do Programa Convivência Escolar na DRE de São Miguel Paulista se deu pelo fato de um dos

pesquisadores autores deste trabalho ter vivido em um dos distritos que compõem a diretoria e posteriormente ter trabalhado, como professor, nas escolas municipais pertencentes à DRE/MP.

Além disso, a pesquisa intitulada “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole” realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) justifica os motivos que também levaram a selecionar o bairro enquanto campo de pesquisa. Tal apresentação também nos auxilia a compreender um pouco mais sobre as características do local.

São Miguel Paulista [...] além de apresentar uma série de desvantagens socioeconômicas em relação às outras áreas da Capital, [...] apresenta também relativa heterogeneidade social, o que permite a abordagem das interações entre escolas e territórios com diferentes níveis de vulnerabilidade social (CENPEC, 2011, p. 5).

O Programa Convivência Escolar, desta forma, prevê formação de educadores, produção de material, orientação, consulta, monitoramento, avaliação das atividades previstas na implementação, assim como a divulgação dos referidos resultados. Possui como objetivo primordial “reafirmar a escola como espaço democrático e de exercício da cidadania do processo de ensino e aprendizagem; contribuir para a melhoria das relações sociais e do exercício da convivência e da cooperação no âmbito da rede municipal de ensino” (SÃO PAULO, s/d., p. 4). O Programa Convivência Escolar ocorre em três níveis de execução: Unidade Escolar; Diretoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação. Cada nível de execução deve desenvolver suas atividades “a partir de dois eixos” (SÃO PAULO, s/d., p. 5): a prevenção e a intervenção. Como o objetivo aqui é apresentar o caso de gestão, o foco será acompanhar e descrever o desenho e implantação do programa no âmbito da DRE/MP, deixando os aspectos relacionados às competências das unidades escolares e da SME como pano de fundo das discussões.

Além das competências das DREs, o documento que traz a versão preliminar do programa reconhece a necessidade da criação de um Grupo de Trabalho (GT) em cada nível de execução. Esse GT tem como principal função discutir e operar as ações que forem necessárias para a proteção integral da criança e do adolescente além da melhoria das condições de convivência escolar. Para a produção do Plano Estratégico da DRE/MP e amparado pelos referenciais de atuação propostos pela SME, foi criado um segundo Grupo de Trabalho (GT) na diretoria, como forma de contribuir com este processo. No total, o GT da DRE/MP se reuniu em doze encontros de formação e discussão. Em um primeiro momento, de quatro encontros, estavam presentes todos os assistentes de direção (ADs) da DRE/MP. Três meses depois, houve um segundo momento de quatro encontros que contou somente com um grupo inicial de 20 ADs, grupo este que foi se reduzindo ao longo dos quatro encontros. Concomitante a esses encontros, foi organizada uma formação em mais quatro encontros, e nessas discussões, todos os ADs estavam presentes, ou seja, um representante de cada UE, uma vez que o convite para participação destes últimos quatro encontros foi feito via convocação. A seguir, apresentamos como se deu a constituição do GT e os encaminhamentos que foram dados.

A configuração do GT da DRE/MP se deu inicialmente no mês de maio de 2012, momento no qual todos os ADs da DRE/MP, que são os(as) vice-diretores(as) das escolas, passaram por uma formação que foi planejada em parceria com a SME, e executada pela Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE). Além disso, durante esse período de formação, foram tratados aspectos relativos ao convívio escolar das escolas da DRE/MP, tendo como base as informações apontadas pelos ADs que participaram dos encontros. Essas informações erguidas seriam analisadas posteriormente e sua devolutiva foi feita durante os quatro encontros de formação ocorridos três meses depois na DRE/MP.

Houve, ao final de julho, com a presença de todos os ADs de todas as escolas da DRE/ MP, uma reunião que auxiliou os ADs no preparo da pauta da Jornada Pedagógica (JP) ocorrida logo em seguida. Todas as escolas da DRE/ MP apresentaram o Programa Convivência Escolar (PCE) aos profissionais que atuam na escola e discutiram questões relacionadas ao início do Planejamento Estratégico de cada unidade escolar, com foco na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, levantamento diagnóstico da escola como forma de entender como que as questões relacionadas à violência se manifestam na unidade. Foi o primeiro momento no qual as discussões sobre a implantação do PCE começaram a ocorrer no nível das escolas da DRE/ MP, junto a todos os atores envolvidos. O passo seguinte foi a formação de um grupo de trabalho cujo objetivo era a estruturação do Plano Estratégico da DRE/ MP. Para isso, o formador que conduziu as formações se utilizou de algumas estratégias para que os ADs pudessem refletir, junto aos supervisores, sobre os melhores caminhos a serem percorridos, tendo em vista às demandas existentes na diretoria. A DRE estudada foi composto por 20 ADs.

Durante os encontros, alguns ADs citaram as dificuldades encontradas com o corpo docente. Eles apontaram que os professores têm muita resistência em se articular e discutir questões relacionadas aos Direitos Humanos em Educação e que os docentes se queixam alegando que os estudantes conhecem muito bem os seus direitos, faltando na escola uma discussão acerca dos deveres dos alunos. Diante dessas demandas, foram tratados aspectos relativos à necessidade de fortalecer as redes internas das UEs no enfrentamento dessas questões e que, em muitas das vezes, os profissionais atuantes na escola silenciam as vozes dos alunos. Essa resistência apresentada pelos professores, ao entrar em contato com as propostas do PCE, automaticamente reforçava a resistência por parte dos ADs que deixavam de acreditar que o PCE pudesse resultar em mudanças favoráveis às condições de convivência estabelecidas no interior da escola. As narrativas dos professores, na visão do formador, às vezes, escondem os outros problemas pelos quais a escola passa, colocando em evidência somente o aluno enquanto caso a ser solucionado.

Nos encontros ocorridos, também foram tratados aspectos relativos ao sentimento de urgência que corrompe a escola, mas há que considerar que uma rede de proteção demora a ser montada, necessita ser testada e constantemente validada. É importante que a escola institua um espaço protegido onde seja possível uma relação de confiança. Criar um espaço de orientação e de diálogo também é fundamental. A escola deve se preocupar para não desqualificar as falas dos sujeitos, sejam eles alunos, professores, família ou outros, nem estabelecer metas e objetivos que não consiga alcançar. O número de participantes, porém, foi diminuindo a cada um dos quatro encontros ocorridos: dos vinte participantes que iniciaram a formação no primeiro encontro, apenas sete estavam presentes no último dia. Em entrevista, os ADs afirmam que a dinâmica da escola é muito complexa e que era difícil conseguir se ausentar para participar das formações. Além disso, na percepção deles, a formação não estava atendendo às expectativas de contribuir com o cotidiano das escolas, pois, para eles, as discussões eram muito abstratas. Os ADs alegaram necessitar de contribuições mais práticas.

Na visão dos supervisores, a diminuição do número de participantes ocorrida ao longo das formações se deu pela complexidade do trabalho que deveria ser realizado. No entendimento deles, além do grande número de demandas por conta da escola, os ADs também tinham muita dificuldade diante da complexidade do trabalho que estava sendo conduzido, ou seja, a produção de um plano estratégico para a DRE/ MP, pensando na questão do convívio escolar. Além dos quatro encontros com o GT na DRE/ MP, ocorreram as Reuniões de Orientação do Convívio Escolar (ROCE), que tinham por objetivo tratar de questões do convívio escolar, o dia a dia das UEs, analisar as ocorrências com maior frequência nas escolas, socializar dicas e boas práticas para a prevenção e/ou solução de conflitos no âmbito escolar.

As discussões da ROCE ocorreram no âmbito da gestão. A todo momento, os supervisores da DRE/ MP lidavam direta e exclusivamente junto aos ADs, que também são gestores. Isso evidencia o reconhecimento, por parte de SME, de que a gestão escolar exerce papel fundamental no cotidiano da escola. Mesmo entendendo que, por questões mais objetivas, como o grande número de professores em relação aos gestores e a necessidade da representatividade de cada UE nas ações realizadas pela DRE/ MP ao longo de todos os encontros com os ADs, ficava nítido o entendimento de que os atores da escola necessitam rever o modelo de gestão no qual estão operando e que a resistência, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos ADs, era um dos grandes impeditivos para que mudanças pudessem ocorrer. No encontro da última ROCE, foi discutida com o grupo a necessidade de a gestão escolar dialogar com os outros atores da escola e que as decisões da UE não podem ficar na mão de um pequeno grupo.

Mesmo diante do momento político vivido pela cidade de São Paulo, ou seja, troca de poderes entre uma gestão que governou a cidade de 2005 a 2012 e uma nova gestão que iniciaria seu mandato em 2013, os supervisores relataram acreditar na possibilidade de o programa continuar sendo executado ao longo do ano seguinte, em vista da necessidade de suas discussões na realidade da DRE/ MP. Até então não se sabiam os passos que seriam dados na política, mas mesmo assim, houve como encaminhamento a publicação da Portaria nº. 5.552 de 4 de setembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012), que estabelece procedimentos para as unidades educacionais nas comunicações dos casos de violência, abuso e maus-tratos aos alunos, de forma específica e sistematizada.

O Programa Convivência Escolar proposto pela SME foi uma das maneiras que a rede municipal encontrou de dar uma devolutiva aos aspectos apresentados tanto pelo SINESP quanto pelas autoavaliações das escolas realizadas ao final do ano de 2010 (SÃO PAULO, s/d). Um grande número dessas avaliações evidenciou a preocupação, por parte dos profissionais que atuam nas escolas, de que as relações estabelecidas nas unidades escolares estão desgastadas e de que há a necessidade de se repensar a questão do convívio escolar. Essas informações foram essenciais para que a SME estruturasse um plano de ação voltado a refletir com os profissionais da rede municipal sobre quais os melhores caminhos que cada escola, cada diretoria de ensino e a rede municipal como um todo poderia trilhar na busca por melhorar as relações estabelecidas dentro das escolas. A proposta esteve ancorada no fato de que a escola necessita pensar em questões relacionadas à cultura de paz e à organização de espaços públicos, como maneira de potencializar práticas de tolerância, respeito, cooperação, diálogo, entre tantas outras. A partir das demandas existentes em todas as unidades escolares municipais da rede, surgiu da SME uma proposta de trabalho preocupada em desenvolver ações externas e internas à escola, às DREs e à SME.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. O cotidiano da escola: as violências. In: SINESP. *Revista Pedagógica*, n. 7, 2010.
- BRUM, I. Vandalismo, a maior queixa das escolas. *Jornal da Tarde*, 6A, 14 ago. 2010. Disponível em: <[http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2199&Itemid=199](http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=2199&Itemid=199)>. Acesso em 29 nov. 2012.
- CENPEC. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo, 2011.
- CORTI, A.P. Violências nas escolas e as relações sociais. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Debate*: violência, mediação e convivência na escola. Brasília, n. 23, nov. 2005. Boletim.
- MARRA, C. A. S. *Violência escolar: A percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume, 2007
- RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V.O. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Imprensa Oficial. 2006.
- SÃO MIGUEL PAULISTA. História de São Miguel Paulista. 2012. Disponível em: <<http://www.saomiguelpaulista.com.br/portal/index.php?secao=historia>>. Acesso feito em 26 ago.2012
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Programa Convivência Escolar: Versão Preliminar para discussão com as equipes das Diretorias Regionais de Educação*, MÍMEO, s/d.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria Regional de Educação de São Miguel. 2012. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/109300/Default.aspx>>. Acesso em 26 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Autoavaliação da unidade. 2012.
- SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 19, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. 2010.
- \_\_\_\_\_. Portaria n°. 5.552, de 4 de setembro de 2012. Estabelece procedimentos para as unidades educacionais nas comunicações dos casos de violência, abuso e maus-tratos aos alunos, na forma que específica. 2012.
- SCHILLING, F. *A sociedade da insegurança e a violência na escola*. São Paulo: Moderna. 2004
- SILVA, P.V.B; LOPES, J. E.; CARVALHO, A. *Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência*. Curitiba: Editora UEPG, Cátedra UNESCO de Cultura da Paz UFPR, 2008.
- SINESP. Comunicados. 2012. Disponível em: <[http://www.sinesp.org.br/canal.asp?cod=342&cod\\_idioma=1&cod\\_conteudo=4333&tipoINICIO=&codConteudoINICIO=4333](http://www.sinesp.org.br/canal.asp?cod=342&cod_idioma=1&cod_conteudo=4333&tipoINICIO=&codConteudoINICIO=4333)>. Acesso em 26 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Retrato da Rede: SINESP discute os problemas com SME. 2010. Disponível em: <[http://sinesp.org.br/canal.asp?cod\\_idioma=1&cod\\_conteudo=2254&cod=3](http://sinesp.org.br/canal.asp?cod_idioma=1&cod_conteudo=2254&cod=3)>. Acesso em 24 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. Retrato da Rede 2012: ISEM – Índice SINESP da Educação Municipal. 2012. Disponível em: <[http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&temid=220&id=13:retratorede-2012-site](http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&temid=220&id=13:retratorede-2012-site)>. Acesso em 27 nov. 2012.

## Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: possibilidades de um estudo de caso

---

Junia Costa Amaral\*

Tiago Rattes de Andrade\*\*

José Alcides Figueiredo Santos\*\*\*

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as possibilidades de um estudo de caso sobre o Programa Escola Integrada (PEI) do município de Belo Horizonte (MG). Nossa preocupação aqui é apresentar elementos que nos permitam aprofundar uma análise sobre a gestão do programa em sua dimensão regional, verificando como ela impacta e é percebida na escola pelos outros atores do programa. Para essa construção, em um primeiro momento, procuramos compreender a trajetória da educação integral no Brasil ao longo do século XX através de um breve histórico. Posteriormente, apresentamos uma análise da trajetória desse tipo de política no município de Belo Horizonte na última década, até 2007, ano de implementação do PEI. Descrito esse processo, apresentamos o desenho da política através de seus documentos orientadores, dando destaque às atribuições dos diversos atores, procurando analisar como esse desenho nos fornece elementos para compreender o programa. Por fim, apresentamos a proposta de análise de campo, que se constitui em uma pesquisa de metodologia qualitativa, através da técnica de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de compreender a gestão do programa. Escolhemos a Gerência Regional de Educação de Venda Nova como campo devido ao fato de a mesma envolver um grande número de escolas, se destacando entre as maiores de Belo Horizonte e por agregar algumas escolas que implementaram o programa desde sua criação. Através dessa pesquisa de campo, acreditamos ser possível obtermos dados que nos permitirão questões mais amplas de investigação para além das já aqui apontadas.

### BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Segundo Peregrino (2010), a educação, nas primeiras décadas da República, organizava-se, ou para as elites em Ensino Superior e secundário, como continuação de um tipo especial de primário, ou para a formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou miseráveis, realizada em escolas agrícolas ou em escolas de aprendizes de artífices. Como contraponto a essa realidade, inicia-se, na década de 1930, o debate sobre a educação integral no Brasil, tendo como principal expoente o educador Anísio Teixeira, que, inspirado nas ideias do filósofo John Dewey, defendia uma proposta de educação que valorizasse as atividades do cotidiano, sintonizando a educação à vida com a ampliação da jornada escolar em tempo e qualidade na então escola primária. Anísio Teixeira atribui ao Estado a responsabilidade em promover a escolarização e difundir a cultura junto às classes populares e defendia a necessidade da expansão e da qualidade de uma formação

---

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; coordenadora educacional na Rede Municipal de Belo Horizonte.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestre em Ciências Sociais pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF, professor do Departamento de Ciências Sociais da UFJF; doutor em Sociologia pela Sociedade Brasileira de Instrução - SBI/IUPERJ; pós-doutor pela Universidade de Wisconsin.

pública comum de todos os brasileiros. Também descartou o princípio de alguns de seus colaboradores que acreditavam que as classes populares tinham carências de atributos intrínsecos do sujeito pobre (NUNES, 2010). Nesse sentido, a Escola-Parque, inspirada nas ideias de Teixeira, no final da década de 1940, em um bairro popular de Salvador, foi a experiência pioneira no Brasil de Educação Integral, cujo alicerce aliava às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural.

Podemos afirmar que o regime militar, iniciado através do Golpe de 1964, gerou um hiato nessas experiências da Educação Integral no Brasil. Somente nas décadas de 1980 e 1990, precisamente entre os períodos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994, o Governo Brizola, através de Darcy Ribeiro, institui os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro, então vice-governador do estado do Rio de Janeiro, que teve em Anísio Teixeira uma forte inspiração, optou por instaurar uma rede de escolas destinando uma alta aplicação da receita tributária à educação. Os CIEPs dispunham, em seus empreendimentos, para além das salas de aula um ginásio coberto chamado de salão polivalente, por destinar o seu uso também para festas e teatros, dormitórios para os alunos residentes, biblioteca, cozinha, refeitório e ainda contavam com instalações para a oferta de serviços médico e dentário. Os CIEPs abrigavam 600 alunos em uma jornada diária das 8h às 17h, e 400 alunos na educação juvenil no horário noturno (GOMES, 2010). Ressalta-se que os professores também cumpriam uma jornada integral, o que lhes possibilitava condições favoráveis para os momentos de formação, planejamentos e apropriação das questões pedagógicas.

Os Programas de Formação Integral da Criança (PROFICs), implementados em São Paulo, entre os anos de 1986 a 1993, inovaram em metodologia ao instituir a parceria como uma opção estratégica explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes e buscou parceiros no chamado terceiro setor (GIOVANNI; SOUZA, 1999). Diferentemente dos CIEPs e dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), programa federal implantado em vários estados brasileiros a partir de 1991, o PROFIC foi pensado como um projeto de governo, contando com outras secretarias como as de Saúde, Cultura, Esporte e Turismo, Promoção Social.

Encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a sinalização da ampliação progressiva do tempo escolar e aos sistemas de ensino a responsabilidade pela implementação dessa política. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) através da Lei nº. 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) reiteram a implementação de uma política pública de educação integral. Na seção que trata dos objetivos e metas do PNE 2001, consta, na meta nº. 21, a expansão da escola de tempo integral e o período de pelo menos sete horas diárias para o ensino fundamental. É na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que se localiza o maior avanço na legislação sobre o tema aqui tratado. O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, promove a distribuição dos seus recursos com base no número de matrículas na educação básica pública com ênfase nos recursos para o tempo integral. Por fim, o Programa *Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 e pelo Decreto nº. 7.083, em 27 de janeiro de 2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivo implementar a educação básica de tempo integral como política de Estado.

## O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA EM BELO HORIZONTE

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) implementou, no ano de 2006, o Programa Escola Integrada (PEI) em sete escolas-piloto. Já no ano seguinte, em 2007, iniciou-se o processo de expansão, confirmando-se assim, a política de educação integral na rede escolar municipal. Com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, o PEI tem suas matrizes em experiências educativas anteriores, como o Programa Escola Plural de Belo Horizonte. Este programa, implementado em 1995, já apontava a necessidade de buscar alternativas diversificadas de experiências e vivências aos alunos. Segundo Miranda (2007), o grande objetivo da gestão municipal à época era ter “uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo” (p. 61). Os documentos da SMED deixavam clara essa proposta ao dizer que o mesmo “pressupõe que o alargamento do tempo e do espaço na Escola Plural são condições, se não suficientes, necessárias à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva de formação integral” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 3), mas foi com a implementação do programa Escola Integrada que se concretiza o alargamento do tempo e dos espaços destinados à educação fora do âmbito escolar.

Em parte, essa afirmação do PEI, enquanto programa inovador e de ambição transformadora, apoia-se em um documento importante cujos princípios inspiraram Belo Horizonte a adotar a Educação Integral: é a *Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona, 1990* – criada por ocasião do Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras e posteriormente ratificada em Bolonha, 1994<sup>1</sup>. O início da construção da rede de solidariedade mundial das cidades estava colocado (CHAGAS, 2011). Trata-se da perspectiva de uma cidade na qual a educação alia-se ao desenvolvimento do potencial educativo das mais diversas instituições da comunidade.

## ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PEI

Através dos documentos orientadores, procuramos aqui descrever a organização e funcionamento do programa, descrevendo seus atores e suas funções de forma resumida. Dessa forma, é possível estabelecermos questões de pesquisa que nos auxiliem a compreender a sua realidade cotidiana e oferecer respostas a possíveis lacunas.

O PEI tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos estudantes de 6 a 14 anos. A matriz curricular do Programa Escola Integrada deve contemplar 45 horas semanais e nove horas diárias de atendimento aos estudantes através de atividades ministradas por docentes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e com atividades de diferentes áreas do conhecimento (oficinas e cursos), realizadas por monitores de instituições de ensino superior e agentes culturais além de horas destinadas à alimentação, mobilidade e atividades de relaxamento. Com relação ao quadro de educadores, o programa é composto, em cada escola, por direção e coordenação pedagógica, além de outras funções exercidas por outros profissionais da/ na escola: professor comunitário; bolsistas universitários; agentes culturais monitores; jovem aprendiz; agentes de apoio ao professor comunitário; monitor ou agente cultural para as intervenções artísticas; estagiário/ monitor de instituições ou programas parceiros; voluntários, entre outros.

O professor comunitário, coordenador do programa na escola, é, obrigatoriamente, um(a) professor(a) lotado(a) na própria escola, com dois cargos ou com cargo e extensão de jornada, indicado pela direção da escola. Os bolsistas universitários são bolsistas de extensão das universidades conveniadas, cuja bolsa é paga pela Caixa

<sup>1</sup> CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Proposta Definitiva. 2004. Disponível em <[http://www.cm-evora.pt/NR/rdo\\_nlyres/00004ead/awtvuhezgywllwffaxvjxlxizxmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf](http://www.cm-evora.pt/NR/rdo_nlyres/00004ead/awtvuhezgywllwffaxvjxlxizxmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf)> Acesso em 25 mar. 2013.

Escolar. As atividades do bolsista totalizam 20 horas semanais, sendo que parte desse tempo é dedicada a reuniões com seus coordenadores/ orientadores nas instituições de Ensino Superior parceiras ou com o professor comunitário. A seleção dos monitores é realizada exclusivamente pelas instituições de Ensino Superior, de acordo com critérios próprios. Os agentes culturais são contratados por meio de convênio da Secretaria Municipal de Educação com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) para uma carga horária de 20h semanais. É fundamental que os agentes culturais tenham reconhecida competência nas ações que se propõem a desenvolver. O jovem aprendiz é um agente de informática indicado pela comunidade, capacitado pela Empresa de Informática e Informação do município de Belo Horizonte (PRODABEL), Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Educação (GPLI), que será contratado pela AMAS, por meio de convênio com a SMED. Sua carga horária totaliza 40 horas semanais.

## CONSTRUINDO A PESQUISA DE CAMPO

Um dos grandes desafios da Educação Integral é a gestão em suas múltiplas dimensões. Em muitos casos, o desenho da política pode definir atribuições aos atores, mas tais atribuições não necessariamente se concretizam na prática devido a uma série de fatores. Podemos notar, na seção anterior, que Belo Horizonte trilhou um caminho de programas que culminaram no PEI, que constituiu uma rede de atores complexa, os quais atendem, em muitos aspectos, aos conceitos de Educação Integral aqui trazidos por nós. Porém, para compreendermos de forma mais ampla esse programa, é necessário que avancemos em uma pesquisa de campo que permita conhecer o cotidiano e a prática dos atores envolvidos. Interessa-nos aqui, em especial, entender como se dá a relação da gestão escolar com a gestão regional do programa. Sendo assim, definimos como próximo passo da pesquisa alguns elementos.

Em primeiro lugar, para compreender os elementos de gestão, escolhemos a Gerência Regional de Educação de Venda Nova, que, por sua vez, insere-se na Secretaria de Administração Regional Municipal Venda Nova. Em Belo Horizonte, são nove as administrações regionais e cada uma funciona como uma Subprefeitura na perspectiva de oferecer aos cidadãos alguns dos serviços prestados pela Prefeitura Municipal. Cabe lembrar que as formulações de políticas, bem como orientações para suas implementações, no caso do PEI, estão diretamente ligadas à coordenação central do programa, feito pela própria SMED. A Gerência Regional de Educação de Venda Nova tem sob a sua jurisdição um conjunto de 38 instituições municipais, sendo 27 escolas de ensino fundamental, dez unidades que atendem à educação infantil e uma escola de ensino especial, ou seja, um conjunto relevante de escolas que torna o desafio da gestão ainda maior. Em julho de 2012, concluiu-se o processo de instalação deste programa em todo o universo das escolas de ensino fundamental da Regional Venda Nova. Tal medida justifica-se em função da determinação do atual governo, prevista no Programa BH Metas e Resultados<sup>2</sup>. A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte passa a adotar a Gestão Orientada por Resultados, através do programa BH Metas e Resultados, publicado pelo Decreto nº. 13.568, de 13 de maio de 2009. Além disso, essa regional conta com escolas que participam do programa desde sua implementação no município, ou seja, 2007.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As seções anteriores nos apontaram alguns elementos importantes para nosso estudo de caso. Em primeiro lugar, notamos uma importância histórica da Educação Integral no Brasil em momentos diferentes de nossa

<sup>2</sup> O Programa BH Metas e Resultados insere 40 projetos sustentadores, divididos em 12 áreas de resultados, sendo que à área da educação são três os projetos sustentadores: Expansão da Educação Infantil, Expansão do Programa Escola Integrada e Melhoria da Qualidade da Educação. Disponível em: <<http://bhmetasresultados.pbh.gov.br/content/bh-metas-e-resultados>>. Acesso em 25 mar. 2013.

trajetória. Percebemos que, ao longo da última década, esse processo se ampliou através de experiências como o FUNDEB que culminou em políticas como o Programa Mais Educação. Por outro lado, percebemos que Belo Horizonte, na última década, vivenciou experiências que procuraram apontar novos caminhos para sua rede educacional, incluindo as mudanças de jornada escolar que culminaram no Programa Escola Integrada, no ano de 2007. Ao longo dos documentos analisados, percebemos uma série de referências a essas experiências históricas, que buscam, antes de tudo, dar respostas a grandes dilemas da educação brasileira como, por exemplo, a desigualdade social e as dificuldades de acesso à escola de qualidade.

Diante dos elementos expostos, torna-se importante uma investigação mais profunda dentro desse estudo de caso que nos ajude a dar respostas sobre um elemento fundamental para que esse programa tenha sucesso: a gestão. Compreender o funcionamento da gestão escolar, mais especificamente como se dá a relação entre as dimensões regional e escolar nos permitirão entender se o desenho da política consegue dar conta dos desafios que aparecem na prática, além de entendermos como os atores absorvem e compreendem seus papéis.

Um dos próximos passos da pesquisa de campo é, através da metodologia qualitativa, valendo-se de instrumentos como a entrevista semiestruturada, gerar dados que nos permitam avançar nessas reflexões e formular questões de investigação. Para isso, procuraremos definir um universo de escolas que contemple a realidade da pesquisa, além dos gestores que compõem a Gerência Regional de Educação de Venda Nova. Entrevistar gestores de diferentes dimensões nos ajudará a entender as percepções dos que ocupam diferentes funções, mas também nos fornecerá dados que possam ser confrontados na análise. Dessa forma, esperamos ser possível apontar alternativas, soluções e sugestões de aperfeiçoamento traduzidas em forma de um Plano de Ação Educacional.

## REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Documento de Referência do Programa Escola Integrada, 2009.

CHAGAS, V. I. **Eventos de Letramento na Escola Integrada: uma perspectiva etnográfica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei (MG), 2011. Disponível em <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Bira-\\_val\\_1.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Bira-_val_1.pdf)> Acesso em: 24 mar. 2013.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2013.

MIRANDA, G. **Escola Plural**. Instituto de Estudos Avançados da USP. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a05v2160.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2013.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>>. Acesso em 24 mar. 2013.

PEREGRINO, M. **Trajetórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

## A gestão escolar do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte – um estudo de caso na região de Venda Nova

Nelson de Souza Silva\*

Tiago Rattes de Andrade\*\*

José Alcides Figueiredo Santos\*\*\*

O presente trabalho retrata elementos iniciais de uma pesquisa sobre a dimensão da gestão escolar do Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte (MG). Com o objetivo de compreender como a gestão escolar do programa é decisiva para seu sucesso ou fracasso, optou-se por um estudo de caso. Foram escolhidas duas escolas da região de Venda Nova em Belo Horizonte que têm como gestores pessoas que na época foram responsáveis pela implementação do programa. Neste trabalho, apresentamos uma breve trajetória da educação integral no Brasil e, posteriormente, em BH. Logo depois, caracterizamos a rede municipal de Belo Horizonte e o PEI, apresentando seu desenho, destacando as funções dos seus diversos atores. Caracterizamos a regional de educação de Venda Nova e as duas escolas escolhidas para o estudo de caso.

Os dados de pesquisa de campo apresentados são parciais. Dentre as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, agentes comunitários, gestores e monitores, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas com os professores comunitários. O objetivo é perceber como esses atores vivenciaram o processo de implementação da política, bem como sua relação com a gestão e suas impressões sobre o cotidiano. Alguns dados gerados até aqui já apontam caminhos importantes. Evidências muito claras nos mostram que elementos como capacitação, processo de implementação da política e relação entre professores e gestores contêm lacunas e elementos carentes de aperfeiçoamento dentro da lógica desenhada pela política.

### A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Na década de 1930, educadores ligados ao movimento *Pioneiros da Educação Nova*, lançaram um manifesto em que defendiam a democratização da educação básica, através da oferta gratuita e obrigatória da educação primária e educação laica de tempo integral para ambos os sexos. Uma das experiências edificantes desse movimento foi o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro em Salvador (BA) em 1950, também conhecida como Escola-Parque servindo de referência para experiências nacionais de educação integral que seriam colocadas em prática nas décadas seguintes.

Em 1964, com o início da Ditadura Militar no país uma série de mudanças são importantes para compreendermos o período, dentre elas a deposição de Anísio Teixeira do cargo de reitor da Universidade de Brasília (UNB), a

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; vice-diretor de uma escola na rede municipal de Belo Horizonte.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestre em Ciências Sociais pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor do Departamento de Ciências Sociais da UFJF; doutor em Sociologia pela Sociedade Brasileira de Instrução – SBI/ IUPERJ; pós-doutor pela Universidade de Wisconsin.

criação do Movimento Brasileiro para Alfabetização (MOBRAL) que tinha por finalidade erradicar o analfabetismo no país, e a promulgação da Lei nº. 5.692/71 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação que ampliava a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, acoplava ao ensino primário de quatro séries o antigo curso ginasial eliminando o exame de admissão e torna o Ensino Médio, agora sob a denominação de ensino de 2º grau, em curso profissionalizante.

O processo de redemocratização, a partir de 1985, é marcado pela instalação de uma Assembléia Nacional Constituinte, cujos trabalhos culminam com a promulgação da Constituição brasileira de 1988. Mesmo não tratando de forma direta o tema Educação Integral, a Carta Magna possibilitou que, em 1996, fosse promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, (Lei nº. 9.394/96), que traz, em seu artigo 34, parágrafo 2º, o amparo legal para as diversas iniciativas de políticas educacionais que emergiram da movimentação da sociedade civil em defesa da educação integral nas décadas seguintes.

Entre as políticas educacionais de tempo integral colocadas em prática no período da Redemocratização, destaca-se a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no Rio de Janeiro. Os CIEPs faziam parte do Programa Especial de Educação (PEE), implantado pelo governador Leonel Brizola durante seus dois mandatos (1982-1986 e 1991-1994) e foi concebido por Darcy Ribeiro, defensor das ideias de Anísio Teixeira. Para Darcy Ribeiro, a escola pública primária deveria atender com qualidade às necessidades dos educandos. Cavaliere (2009) destaca que nos CIEPs as crianças permaneciam na escola durante o dia, onde desenvolviam atividades curriculares diversificadas além de receberem alimentação e cuidados com a saúde.

A esses dois modelos de experiência de educação de tempo integral, Cavaliere (2009), nomeou *Escola de Tempo Integral* e *Aluno de Tempo Integral*. Para a autora, no modelo dos CIEPs, as mudanças ocorriam no interior da escola em um movimento centrípeto que visava a permitir aos alunos múltiplas vivências, enquanto no modelo paulista buscava-se fortalecer o papel da escola com oferta de atividades diversificadas, realizadas dentro e fora da escola em parcerias com instituições da comunidade local caracterizando-se um movimento que a autora chama de centrífugo.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2021) concebe a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e estabelece como meta a ampliação da jornada escolar para um período de sete horas diárias. O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Outro importante marco legal para a implementação de políticas educacionais voltadas para a educação de tempo integral é o Programa Mais Educação, do governo federal que congrega ações promovidas pelos estados, Distrito Federal e municípios além de instituições públicas e privadas com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens através de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

## A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Em 2002, foi promulgada, na Câmara Municipal de Belo Horizonte, a Lei nº 8.432, que trata da implementação da jornada escolar de tempo integral nas escolas da rede municipal determinando que na jornada escolar de tempo integral (BELO HORIZONTE, 2002). Em 2006, a Secretaria de Educação, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, iniciou o projeto com a adesão de sete escolas. Após avaliação no primeiro semestre de 2007, o projeto foi ampliado para outras escolas, priorizando inicialmente aquelas situadas em regiões de

maior vulnerabilidade social, menor nível socioeconômico dos alunos e baixo Ideb. A partir de 2010, o programa passou a ser implementado em algumas escolas através de convênio da Secretaria Municipal de Educação com o *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2007), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. O Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular<sup>1</sup>.

## ESTRUTURA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Como vimos anteriormente, o Programa Escola Integrada (PEI) é desenvolvido através de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). São atribuições da Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, e da Gerência do Projeto Sustentador Programa Escola Integrada, a coordenação executiva, a gestão administrativa, pedagógica e cultural, a gestão de lazer, esportes, artesanato e geração de renda, o planejamento e execução de formações dos agentes do programa, o planejamento e oferta de formações nas áreas temáticas, a coordenação e avaliação do Fórum de Educação Integral, o monitoramento e avaliação das ações do programa para registro junto ao Programa BH Metas e Resultados, a supervisão semanal junto às escolas participantes além do recebimento de documentos mensais das escolas tais como: relatórios; matriz pedagógica das atividades; reuniões com direções; professores comunitários; coordenadores escolares e agentes culturais. A UFMG participa na coordenação geral executiva do programa junto à SMED.

As nove Gerências Regionais de Educação (GEREDs), possuem equipes formadas por docentes da rede municipal, responsáveis pelo monitoramento do programa e acompanhamento do professor comunitário, o qual tem por função organizar a matriz curricular, em consonância com o projeto político-pedagógico da escola, mediante consulta aos professores.

As oficinas do PEI são desenvolvidas a partir de quatro áreas: conhecimentos específicos; acompanhamento pedagógico; formação especial e social; e cultura, arte, lazer e esportes. São reservados 60% da carga horária semanal para as oficinas que tratam de conhecimentos específicos e 40% distribuídos em atividades de formação pessoal e social, cultura, arte, lazer e esportes. As equipes do programa devem ser formadas por 40% de agentes culturais recrutados na comunidade e contratados por uma empresa terceirizada e 60% de estagiários fornecidos pelas universidades parceiras do programa. A equipe do programa é formada também por monitores do *Programa Segundo Tempo*, os quais são responsáveis pelas atividades de lazer e esportes, e por um estagiário, contratado pelo *Programa Jovem Aprendiz*, responsável pelo atendimento dos alunos do programa na utilização da sala de informática. Os estagiários são bolsistas de extensão das universidades conveniadas, cuja bolsa é paga pela Caixa Escolar. Os estagiários cumprem uma jornada de vinte horas semanais, recebendo uma remuneração mensal e mais auxílio-transporte. Os agentes culturais são recrutados através de convênio da Prefeitura de Belo Horizonte com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e são remunerados para cumprirem uma jornada semanal de vinte ou quarenta horas dependendo da demanda da escola.

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>. Acesso em 25 mar. 2013.

## PERFIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Segundo dados da Prefeitura<sup>2</sup>, em 18 de julho de 2012, as escolas da Rede Municipal de Educação atendiam 166.842 alunos. Esses alunos foram atendidos em 173 escolas de ensino fundamental, 66 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS), 13 escolas municipais de Educação Infantil. Em julho de 2012, o Programa Escola Integrada já estava implantado em 169 escolas e atendeu um total de 47.658 alunos. O Programa Escola Aberta funcionava em 170 escolas e atendeu uma média de 100 mil participantes por mês. O Programa Escola nas Férias atendeu, em cada uma das 170 escolas participantes, uma média de 500 crianças. Na Educação Infantil foram atendidas 44.459 crianças, sendo 21.826 na rede própria e 22.633 na rede conveniada.

### A PESQUISA DE CAMPO

A Gerência Regional de Educação de Venda Nova é responsável pela orientação, supervisão e coordenação do funcionamento das escolas municipais, a execução de programas, a aplicação de métodos e processos educacionais e a condução de atividades pedagógicas nas escolas sob sua jurisdição. Estão subordinadas à regional 31 escolas de ensino fundamental, cinco UMEIs e dez creches conveniadas. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação em 2012, a região de Venda Nova possuía 26 escolas que ofereciam o Programa Escola Integrada. Ainda de acordo com a secretaria, essas escolas contavam com 256 profissionais e foram atendidos 7.190 alunos.

### CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS A E B

Optamos aqui por chamar as escolas de A e B como forma de preservar suas identidades. A Escola A foi inaugurada em outubro de 1986 e está localizada em um bairro habitado, em sua maioria, por famílias de baixo poder aquisitivo, sendo que a economia da região gira em torno do comércio e da prestação de serviços. Atualmente a escola atende 1.195 alunos do ensino fundamental distribuídos em 18 turmas no turno da manhã, 18 turmas no turno da tarde e cinco turmas à noite. O Projeto Político-Pedagógico em vigor na escola foi elaborado em 1996, tendo por objetivos a promoção da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, garantia da viabilização da Escola Plural com a participação de todos, construindo assim uma escola democrática onde todos possam contribuir nas decisões e se responsabilizar por tomar conta dela. O referido projeto não sofreu alterações durante os 16 anos que está em vigor. A Escola A foi selecionada para implantar o programa Escola Integrada em 2010, tendo em vista atender um grande número de alunos em condições de vulnerabilidade social, inscritos nos Programas Bolsa Família. Em 2007, a escola não atingiu o Ideb projetado para o 5º ano, sendo assim, o Programa foi implantado em parceria com o Programa Mais Educação. Para coordenar o programa, foi escolhida uma docente da escola que havia realizado curso de qualificação para professor comunitário oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Com capacidade para atender 960 alunos, a Escola B, localizada no bairro Piratininga, região de Venda Nova foi inaugurada em 2010. O bairro é habitado, em sua maioria, por famílias de baixa renda, sendo que a economia da região está baseada em pequenos comércios. Uma grande parcela dos alunos é de moradores de um aglomerado próximo à escola, considerado área de vulnerabilidade social. A escola atende 787 alunos do ensino fundamental, nos turnos da manhã e tarde divididos em 1º, 2º e 3º ciclos. O Programa Escola Integrada foi implantado na escola em 2010, sendo inicialmente dada prioridade a alunos assistidos pelo Programa Bolsa

<sup>2</sup> Disponível em <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=29246&lang=pt\\_BR&pg=5564&taxp=0&>](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=29246&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&>)>. Acesso em 25 mar. 2013.

Família e alunos em situação de vulnerabilidade social. Para participar do programa, é necessária autorização dos pais ou responsáveis legais pelo aluno. Atualmente, o programa Escola Integrada atende 250 alunos, sendo que estes são assistidos por uma professora comunitária, 16 monitores e cinco bolsistas das universidades parceiras do programa. A Escola B foi inaugurada em 2009 e teve o programa implantado no segundo semestre de 2010. Tal programa é custeado somente com verbas municipais e segue as orientações gerais da Secretaria Municipal de Educação, sendo implementado por uma professora comunitária, sete agentes culturais, um agente de informática e três bolsistas das universidades parceiras. A professora comunitária que antes ocupava o cargo de coordenadora pedagógica do ensino regular, está na função há sete meses, não tendo realizado o curso de capacitação para professor comunitário.

## PRIMEIROS DADOS COLETADOS EM CAMPO

Como forma de obter dados que pudessem nos mostrar elementos do processo de implementação e gestão do programa na dimensão escolar, optamos pela metodologia qualitativa, usando como técnica a entrevista semiestruturada. Dessa maneira, acreditamos ser possível reunirmos dados importantes que apontem especificidades e lacunas do processo em estudo dentro do campo delimitado. Na etapa atual da pesquisa, foram entrevistados os professores comunitários das escolas A e B. O objetivo das entrevistas era basicamente compreender como esses atores chegaram ao programa, como se relacionam com as demais dimensões da gestão do mesmo e como enxergam o seu funcionamento. Aqui priorizamos as questões que dizem respeito a esses elementos.

Questionada sobre como se tornou professora comunitária, a professora da Escola A relatou ter realizado curso de capacitação ministrado pela PUC-MG, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. A professora da Escola B disse não ter realizado o curso de capacitação e que, antes de assumir a coordenação do Programa Escola Integrada, desempenhava a função de coordenadora pedagógica do ensino regular. Ambas as coordenadoras alegam que atualmente participam de uma reunião mensal que acontece na Gerência Regional de Educação, onde se discute a demanda de cada escola e de um curso de formação na Secretaria de Educação que acontece uma vez a cada mês. Quanto ao processo de implantação do programa na Escola B, a coordenadora relatou que o programa foi implantado junto com o próprio processo de implantação da escola que foi inaugurada em 2009. Para a coordenadora, esse fato facilitou a implantação, pois, devido ao fato de os docentes ainda não terem uma identificação com a escola, não houve resistência em relação ao programa.

Na Escola A, a coordenadora relatou que a implantação do programa se deu mediante determinação da Secretaria de Educação, o que tornou o processo bastante difícil, pois ninguém na escola tinha conhecimento do programa ou havia participado de treinamento para sua implantação. Segundo a professora, houve muita resistência por parte dos docentes que a princípio acreditavam que o programa seria para tomar conta das crianças e que a utilização dos espaços da escola para a realização das atividades do programa iria interferir no ensino regular. Sobre a relação com a gestão da escola, a professora da Escola B disse sentir falta de um maior apoio da gestão. Para ela, o programa fica isolado, o que torna difícil a resolução dos problemas, já que as ações que precisam de alguma iniciativa dos gestores costumam ser proteladas. Já a professora da Escola A diz ter uma boa relação com a gestão da escola, que é muito presente e atuante, mas percebe-se em sua fala que a gestão não participa das questões pedagógicas do programa, limitando-se às questões administrativas.

No tocante à participação dos docentes no processo de implementação do programa, a coordenadora da Escola B relatou que os docentes são muito distantes do programa, não existindo qualquer relacionamento entre

estes e os profissionais que atuam no programa. Segundo ela, existe certa rivalidade, uma disputa por espaço e por materiais. Ela acredita que os docentes não estariam dispostos a atuar no programa na forma como ele funciona e, caso isso acontecesse, seria apenas uma extensão da sala de aula. Na Escola A, a professora relatou que existe uma boa relação dos docentes com os profissionais que atuam no programa, principalmente com os docentes do 1º e 2º ciclo que passam para a coordenação do programa as dificuldades que os alunos apresentam em sala de aula. Para a professora, a relação não é a ideal, mas aos poucos os docentes estão percebendo que os alunos que participam do programa têm um desenvolvimento melhor em sala de aula. De acordo com a professora, para que haja uma maior participação dos docentes no programa, é preciso que a gestão promova encontros entre os docentes e as pessoas que atuam no programa. Segundo sua opinião, esta seria uma forma de mudar a visão que os docentes têm sobre o programa, o que permitiria o desenvolvimento de ações articuladas. Ambas as professoras concordam que, para que o programa atinja seus objetivos, além de conscientizar e envolver a comunidade, cabe aos gestores promover uma maior articulação do programa com o ensino regular, diminuir a alta rotatividade de monitores que acontece em função dos baixos salários, proporcionar espaços destinados ao uso exclusivo do programa, evitando a competição que existe com o ensino regular e promover encontros entre os docentes e profissionais que atuam no programa. Para a professora da Escola A, é preciso ainda que a gestão envolva mais a comunidade nas atividades desenvolvidas e nas reuniões para discussão do programa. Conforme opinião da professora, os objetivos do programa são claros, mas estão longe de serem atingidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o universo ainda restrito de dados obtidos nesta etapa da pesquisa é possível percebermos que a forma como os atores participam do processo de implementação da política torna-se fundamental. As relações entre gestores e professores dentro do programa aparecem também como uma questão importante. Um dos grandes desafios nesse sentido é como a gestão escolar consegue promover esse diálogo de estímulo à participação e adesão ao programa facilitando, portanto, seu funcionamento. Essas questões merecem maiores aprofundamentos na pesquisa que segue. A inclusão dos dados de outros atores será de grande valia para confrontarmos informações ou mesmo corroborarmos a visão já apresentada até aqui.

## REFERÊNCIAS

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

BELO HORIZONTE. **Programa Escola Integrada**: Orientações Gerais para as escolas. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Manual da Educação Integral em Jornada ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE/ Educação Integral. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao2.pdf)>. Acesso em 25 mar.2013.

CAVALIÈRE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Educação Integral e tempo integral**. Brasília: INEP, 2009, v. 22, n. 80, p. 51-64.

## As turmas externas: revisitando o alcance das políticas de EJA em Belo Horizonte

Nídia Cristina Sabino\*

André Bocchetti\*\*

Thelma Lúcia Pinto Polon\*\*\*

O sonho da universalização dos processos educativos tem sido pautado em lutas que, ao menos a partir dos anos que viram surgir os debates acerca da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), materializaram amplos debates em torno de questões associadas à diversidade de públicos e às formas de acesso à escolarização. Passam por esse contexto as controvérsias e políticas públicas voltadas à inclusão, ao apoio às minorias ou à garantia de início, em faixa etária adequada, do processo de escolarização. Nele estão inseridas, também, as muitas questões associadas à temática sobre a qual o estudo ora apresentado se debruça: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas diferentes formas de consolidação.

A prerrogativa de existência da EJA é, em princípio, constitucional. O inciso I do artigo 208 da CF – reconhecido por estabelecer o dever do Estado na garantia da educação – evidencia que deve ser assegurado a todos o acesso gratuito ao Ensino Fundamental, incluindo sua oferta “para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Dessa garantia se beneficiam – ou devem se beneficiar – os jovens, adultos e idosos aos quais foi negado o direito à educação escolar durante a infância, seja pela oferta irregular de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas adversas de um contexto individual ou coletivo. Deriva daí, e da realidade extremamente heterogênea de um país com as dimensões do Brasil, que a EJA deve ser pensada como uma modalidade de ensino capaz de alcançar uma parcela da população que não se define, tão somente, pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas por uma diversidade cultural e social que fazem desses sujeitos demandantes de políticas públicas diferenciadas.

É sobre tal possibilidade de contemplação de necessidades e contexto diferenciados de atendimento que trata este estudo. Seu intuito maior é o de contextualizar, descrever e apresentar algumas pistas analíticas iniciais acerca daquilo que, no âmbito do atendimento ao público de EJA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte foram chamadas Turmas Externas: grupos de jovens, adultos e idosos que, reunidos em espaços não escolares de aprendizagem, têm entrado em contato com uma forma peculiar de atendimento educacional.

### UMA HISTÓRIA DE LUTAS

Os movimentos capazes de originar um debate mais intenso em torno da EJA de fato se avultavam, no contexto nacional e internacional, à época da promulgação da Constituição no Brasil. A ONU instituiria o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Naquele ano foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; técnica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

\*\*\* Orientadora e professora do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

de Educação para Todos, que, além de estabelecer metas para a redução do analfabetismo, reconhecia a educação como estratégia de desenvolvimento social e econômico – um contexto, portanto, propício ao debate sobre a diversidade e as possibilidades de escolarização básica de segmentos da população historicamente alheios a tal processo.

As reflexões educacionais que compareciam generalizadas nas linhas da Constituição se consolidaram no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases que definia, igualmente, o direito dos jovens e adultos ao ensino básico adequado às condições peculiares de seu estudo, e o dever do poder público na gratuidade de seu oferecimento, por meio de cursos e exames supletivos (BRASIL, 1996, art. 4, inc. VII, art. 37). Apesar dos avanços no reconhecimento legal da EJA enquanto direito, muitos foram os entraves que, de naturezas diversas, barravam o desenvolvimento de propostas de qualidade nessa modalidade. Veja-se, por exemplo, os vetos presidenciais à Lei nº. 9.424/96 – que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –, citado nas reflexões de Di Pierro e Haddad (2000):

[...] a Lei nº. 9.424/96 recebeu vetos do presidente, um dos quais impediu que as matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental de jovens e adultos (p. 123).

Algumas propostas diferenciadas, atentas às necessidades diferenciadas dos públicos atendidos pela escola, intensificaram-se no país. Na rede municipal de Belo Horizonte, por exemplo, implantava-se a Escola Plural, a partir de 1995. O programa propunha o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino baseados na acumulação e transmissão de conhecimentos; eliminava os mecanismos de reprovação escolar próprios de uma concepção seletiva e excludente de avaliação; propunha uma nova relação com o conhecimento, dando ênfase a uma perspectiva globalizadora e interdisciplinar.

A Escola Plural centrou-se em quatro grandes núcleos considerados vertebradores (DALBEN, 2000). O primeiro núcleo se referia aos eixos norteadores da escola, que se caracterizavam por uma intervenção coletiva mais radical, pela sensibilidade em relação à totalidade da formação humana, pela compreensão da escola como tempo de vivência cultural, por seu entendimento como espaço de produção cultural, pela consideração às virtualidades educativas da materialidade da escola, pela valorização da vivência de cada idade de formação, sem interrupção, e pelo respeito aos processos de socialização adequados a cada idade. Juntos, tais pressupostos garantiam a constituição de ciclos de formação e de uma nova identidade da escola e de seus profissionais. O segundo núcleo envolvia a reorganização dos tempos escolares; o terceiro compreendia os processos de formação plural e o quarto eixo ressignificava a avaliação no interior do espaço escolar. Os núcleos e eixos norteadores da proposta foram objeto de discussão nas escolas e se constituíram em referências para se refletir sobre as dimensões formadoras da vida adulta e para repensar a prática pedagógica da EJA no município e em outras regiões do país.

Em 1997, foi realizada a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA) em Hamburgo, na Alemanha. A Declaração de Hamburgo, elaborada durante o evento, confirmou o entendimento da aprendizagem e da formação de adultos como processos que ocorrem ao longo da vida, propondo o sentido de aprender para toda a vida como direito de todo cidadão e condição para que o indivíduo possa participar da construção social. Tais elementos reapareceriam no Marco de Ação de Dakar, que reafirmaria compromissos com a educação dos jovens e adultos dez anos após a Declaração Mundial de Educação para Todos, a partir de pelo menos duas metas concretas, a serem cumpridas até o ano de 2015: a primeira se refere à garantia das

necessidades básicas de aprendizagem dos jovens, para que sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados; a segunda trata dos níveis de alfabetização de adultos, instituindo como objetivo o alcance de 50% de melhoria nos índices que aferem tais níveis, em particular no caso das mulheres, em conjunção com o acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos.

No mesmo período, no Brasil, eram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, por meio do parecer CNE/CEB nº. 11/2000. O documento apresentava encaminhamentos específicos para a modalidade de ensino, que até então não contava com documentos apropriados para sua implementação no país, estando à mercê das leis do Ensino Fundamental destinado às crianças e adolescentes, com algumas adaptações. O documento foi um marco fundamental para a estruturação das políticas da EJA no país; pela primeira vez, foi possível, a partir de prerrogativas legais, a construção de propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos para as escolas. As Diretrizes reconheceram especificidades relacionadas à frequência, carga horária, avaliação, registro e documentos apropriados, e chamaram a atenção para a construção de propostas metodológicas adequadas, que respeitassem o jovem, o adulto e o idoso como tal, não confundindo seus aspectos associados ao desenvolvimento e aprendizagem com aqueles característicos da infância.

Em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – pela Lei nº. 11.494/2007 –, houve, finalmente, a garantia de repasse federal de fundos para a EJA. A implementação do FUNDEB, no entanto, não se materializou em uma esperada ampliação das ofertas do poder público para a modalidade. No caso de Belo Horizonte, movimentos recentes da rede municipal levaram à inserção mais ampla das ofertas aos jovens e adultos em sua rede. Nessa lógica, a Secretaria Municipal de Educação optou por encerrar as atividades específicas do Ensino Regular noturno, convertendo-o em salas de atendimento à EJA. A partir de 2009, a rede passou a ofertar, nesse turno, salas exclusivamente voltadas ao atendimento do público jovem e adulto em espaços escolares e não escolares. Em 2010, foi constituída uma política de monitoramento da gestão pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, com base no Programa de Monitoramento do Ensino Fundamental, como objetivo de, segundo os documentos oficiais,

[...] garantir maior uniformidade às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas diversas instituições escolares, por um lado, sem desconsiderar as particularidades relativas aos espaços e às temporalidades escolares e às diversas faixas etárias dos/as educandos/as de EJA, por outro (BELO HORIZONTE, 2010, p. 2).

Um movimento, portanto, de maior controle e padronização da ação da rede municipal em torno da Educação de Jovens e Adultos, que dura até hoje, tomou forma. Prova disso é que, concomitante a tal política de monitoramento, nasceriam nessa mesma época mecanismos de mensuração da qualidade de ensino ofertada pelo município, por meio de avaliações de larga escala como o Avalia BH EJA. Pela primeira vez, uma avaliação externa foi implementada nessa modalidade de ensino na rede municipal.

A implementação do Avalia BH EJA, em 2010, foi realizada mediante a aplicação de uma avaliação elaborada, inicialmente, para turmas do 5º ano do ensino regular. A partir dela, as escolas municipais foram orientadas a organizar as turmas de EJA em duas classificações: turmas em processo de alfabetização (EPA) e turmas em processo de certificação (EPC). Em 2011, a SMED publicou o ofício nº. 092 de 26 de janeiro, com orientações gerais para a organização da EJA. O principal objetivo dessas orientações, segundo seu texto oficial, foi o de dar continuidade ao processo de reorganização do atendimento ao público da EJA, articulando toda a oferta dessa modalidade de ensino em torno de uma proposta única de organização. Em 2012, em honra de tais movimentos de unificação de padrões de atendimento e monitoramento, foi introduzida uma avaliação diagnóstica da EJA nas atividades planejadas, e encontros regionalizados de formação docentes, voltados à discussão e

implementação das Proposições Curriculares na modalidade, foram realizados. A meta tem sido, mais do que nunca, a de consolidar uma política pública para a EJA no município.

## UMA ALTERNATIVA DE ATENDIMENTO

A oferta da Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares prioriza o atendimento às pessoas impossibilitadas de ir à escola por motivos diversos: horários impróprios para frequentar as aulas, distância de sua casa até o ambiente escolar ou até mesmo uma recusa em retornar ao espaço que excluiu esses sujeitos do direito à educação. São idosos, moradores de rua, trabalhadores, mães, prostitutas, grupos evangélicos, portadores de sofrimento mental e outros grupos, que possuem barreiras físicas e simbólicas para retornar à escola.

As turmas externas surgiram em 1997, a partir da demanda, pelo Programa Bolsa Escola Municipal, de alfabetização das mães bolsistas que precisavam aprender a ler e escrever o próprio nome para assinar o benefício, além de acompanhar a vida escolar dos filhos (OLIVEIRA, 2012). A equipe do Bolsa Escola propôs uma ação de atendimento a essa demanda, dando origem ao Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA/BEM-BH). O funcionamento das turmas acontecia em vários espaços da cidade, procurando garantir o acesso e a permanência das pessoas em locais mais próximos a sua residência ou ambiente de trabalho, e em horários flexíveis. O curso tinha um caráter informal e não dava direito a certificação de Ensino Fundamental; consistia, portanto, em uma proposta emergencial de alfabetização, e não propriamente de escolarização.

A inclusão de outras pessoas da comunidade na proposta e o desejo demonstrado pelas mães bolsistas de prosseguir os estudos e a adesão ao programa federal Brasil Alfabetizado ampliou a demanda, e, em 2004, a Secretaria Municipal de Educação assumiu o Projeto EJA/BEM-BH, com o objetivo de garantir a regularidade acadêmica e a certificação do Ensino Fundamental aos educandos. A coordenação do projeto foi repassada ao Núcleo de EJA da SMED, com a nova denominação de Projeto EJA-BH.

O Projeto EJA-BH propõe um modelo educacional mais flexível para atender às especificidades de um público que dificilmente retorna à escola, mesmo nos cursos noturnos na modalidade de EJA. Ele baseia-se na compreensão de que cabe aos sujeitos o seu papel de protagonistas na construção de sua cidadania reivindicando e lutando por seus direitos, priorizando a construção da autoimagem de pessoas capazes de aprender, conhecer e buscar conhecimentos, valores e atitudes que possibilitam e ampliam sua inserção em seu meio sociocultural (BELO HORIZONTE, 2008).

As turmas do Projeto EJA/BH funcionam nos mais diversos locais, escolhidos de acordo com a demanda dos educandos e a disponibilidade dos espaços em instituições mais próximas e acessíveis ao maior número de interessados. As aulas acontecem em instituições religiosas, associações de bairros, rodoviária, postos de saúde, escolas, ONGs, no local de trabalho dos educandos (Caixa Econômica Federal, GERMA – Gerência de Manutenção da PBH, Shopping Popular), lugares onde moram os educandos (asilos, comunidade, Projeto Minha Casa, Remanescente de quilombos) ou espaços frequentados pelos educandos durante um período do dia (Centro de Convivência, CAC). Para atendimento às especificidades e diversidade desse público, a frequência diária, bem como o horário de chegada e saída de cada educando, é flexível, negociada com as instituições parceiras, garantindo três horas diárias de aula, de segunda a quinta-feira, sendo a sexta-feira reservada para a formação dos educadores.

O Projeto EJA-BH tem se caracterizado pela facilitação do retorno aos estudos das pessoas analfabetas ou semianalfabetas, com experiências negativas de escolarização; formação de grupos pequenos de até 25 pessoas, por vizinhança; busca de um local de fácil acesso para todos; negociação do horário mais conveniente para o grupo, levando o educador até o educando. Assim, as pessoas não precisam deslocar-se para um local distante nem ter gastos com transportes. Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica de escolarização, oferecendo, em regime de unicidade – há um único professor para cada turma, que trabalha com todas as disciplinas curriculares e ciclo único, sem divisões de semestres ou anos, o Ensino Fundamental completo. Os educadores que atuam no Projeto EJA-BH estão vinculados à Rede Municipal de Ensino e participam de ações de formação continuada e em serviço.

Para ampliar o acompanhamento pedagógico aos alunos e educadores do Projeto EJA-BH, foi instalada, no âmbito do programa de monitoramento da gestão pedagógica da EJA, a Regência Compartilhada, que consistia em uma dinâmica na qual um professor, escolhido pela SMED, assumia a Coordenação das turmas externas de EJA das regionais pedagógicas. Assim, cada regional passou a possuir um ou dois coordenadores responsáveis pela regência das turmas, descentralizando as ações da Secretaria. Tal estratégia foi, portanto, um híbrido de acompanhamento pedagógico às turmas externas e trabalho compartilhado com os professores no atendimento a diversidade e complexidade do público atendido.

Em 2011, as turmas externas foram vinculadas progressivamente às escolas municipais com EJA, mais próximas dos locais em que funcionam. A dinâmica da Regência Compartilhada foi encerrada, sendo mantidas as equipes de acompanhamento pedagógico da EJA em cada regional. Atualmente, cada escola municipal constrói sua proposta pedagógica para essa modalidade de ensino, levando em conta o público das turmas-sede e das turmas externas vinculadas à escola. Os educadores das turmas externas permanecem vinculados às escolas municipais. Cada instituição tem uma coordenação pedagógica responsável pela modalidade, e é tarefa da gestão escolar a integração entre os espaços externos e internos ao prédio escolar, o que é favorecido por meio das reuniões semanais que integram a totalidade da equipe de professores em encontros de planejamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens inseridos nas políticas de EJA apresentam, comumente, uma trajetória escolar marcada por repetências e interrupções e só retornam à escola pressionados pela exigência do mercado de trabalho. Já os adultos, em geral, são trabalhadores, desempregados, empregados, pais, mães, que não tiveram acesso à escola na infância, adolescência ou que, no processo escolar, viram-se forçados a abandoná-la. Os idosos, por sua vez buscam a EJA, normalmente, como um espaço-tempo de socialização, convívio ou mesmo aquisição da leitura e da escrita, sem o desejo da diplomação. A relação com a diversidade é inerente ao trabalho com esses grupos que, em sua maioria, foram privados do acesso ao letramento e aos bens culturais e sociais, comprometendo sua participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

As turmas externas da EJA, em Belo Horizonte, acolhem pessoas que, por terem vivenciado uma experiência negativa em relação à escola, dificilmente voltariam a ela: indivíduos que interiorizaram um sentimento de não pertencimento ao mundo letrado e o receio da humilhação. Dessa complexidade e diversidade do público da EJA, deriva a necessidade de um olhar mais atento acerca de quem são essas pessoas que voltam, se não para o interior do espaço escolar, para ambientes nos quais a dinâmica da escolarização está, de algum modo, colocada. Dela deriva, também, a necessidade de se questionar qual a importância da escola em suas vidas e

de se problematizar a oferta da EJA, em espaços não escolares e alternativos, na constituição de uma política de fato afirmativa e equitativa.

As problematizações em torno da implementação das turmas externas é um exercício fundamental à construção acertada de políticas que encontram nos jovens, adultos e idosos seu maior foco. Mais do que isso, é mais uma oportunidade de se refletir acerca dos meandros da diversidade e dos modos pelos quais os processos educativos, a partir do respeito a ela, podem se beneficiar. Análise, portanto, urgente, em um tempo no qual a educação precisa descobrir os caminhos pelos quais a multiplicidade inerente ao humano pode se manifestar, ser potencializada e, principalmente, ser valorizada nos diferentes tempos e contextos sociais.

## REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. **Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA-BH**. mimeo. Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Monitoramento da Gestão do EJA**. mimeo. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

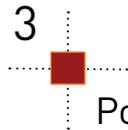
\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

DALBEN, A.I.L.F. (org.) **Singular ou Plural? Eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME/ FAE/ UFMG, 2000.

DI PIERRO, M. C. e HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio-ago. 2000.



## SEÇÃO 3



Políticas e práticas para a  
melhoria da qualidade da  
Educação



## Políticas e práticas para a melhoria da educação

---

Kelmer Esteves de Paula\*

A leitura dos artigos desta seção contribui, sob ângulos variados, para que se possa ampliar a compreensão acerca das relações controversas e necessárias que circunscrevem o campo das políticas que incidem no contexto escolar. O desafio de prospecção e análise de dados atinentes aos trabalhos aqui elencados abre caminho para um posicionamento mais crítico em relação às ações para a melhoria da educação brasileira, que, à força de serem compartilhadas, se tornaram objeto de debate e repercutem a influência direta de diferentes atores no processo de implementação das mais variadas políticas e práticas.

No primeiro artigo, **As ações pedagógicas da Regional Metropolitana II da SEEDUC-RJ e suas implicações em duas unidades escolares de sua abrangência**, os autores apresentam e discutem essas ações tendo em perspectiva as mudanças em curso na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que colocam em um plano de maior evidência o trabalho pedagógico até então, em certa medida, ofuscado pelas demandas de ordem administrativa e financeira. A investigação proposta analisa, portanto, no âmbito das duas gestões escolares ajustadas ao novo modelo de gestão instituído, a recepção e a implementação das diretrizes da regional por parte dos atores envolvidos no processo. Respalhada por um trabalho de campo nas escolas em foco, a pesquisa acentua, preliminarmente, a importância da articulação entre a equipe gestora local e a equipe pedagógica da regional. Nesse sentido, o trabalho aponta para a avaliação da implementação de uma política pública em educação no curso de ações balizadas pelas metas ambiciosas que mobilizam o cenário atual da educação no estado do Rio de Janeiro.

O segundo artigo objetiva discutir **A gestão financeira das caixas escolares da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba (MG)**, tendo como referência as reformas contemporâneas de descentralização das execuções financeiras. A autonomia concedida aos gestores escolares ampliou consideravelmente as ações na área administrativa, sem, no entanto, restringir as ações na área pedagógica. As implicações dessa autonomia são abordadas pela pesquisa em foco, que compreende o período de 2009 a 2011. A investigação empreendida até o momento permite considerar que os entraves ao andamento das ações no âmbito escolar se deve ao desconhecimento dos trâmites burocráticos dos procedimentos licitatórios e do acúmulo de funções na gestão pedagógica e de pessoal. A análise, portanto, contempla as mudanças no formato da prestação de contas baseados nos novos critérios de execução financeira implementados pela SEEMG e as decorrentes alterações de demandas exigidas do gestor escolar. O estudo aponta para a necessidade de ações alternativas capazes de minimizar as ocorrências e otimizar o gasto dos recursos públicos. Nesta direção, contribuiria sobremaneira também com o aprimoramento do trabalho pedagógico.

---

\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutor em Ciência da Religião pela UFJF.

O artigo intitulado **O Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo na perspectiva do trabalho de uma equipe regional: avaliando a implementação da política** apresenta uma política do Estado de Minas Gerais que está relacionada à apropriação dos resultados do Proalfa, a avaliação em larga escala do estado cujo objetivo é avaliar o nível de alfabetização e letramento dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. O Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ ATC) é destinado às escolas cujos resultados não foram satisfatórios, as denominadas escolas estratégicas. O PIP/ ATC é um trabalho em grupo que conta com a participação das equipes regionais ligadas à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e com os atores escolares, na perspectiva de que todos os alunos, no término do 3º ano, estejam alfabetizados e letrados. A pesquisa que gerou o artigo tem por objetivo a implementação do PIP/ ATC nas escolas de uma regional, a partir do olhar das equipes da Superintendência Regional de Educação.

O quarto artigo desta seção, **Práticas de gestão e resultados educacionais: a experiência da Escola Verde**, apresenta o caso de uma escola, também do Estado de Minas Gerais, jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei (SRE-São João del-Rei), e a influência da apropriação dos resultados educacionais sobre as práticas docentes. Tal como o artigo precedente, questões relativas às avaliações externas, como o Proalfa e Proeb, que fazem parte do Sistema Mineiro da Educação Básica (Simave), são abordadas. A escola em foco apresenta, desde 2007, resultados estáveis e considerados satisfatórios, se comparados aos das demais escolas da SRE e do estado. Nesse sentido, o estudo permite vislumbrar a centralidade que assume a mobilização no entorno dos resultados das avaliações externas e o correspondente esforço de apropriação por parte do corpo docente e gestores, concomitantemente às ações voltadas para dirimir as dificuldades ainda inerentes às práticas pedagógicas e à realidade dos alunos atendidos.

O artigo intitulado **O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) em duas escolas estaduais de Juiz de Fora: sucessos e entraves** dedica-se a esclarecer a influência do Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ ATC) sobre o planejamento e o direcionamento das ações dos professores alfabetizadores dessas duas unidades educacionais. O trabalho focaliza algumas questões que permeiam a implementação do programa: a existência ainda de grande número de escolas consideradas estratégicas, o possível desconhecimento das diretrizes do programa e das metas da escola por parte dos profissionais e a necessidade de estender o acompanhamento a todo o ciclo de alfabetização. As peculiaridades das escolas estudadas sinalizam as dificuldades e êxitos do programa. Mais especificamente, a investigação proposta objetiva analisar a implementação do PIP/ ATC em uma escola com resultados insatisfatórios no Proalfa e em uma que obteve resultados acima do esperado na referida avaliação. A investigação em curso busca identificar os entraves desta implementação na primeira e possíveis razões para o sucesso da segunda.

Fechando a seção, o artigo **Baixo desempenho em Matemática: o caso da Escola Municipal Fernando Dias Costa da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte** focaliza uma questão que mobiliza pesquisadores e formuladores de políticas públicas: os pífios resultados em Matemática nas avaliações educacionais em larga escala. Em geral, os últimos anos do Ensino Fundamental expõem resultados ainda mais preocupantes. O ponto de partida da reflexão deste artigo é a análise do baixo desempenho em Matemática da escola supracitada, mais especificamente dos estudantes do 3º ciclo. Os dados do Avalia-BH indicam significativa defasagem na aprendizagem dos alunos adolescentes e, portanto, a necessidade de ações específicas de intervenção. Na pesquisa, são destacadas as percepções da equipe gestora e dos professores a respeito do problema e o esboço de ações que estão sendo desenvolvidas e pensadas para que a escola supere o desempenho

insatisfatório em Matemática. A investigação consolidada, até o momento, a percepção de que a causa do baixo desempenho na disciplina seja multifatorial. Enfrentar este desafio pode, enfim, resultar num posicionamento menos impressionista frente à questão.

Os artigos desta seção apresentam ainda resultados parciais de pesquisas, mas já esboçam indagações e inquietudes que contribuem para ampliar perspectivas sobre as políticas e práticas no âmbito educacional. Os autores problematizam com bastante propriedade questões relacionadas a esse contexto específico no trânsito relacional entre a experiência cotidiana das unidades escolares e as políticas públicas implementadas.

## As ações pedagógicas da Regional Metropolitana II da SEEDUC-RJ e suas implicações em duas unidades escolares de sua abrangência

---

Ana Paula Quadros de Azevedo\*

Ana Paula de Melo Lima\*\*

Luiz Flávio Neubert\*\*\*

O presente caso de gestão apresentará como cenário as políticas públicas que estão sendo implementadas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Serão investigadas as medidas instituídas no âmbito de uma de suas regionais, a Regional Metropolitana II, e como essas medidas repercutem em duas escolas vinculadas a ela. Nessa perspectiva, o objetivo deste caso de gestão é investigar a atuação dessas duas gestões escolares para que possa ser verificado como as ações da regional chegam a essas unidades escolares. A Regional Metropolitana II compreende o município de São Gonçalo (RJ), que corresponde a uma área de 248 km<sup>2</sup>, possui uma população de quase um milhão de habitantes, está classificado como um dos municípios com maior índice de pobreza extrema do estado e um grande número de famílias em situação de vulnerabilidade social. O diagnóstico levantado será fundamental para que a referida regional possa otimizar suas ações pedagógicas nas unidades escolares, e assim melhorar o desempenho das escolas de sua abrangência.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados os recursos de investigação documental, questionário e entrevistas. A investigação documental foi desenvolvida para um melhor conhecimento das condições do anterior e do atual modelo da Regional Metropolitana II. Para maior conhecimento das diretrizes do modelo anterior foram investigados o Decreto nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011, que trata da mudança da estrutura da regional, e o Decreto nº 25.956, de 7 de janeiro de 2000, que trata da antiga estrutura das regionais. Para o conhecimento do modelo atual, foi investigado o Decreto de nº 42.793, de 6 de janeiro de 2011, que instituiu o Processo Seletivo para ingresso na Rede Estadual de Ensino.

Para a obtenção dos dados das duas unidades escolares, aplicaram-se questionários com os professores de Língua Portuguesa e Matemática e com os Integrantes do Grupo de Trabalho (IGTs) de cada uma das escolas em questão. Para a obtenção dos dados referentes ao trabalho da equipe gestora da Regional Metropolitana II, aplicaram-se entrevistas com alguns profissionais da sede da Secretaria de Estado de Educação, dentre eles, diretores, superintendentes e o subsecretário de ensino. Além disso, para o desenvolvimento da pesquisa, contabilizou-se também a experiência profissional da pesquisadora enquanto diretora pedagógica da referida regional.

---

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; gestora pedagógica na Regional Metropolitana II da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

\*\* Membro do Núcleo de dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Ciência da Religião pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor do Instituto de Ciências Humanas da UFJF; doutor em Sociologia pelo Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

## CONTANDO O CASO A PARTIR DO CENÁRIO MAIS AMPLO: AS MUDANÇAS IMPLEMENTADAS PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb), criado com o objetivo de medir a qualidade de educação das diferentes redes de ensino<sup>1</sup>, ranqueou o desempenho da educação dos estados brasileiros. O índice é calculado a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil, uma avaliação externa realizada bianualmente pela rede pública de ensino com alunos do 5º e do 9º ano de escolaridade. O estado do Rio de Janeiro ficou em 26º entre os estados brasileiros, ou seja, penúltimo lugar no país no ano de 2009. Tal posição demonstrava, no mínimo, a necessidade de mais atenção com a educação no estado. Diante dessa situação, o governo do estado do Rio de Janeiro alterou a gestão da Secretaria de Estado de Educação. Com a nova gestão, várias mudanças são implementadas, e uma delas trata da substituição do modelo de gestão das regionais. O Decreto nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011, transforma a estrutura da Secretaria de Coordenadorias Regionais em Diretorias Regionais. O referido decreto é criado tendo em vista a necessidade de atendimento mais imediato às questões técnico-pedagógicas (RIO DE JANEIRO, 2011).

Nessa nova estrutura, o trabalho pedagógico passa a ter um destaque maior, o que antes não acontecia, pois as funções do antigo coordenador regional eram focadas em questões administrativas, e o trabalho pedagógico era desenvolvido por um profissional que exercia o cargo de gerente de ensino, hierarquicamente subordinado ao coordenador regional<sup>2</sup>, tendo pouco ou nenhum poder de decisão. Tanto o coordenador quanto o gerente de ensino eram indicados por políticos da região, e suas ações eram muito mais políticas do que técnicas. Dessa forma, o Decreto nº 42.838 transforma 30 Coordenadorias Regionais em 14 Diretorias Regionais Pedagógicas e 14 Diretorias Administrativas. Cada Diretoria Regional passa a ser composta por um Diretor Regional Pedagógico e um Diretor Administrativo, ambos com o mesmo poder decisório.

As Regionais Administrativas têm as seguintes funções: acompanhar as contratações e a aquisição de recursos das Unidades Escolares (UEs), acompanhar as obras e cuidar da infraestrutura das escolas, orientar a prestação de contas de recursos financeiros recebidos, além de fazer interface e oferecer à Diretoria Pedagógica suporte necessário para o seu bom funcionamento. Já entre as funções das Regionais Pedagógicas, destacam-se: acompanhar a implementação da metodologia da gestão escolar (Gide); acompanhar o cumprimento do calendário escolar; supervisionar a implementação de projetos pedagógicos; oferecer informações aos profissionais no âmbito da regional; realizar trocas com a Regional Administrativa e a SEEDUC relatando as necessidades das unidades escolares com um foco pedagógico; acompanhar a gestão escolar e o cotidiano das escolas; orientar os gestores a desenvolverem um trabalho priorizando ações pedagógicas; repassar para as escolas as ações da Regional e da Secretaria de Educação, aproximando as escolas da sede e vice-versa; acompanhar o número de alunos matriculados, enturmação, cadastro dos alunos e lançamento de notas no sistema Conexão Educação, ferramenta virtual para gerenciamento dos dados das unidades escolares; avaliar a gestão das escolas e, quando necessário; propor, em conjunto com outros setores da regional, a substituição de gestores que não estejam atendendo as necessidades de determinada comunidade escolar, regional e/ ou SEEDUC.

<sup>1</sup> Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336)>. Acesso em 10 out. 2012.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de50325681f0061559e/131ad0e06bbbf7b032569f200601300?OpenDocument>>. Acesso em 10 out. 2012.

Foi de grande importância o destaque dado ao pedagógico, tendo em vista que os processos de ensino aprendizagem são funções prioritárias da escola, mas que, na maioria das vezes, acaba ficando em segundo plano, devido às diversas demandas administrativas e financeiras da unidade escolar. Também fazem parte do trabalho pedagógico os Integrantes do Grupo de Trabalho (IGTs), cargo criado com a Resolução de nº. 4.646, de 22 de novembro de 2010. Na regional em estudo, o grupo de IGTs é composto por 16 membros. Esse grupo é responsável por acompanhar as escolas na orientação do planejamento e na coordenação da gestão escolar. Cada IGT é responsável por acompanhar em média cinco escolas. Esse acompanhamento é fundamental para o trabalho pedagógico, pois junto aos gestores e professores das escolas, eles analisam os resultados e propõem ações baseadas nas dificuldades apresentadas. Conforme informações trazidas no texto, pode-se notar que foram diversas as mudanças envolvendo as regionais. Nesse sentido, propõe-se analisar como as escolas receberam as mudanças propostas e como seus respectivos sujeitos desenvolveram seus trabalhos no contexto de mudanças implementadas pela regional.

## AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA REGIONAL METROPOLITANA II

A Regional Metropolitana II possui 91 escolas da rede estadual, atende alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O primeiro Plano de Ação<sup>3</sup> da Diretoria foi realizado com apoio da consultoria contratada pelo estado para acompanhar todas as mudanças realizadas, o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)<sup>4</sup> que foi até a regional orientar a forma como deveriam ser elaborados os planos de ação. Para a elaboração das ações a serem desenvolvidas, os profissionais da unidade tiveram como base a análise feita pela própria consultoria, a partir das respostas dadas pelos alunos, professores de Língua Portuguesa e Matemática e diretores, ao questionário social do SAERJ aplicado no ano anterior. A partir das respostas, a consultoria tabulou os dados e, com os resultados, o plano de ação começou a ser elaborado.

As prioridades trazidas através das respostas eram discutidas no grupo da regional e, a partir de um consenso, as ações começaram a ser elaboradas. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se duas de maior relevância: os encontros de formação continuada com os professores e um workshop com a presença da Superintendência de Avaliação da Secretaria de Educação em que participaram os diretores das unidades escolares, equipes pedagógicas e professores das escolas, IGTs e inspetores escolares. Os encontros de formação continuada aconteciam nos espaços das escolas e contava com a participação de professores de todas as UEs. Nesses encontros, a regional apresentava o novo modelo de trabalho e propunha aos professores um canal de comunicação direta entre docentes e regional. Na oportunidade, os e-mails da equipe da regional eram divulgados. Esses encontros tinham o objetivo de levar o docente a rever a sua prática e para isso eram convidados professores da própria regional para apresentarem trabalhos bem-sucedidos. Por diversas vezes, também vieram profissionais da sede para realizar oficinas sobre diversos assuntos.

O *workshop* sobre avaliação foi a primeira ação de impacto que a regional realizou após a mudança em sua estrutura. Esse encontro reuniu 320 profissionais, dentre eles, professores, equipes gestoras das escolas, IGTs, inspetores escolares, além da equipe da Regional Pedagógica. Nessa oportunidade, todos os participantes puderam compreender melhor o que é Ideb e os indicadores que compreendem o referido índice, e as avaliações externas também foram amplamente discutidas. A implementação de tais ações começa a mudar o perfil da

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://modus.educacao.rj.gov.br/gide/User/frm\\_Login\\_V.aspx](http://modus.educacao.rj.gov.br/gide/User/frm_Login_V.aspx)>. Acesso em 10 out. 2012.

<sup>4</sup> Consultoria brasileira, privada, especializada em gestão, dedicada a ajudar as organizações a melhorar resultados através do aperfeiçoamento da sua gestão, atuando tanto em esferas públicas como em privadas.

regional, que passava a ser vista de modo diferente, tanto pelos gestores e professores, quanto pela própria secretaria de educação.

Para incentivar a realização de atividades criativas nas escolas, a Diretoria Regional Pedagógica da Metropolitana II iniciou o compartilhamento de práticas bem-sucedidas entre as escolas da regional nas reuniões de diretores e eventos realizados pela regional. Essa troca possibilitou que os gestores conhecessem o trabalho das unidades escolares no âmbito de sua regional. Tal experiência tem sido bastante positiva tanto para a equipe gestora que apresenta quanto para aquelas que assistem, pois quem apresenta a prática bem-sucedida sente-se valorizada e os que assistem levam para suas escolas tal experiência. Além disso, priorizaram-se visitas às UEs por todos os membros de equipe com o objetivo de conhecer melhor a situação das unidades, pois assim é possível estabelecer melhor assessoramento a elas, bem como acompanhar a realização dos diferentes projetos da Secretaria de Educação e do governo federal.

Para que tais ações pudessem ser realizadas, a equipe da Diretoria Pedagógica instituiu, quinzenalmente, uma reunião com o grupo para melhor organizar os eventos realizados pela Regional. A cada reunião, três membros de equipe tornam-se responsáveis por trazer uma reflexão ou dinâmica. Nessa oportunidade busca-se refletir sobre conceitos, tais como: trabalho de equipe, relacionamento, companheirismo, dentre outros. Depois desse momento, repassa-se a agenda de trabalho do grupo, fala-se de assuntos cotidianos e cria-se a oportunidade para cada membro de equipe apresentar sugestões com relação aos trabalhos desenvolvidos. As tarefas e os eventos a serem realizados são discutidos e distribuídos.

Para acompanhar o trabalho das escolas, temos também o grupo de IGTs, que, como apontado anteriormente, está ligado à Diretoria Pedagógica. Seu trabalho é fundamental, pois auxilia a direção na análise dos resultados das avaliações e do fluxo da escola. Outro papel fundamental desse grupo é a realização do acompanhamento do plano de ação realizado pelas escolas. Quinzenalmente, esse grupo se reúne em uma unidade escolar e, nesse encontro, trocam-se informações a respeito das novas ações da regional e sobre as necessidades das escolas. Os encontros quinzenais são mediados pela Secretaria de Educação que acompanha o trabalho dos IGTs<sup>5</sup>. Além desse encontro, o referido grupo se reúne, quinzenalmente, para a realização do planejamento, sendo assim, o contato com a regional é basicamente toda semana e, em todas as oportunidades alinha-se planejamento, avaliam-se ações, ou seja, são momentos produtivos em que são discutidas novas possibilidades de ações e, principalmente, são avaliados os trabalhos desenvolvidos.

No final de 2011, a Regional Metropolitana II destacou-se frente a algumas regionais da SEEDUC, devido ao trabalho realizado e ao resultado alcançado. Na oportunidade, a regional apresentou o seu plano de trabalho a diversos setores da SEEDUC em uma reunião que é realizada bimestralmente, denominada de 1º nível. Nessa ocasião, destaques que alcançaram suas metas apresentaram seus trabalhos, e as regionais, com menor desempenho, apresentaram suas realidades e desempenho alcançado, bem como as estratégias utilizadas no bimestre avaliado. No início de sua implementação, o novo modelo de gestão instituído pela SEEDUC apresentou resistências por parte de alguns gestores que questionavam o trabalho com metas, mas, com o tempo, essa questão foi sendo melhor absorvida por esses que passaram a compreender um pouco mais os novos mecanismos de trabalho. Os professores também se mostraram muito relutantes com relação às

---

<sup>5</sup> Os IGTs trabalham, nas escolas, na implementação da Gide, que é um sistema de gestão que analisa aspectos que envolvem estratégias de gestão ligadas à área educacional com foco em resultados. Têm como escopo melhorar significativamente os indicadores da educação tendo como referência as metas do Ideb. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>>. Acesso em 10 out. 2012.

avaliações externas e, como forma de protesto, organizavam boicotes para que os alunos não realizassem as provas. Tal situação precisou ser contornada pela regional e ainda hoje há certa resistência de alguns docentes, mas pode-se considerar que o momento foi superado.

## APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS QUE SERÃO OBSERVADAS NA PESQUISA

Para verificar o impacto do trabalho da Regional Metropolitana II nas escolas, foram observadas duas unidades escolares vinculadas a ela.

### ESCOLA A

A escola A foi escolhida por ser uma unidade de destaque na regional. A escola em questão apresenta crescimento considerável tanto na Prova Brasil quanto no SAERJ, foi também elegível para receber a remuneração variável, bônus dado às escolas que alcançaram pelo menos 95% da meta do Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro (Iderj), que tem, por objetivo, acompanhar e aferir o crescimento dos alunos. A escola está localizada em uma área considerada zona rural. A sua estrutura física é bastante limitada, pois não há refeitório ou quadra poliesportiva. A escola tem apenas cinco salas de aula e atende 320 alunos distribuídos entre turmas de Ensino Fundamental I, 4º e 5º ano de escolaridade, Ensino Fundamental II, turmas de 6º ao 9º ano de escolaridade e turmas de Ensino Médio, em três turnos, sendo manhã, tarde e noite. A sua equipe gestora é formada por uma diretora-geral, uma adjunta, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. A gestão da escola é proativa e trabalha pela busca da qualidade, apresenta um perfil com características pedagógicas, e suas ações estão sempre voltadas à aprendizagem dos alunos e ao desempenho da escola nos resultados das avaliações externas.

Anualmente a escola desenvolve projetos de formação continuada com o objetivo de capacitar os professores, e, para isso, a unidade promove encontros pedagógicos com toda a equipe, inclusive com os funcionários. Nesses encontros, são ministradas palestras e debates sobre diversos temas, tais como avaliações externas, avaliações internas e novas tecnologias. Além disso, a escola participa do Programa Mais Educação<sup>6</sup> e do Programa Escola Aberta<sup>7</sup>. A participação no Programa Mais Educação ocorre desde 2008 e conta com a presença da maioria de seus alunos desde a sua implementação. O Programa Escola Aberta é desenvolvido na escola desde 2010, ocorre aos sábados e nele a escola é aberta aos membros da comunidade local.

O relacionamento que a escola desenvolve com a regional é positivo, e a escola participa de todas as ações propostas e de todas as reuniões realizadas. Sempre convida a Diretoria Pedagógica para ir à escola, seja para falar de avaliação ou simplesmente para participar de um bate-papo com os professores sobre o terceiro turno e propor ações para esse público. Nessa unidade escolar, os projetos, tanto da Secretaria de Educação quanto do governo federal, acontecem satisfatoriamente. Foi possível perceber que houve um bom gerenciamento desses e de outros programas pela equipe gestora, fato que repercutiu nos resultados da escola nas avaliações externas.

<sup>6</sup> O Projeto Mais Educação do governo federal oferece às escolas públicas por meio de uma adesão, uma série de atividades para os alunos no contraturno, planejadas de acordo com o projeto educativo desenvolvido pela unidade.

<sup>7</sup> O Programa Escola Aberta, promovido pelo governo federal estimula e apoia a parceria das escolas com a comunidade, pois incentiva a abertura das unidades nos fins de semana para oferecer oficinas esportivas, culturais e educativas que objetivam a geração de renda.

## ESCOLA B

A escola B está localizada em uma região central, portanto, de fácil acesso. O seu espaço físico é amplo, possui refeitório, pátio, quadra e sala de informática. A escola atende 728 alunos distribuídos entre 28 turmas, distribuídas entre Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e ao Ensino Médio Regular, e, além disso, oferece a Educação de Jovens e Adultos e o Projeto Autonomia (aceleração dos estudos para alunos com distorção idade-série). Tais turmas estão divididas entre os turnos da manhã, tarde e noite. O fluxo da escola é muito baixo, pois os professores, em sua maioria, aprovam pouquíssimos alunos, justificando que há falta de motivação dos mesmos, o que contribui para que a escola tenha um dos mais baixos fluxos da regional. A sua equipe gestora é formada por um diretor-geral, dois adjuntos, duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional e uma secretária. A sua equipe pedagógica está completa, no entanto, não é proativa, e nunca entrega os trabalhos solicitados pela regional. Os funcionários apresentam muitas resistências em relação à rotina habitual de trabalho. O diretor-geral não apoia o trabalho pedagógico da escola, o que dificulta inclusive o trabalho do IGT, cujo atendimento na escola é quase sempre feito por alguém que é indicado pelo diretor-geral. Este, além disso, apresenta uma postura muito distante das ações pedagógicas da escola, e não há preocupação com a aprendizagem dos alunos nem com o desempenho da escola, que está focado apenas nas práticas administrativas da gestão.

Em relação aos projetos que são implementados na escola, tem-se o Programa Mais Educação, desde 2010. No início de sua implementação, a participação dos alunos era grande, mas, com o passar do tempo, eles foram abandonando gradativamente as atividades, e atualmente o número de alunos no programa é muito reduzido. Em relação à regional, a escola tem apresentado um relacionamento um pouco mais próximo, participando dos encontros que esta realiza. Entretanto, a relação é marcada por muita resistência por parte da equipe gestora da escola, e a participação de seus profissionais nas reuniões representa mera formalidade, pois não reflete em ações a serem proativas e a serem instituídas na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida nas duas escolas mostra a importância da parceria da equipe gestora com a equipe pedagógica da regional na condução das ações a serem implementadas na unidade escolar. As ações pedagógicas da regional só repercutem de forma positiva nas escolas quando ocorre o apoio da equipe gestora. Mais do que repassar as informações a respeito das ações a serem instituídas, a equipe gestora precisa envolver toda a comunidade escolar para que tenham objetivos comuns e ações a serem partilhadas, processo fundamental para que as metas possam ser conquistadas.

Para analisar a eficácia de uma política pública ou de um programa implementado, é necessário que os mesmos sejam avaliados. Conhecer as falhas no funcionamento é um ponto fundamental, pois somente de posse desse conhecimento é que as medidas podem ser instituídas de forma precisa. É nesse sentido que caminha esta pesquisa, para compreender como as políticas chegam a sua ponta final, para que as lacunas desse processo possam ser sanadas. Compreende-se, assim, que a avaliação das políticas públicas instituídas é fator essencial e imprescindível para que possam atingir os resultados almejados.

## REFERÊNCIAS

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº. 25.956**. Extingue, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, 15 Coordenadorias Regionais e cria, na mesma estrutura, 29 Coordenadorias Regionais e dá outras providências. 2000. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de50325681f0061559e/131ad0e06bbbfd7b032569f200601300?OpenDocument>>. Acesso em 30 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 42.838, de 4 de fevereiro de 2011**. Transforma na estrutura básica Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC – 30 coordenadorias regionais em 14 regionais pedagógicas e 14 regionais administrativas e dá outras providências. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374648/DLFE-33118.pdf/Decreto42838de4de fevereirode2011.pdf DOERJ>>. Acesso em 17 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 42.793, de 6 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 – SEEDUC, tratando do processo de seleção interna para provimento dos cargos em comissão estratégicos em conformidade com o Decreto nº. 42.838, de 04 de fevereiro de 2011. Disponível em:< <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374648/DLFE-33120.pdf/Decreton42793de06 012011.pdf>> Acesso em 30 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução SEEDUC nº 4646 de 22 de novembro de 2010**. Institui Grupo de Trabalho Temporário para Orientação Planejamento e Coordenação da Gestão Escolar. Disponível em:< <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/485574/DLFE-33204.pdf/ RESOLUCAOSEEDUCN4646DE22DNOVEMBRODE2010.pdf> >. Acesso em 30 de outubro 2012.

## A Gestão Financeira das Caixas Escolares da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba (MG)

Ednéa de Oliveira Hermógenes Carvalho\*

Gisele Zaquini Lopes Faria\*\*

Frederico Augusto d' Avila Riani\*\*\*

Os recursos financeiros, destinados às escolas estaduais de Minas Gerais, sofreram alterações, em sua forma de apropriação, a partir da década de 1980, sob o prisma da necessidade de uma gestão democrática, participativa e descentralizada. Anterior às reformas contemporâneas de descentralização, as execuções financeiras eram realizadas pela unidade central da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), que distribuía insumos às unidades escolares. No entanto, em alguns casos, as aquisições realizadas de forma centralizada não refletiam as necessidades específicas de uma escola. Um exemplo pontual é o caso da merenda escolar que, sendo adquirida de forma centralizada, não tinha o cuidado de observar os hábitos alimentares regionais e, muitas vezes, deixava de atender aos costumes dos alunos que terminavam por alimentarem-se mal. Com a descentralização, os gestores escolares passaram a ter maior autonomia para gerir os recursos financeiros, conforme as necessidades de sua comunidade escolar. Atrelada a essa autonomia, o gestor escolar viu ampliadas suas ações na área administrativa, sem, no entanto, ter diminuído suas ações na área pedagógica.

A administração financeira das escolas passou a usar critérios gerenciais visando à racionalização dos gastos dos recursos públicos repassados às suas unidades escolares, através da Secretaria de Estado de Educação (SEEMG), bem como atentar para a legalidade tanto para o recebimento e execução de recursos quanto para sua prestação de contas. Os recursos públicos que financiam a educação no Brasil têm base legal nas determinações da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em se tratando do volume de recursos públicos a serem repassados às escolas, este está previsto no Plano Orçamentário do Estado, no Plano Plurianual e no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), destinado ao estado. Para as escolas estaduais de Minas Gerais, a partir de meados de 2009, a SEEMG adotou novos critérios para a execução financeira, tanto para suprir uma exigência do Ministério Público quanto para padronização dos processos de execução dos recursos públicos, sob a luz dos princípios constitucionais inerentes à Administração Pública.

Visando a capacitar os gestores escolares, foram realizados encontros junto ao corpo administrativo escolar, relativos aos novos critérios de prestação de contas estabelecidos pela legislação do Estado de Minas Gerais. Nessas capacitações, foi possível perceber a ocorrência de deficiências em executar os recursos financeiros, seja através de um processo de licitação ou de um processo de dispensa. Muitos gestores escolares apresentavam

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; diretora de contabilidade da Superintendência Regional de Ensino de Itajubá (MG).

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Educação Brasileira pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP Caed/UFJF; professor da Faculdade de Direito da UFJF; doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

dificuldades em reconhecer um documento fiscal ou uma certidão negativa de débito. Caso o documento fiscal fosse uma nota fiscal, o problema se tornava ainda maior, visto que nela poderiam incidir impostos que deveriam ser retidos, subtraídos do valor total da nota fiscal e recolhidos, pela caixa escolar, aos cofres públicos, federal ou municipal, através de guia própria. Para uma análise minuciosa desses documentos, é necessária formação específica na área contábil ou na área administrativa, ou ainda uma experiência profissional que tenha permitido ao indivíduo desenvolver tal habilidade. Logo, a partir do exposto acima, surgiu o interesse em, a partir de uma análise qualitativa e quantitativa da execução financeira, analisar especificamente como se deu a mudança na regional de Ituiutaba, nos períodos de 2009 a 2011. O presente artigo deriva de uma dissertação que pretende identificar os erros e as dificuldades dos diretores quanto à execução financeira e a prestação de contas à luz dos novos critérios de execução financeira implementados, através de legislação estadual própria implementada pela SEEMG em meados de 2009; as possíveis intervenções que a SRE poderia ter realizado para impedir ou amenizar os erros relativos à execução financeira realizada pelas escolas e, propor ações e alternativas capazes de minimizar ou acabar com tais ocorrências, a fim de otimizar o gasto dos recursos públicos, contribuindo para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Para darmos continuidade à nossa explanação acerca do tema aqui tratado – a execução financeira pelas caixas escolares na SRE de Ituiutaba (MG) –, é preciso entendermos a estrutura organizacional da secretaria para que se possa ter uma visão geral do papel desempenhado em cada esfera da administração pública, das responsabilidades e do caminho percorrido, até que efetivamente os recursos financeiros estejam à disposição das unidades escolares.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é subordinada hierarquicamente ao governo do estado. Criada através de Lei nº. 1.147, de 6 de dezembro de 1930, tem missão e área de competência especificadas por lei. A estrutura organizacional da SEEMG está formatada de acordo com a Lei Delegada nº. 180, de 20 de janeiro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011a), que dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e pelo Decreto nº. 45.849 (MINAS GERAIS, 2011b), de 27 de dezembro de 2011, que dispõe, sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação.

A área de finanças da SEEMG é parte integrante da Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional e representada pela Superintendência de Planejamento e Finanças, composta pela Diretoria de Contabilidade, Diretoria de Finanças, Diretoria de Planejamento e Orçamento e Diretoria de Prestação de Contas. Como extensão de sua estrutura administrativa financeira, a SEEMG possui, sob sua subordinação, nas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), a Diretoria Administrativa e Financeira, que tem por finalidade executar e coordenar as ações relativas às áreas pedagógicas e administrativas em nível regional. Cabe à SRE as transferências financeiras realizadas às escolas, via caixa escolar.

A SRE de Ituiutaba foi criada em 1986, através do Decreto nº 26.257. Trata-se de uma Instituição Pública cuja finalidade é exercer em nível regional as ações inerentes ao sistema educacional da SEEMG. Subordinada ao órgão central, é composta pela Diretoria de Administração e Finanças (Dafi) e a Diretoria Educacional (Dire). A Dire cuida da coordenação, no âmbito regional, do desenvolvimento das ações pedagógicas e do atendimento escolar e é formada pela Divisão de Atendimento Escolar, Divisão de Equipe Pedagógica e Divisão de Capacitação de Recursos Humanos. A Dafi é formada pela Divisão Operacional e Financeira e pela Divisão de Pessoal e tem por finalidade programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas da regional de Ituiutaba.

É de competência da SRE de Ituiutaba, através da divisão financeira, repassar as verbas às escolas, orientá-las quanto à execução desses recursos correta e tempestivamente e, ainda, analisar as prestações de contas, aprovando-as ou não e solicitando, quando necessário, que sejam devolvidos aos cofres públicos os recursos cuja prestação de contas não esteja de acordo com as orientações legais.

Em Minas Gerais, os recursos provenientes da SEE são transferidos, pelas superintendências, em conta específica à caixa escolar, e efetivada mediante plano de trabalho<sup>1</sup> e celebração de termo de compromisso<sup>2</sup>, assinado pelo diretor escolar. A utilização dos recursos financeiros e seus rendimentos, oriundos de aplicações financeiras, transferidos por meio de termos de compromissos devem ser executados, observando-se o que foi previsto no plano de trabalho. Após a vigência do termo de compromisso, a caixa escolar deve realizar sua respectiva prestação de contas, com toda a documentação prevista e determinada pela legislação específica.

Contabilmente, quando algum recurso financeiro é transferido para a caixa escolar, através de conta bancária, ocorre a escrituração em conta contábil específica. Tal conta representa um direito da SEEMG em receber os valores, nesse caso, do presidente da caixa escolar, ou seja, do diretor da escola, representante da caixa escolar que assina o termo de compromisso junto à SEEMG. Depois de transcorrido o prazo para utilização da verba e havendo a prestação de contas, de forma satisfatória, o saldo dessa conta deverá ser baixado, cessando assim a responsabilidade do diretor com a secretaria. Nos casos em que na prestação de contas seja detectada alguma falha de execução, serão efetuadas diligências para saná-la. Permanecendo a falha, será aberto processo administrativo contra o diretor para apurar e verificar as responsabilidades, no intuito de apurar o dano ao erário.

A SEE calcula o valor relativo à manutenção e ao custeio, a ser repassado a cada unidade, de acordo com o número de alunos e de turmas registrados no Censo Escolar do ano anterior e a repassa, em três parcelas ao longo do ano, o valor relativo a despesas de capital, liberadas conforme a necessidade da escola e a disponibilidade financeira da SEEMG, para a aquisição de bens e equipamentos de natureza permanente, assim como a realização de obras. A verba relativa à merenda escolar é calculada de acordo com o número de alunos da escola e pode ser paga em até dez parcelas. O fato de a SEE decidir acerca dos valores destinados a capital e custeio já pode ser um fator responsável pela devolução de recursos, pois as necessidades de cada escola são mais facilmente percebidas pelo gestor que lida diretamente com o dia a dia da escola.

Nos últimos anos, percebemos que as escolas da SEE de Ituiutaba receberam um montante maior de verbas públicas. Em 2011, por exemplo, foi repassado o montante de R\$ 32.988.577,85, pois houve um aporte no montante de repasse de recursos de 17,35% em relação a 2010. Nesse período, mais de 50% das unidades receberam recursos acima de um milhão de reais, e 80% delas manusearam recursos cuja soma ultrapassa quinhentos mil reais. Logo, além de mudança no formato da prestação de contas, houve também ampliação do volume de verbas recebida pelas unidades escolares, o que implica aumento do trabalho do gestor, tanto para a aquisição de insumos e serviços, quanto para a prestação de contas. Dos recursos financeiros repassados às escolas, no período de 2010 e 2011, percebe-se que a maior parte das devoluções é de saldos residuais, não utilizados pelas unidades escolares e não reprogramadas conforme determinado pelo Decreto nº. 45.085/09 (MINAS GERAIS, 2009a) e pela Resolução SEE nº 1.346/09 (MINAS GERAIS, 2009b).

<sup>1</sup> Plano de Trabalho é a descrição detalhada das etapas ou fases de um serviço ou obra, segundo determinada metodologia, elaborado tendo em vista o(s) objetivo(s) a atingir.

<sup>2</sup> Termo de compromisso é o documento por meio do qual determinada pessoa se compromete à prática de determinado ato, como a entrega de um documento, ou mesmo a não praticar um ato, conforme o caso.

É papel da gestão financeira potencializar os resultados econômicos e financeiros, decorrentes de sua execução. Para tanto, faz-se necessária uma série de ações e procedimentos administrativos tais como o planejamento, execução e controle das atividades, ou seja, a prestação de contas, neste caso, decorrentes da caixa escolar. O que foi possível perceber, a partir da análise dos valores devolvidos é que o volume de devoluções não é representativo diante do volume de recursos repassados às caixas escolares, mas a necessidade de correções relativas às prestações de contas são recorrentes e merecem maior análise. A devolução de uma prestação de contas gera uma diligência, esta feita por uma equipe da SEEMG que precisa ir até as escolas para, junto com o gestor, buscar soluções para as incoerências nas prestações de contas.

Em 2010, foram emitidos 2.468 termos de compromissos para as unidades escolares de Ituiutaba e, em 2011, foram emitidos 2.880. O número de prestações de contas protocoladas na SRE até 31 de outubro de 2012, relativas aos termos de compromissos emitidos em 2010, representa, aproximadamente, 73% dos termos emitidos e, dos termos emitidos em 2011, cerca de 52%. Do número de prestações de contas relativas a 2010 e protocoladas, cerca de 80% foram analisadas e 20% diligenciadas. Em 2011, cerca de 50% já foram analisadas gerando uma média de 12% de diligências. As prestações de contas não foram realizadas em sua totalidade, devido a alguns termos de compromissos terem recebido prorrogação de prazo ou porque o prazo para prestação de contas, por algum motivo, não foi cumprido.

Percebe-se que o volume de diligências é representativo quando tratam de erros formais, ou seja, da inexistência de documentação comprobatória de aquisição de bem ou serviço; da inobservância de algum procedimento inerente ao processo de licitação ou do processo de dispensa de licitação ou de sua inexigibilidade; da falta de assinatura em documento específico ou mesmo da falta de um documento específico. Como observado anteriormente, o volume de devolução de recursos financeiros é ínfimo. Ao analisarmos o novo modelo de prestação de contas implementado pela SRE de Ituiutaba, percebemos alguns aspectos negativos inerentes aos novos procedimentos, entre eles o aumento da demanda de trabalho exigida ao diretor na realização de procedimentos de licitação, muitas vezes, demorados, visto que nem sempre os fornecedores estão dispostos a participar de um procedimento burocrático, que lhes exija uma série de documentação fiscal. Outro fator é o trabalho de conscientização e sensibilização que o diretor deve realizar junto aos membros da comissão de licitação, composta por professores da unidade escolar, não remunerados para essa função, e que acumulam concomitantemente às atividades de docência. Muitos dos docentes que participam da comissão de licitação estão alocados em mais de uma unidade escolar e, por outras séries de questões, não veem vantagem em doar seu tempo e seus esforços a uma atividade extra.

Os pontos expostos acima nos permitem pensar que parte dos erros cometidos se deve à falta de conhecimento dos processos licitatórios, atrelados ao descumprimento dos fluxos determinados pela SEEMG juntamente ao acúmulo de funções de docência e funções administrativas, atreladas ainda à quantidade de formulários a serem preenchidos em cada etapa do processo de compras, seja através de um procedimento licitatório ou não, que exige do diretor um dispêndio de tempo, nem sempre disponível, uma vez que cabe a ele gerir também as demais áreas da unidade como a pedagógica e a de pessoal.

O processo de prestação de contas aqui analisado tem como objetivo destacar a transparência no uso de verbas públicas, além de descentralizar a administração destas verbas para as escolas. Para a secretaria, a legislação (MINAS GERAIS, 2009a) determinou a necessidade de: aprovação prévia do plano de trabalho pelo dirigente máximo da SEE; publicação dos extratos dos termos de compromissos no Diário Oficial de Minas Gerais veiculado através da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais (IOFMG); aprovação de aditivo para

alteração em cláusulas de termos já expedidos e ainda vigentes; bloqueio e desbloqueio da caixa quando for necessário; realização de Tomada de Contas Especial<sup>3</sup> necessária para a apuração de falhas no cumprimento do determinado legalmente, quer seja na execução ou na prestação de contas tempestiva e ainda a edição de normas complementares ao previsto no decreto, no sentido de orientar e dirimir dúvidas quando a legislação for insuficiente para tal.

Ficou estabelecido um modelo de regulamento próprio de licitação. Nele está definida a forma e os critérios para a contratação de bens e serviços e as modalidades e procedimentos de licitação. Foi estabelecido ainda quando haverá necessidade de se realizar um processo licitatório, em virtude do valor e do bem ou serviço a ser adquirido ou, quando será permitida a dispensa do processo de licitação e ainda quando este será inexigível. Foram criados modelos de editais que pudessem atender aos tipos específicos de aquisição quer seja de materiais, de serviços de obra ou de prestação de demais serviços. Também foram criados modelos de contratos a serem firmados com os fornecedores de materiais, serviços diversos ou execução de obras, bem como quando haverá necessidade da celebração destes.

Somente quando as caixas escolares estão impedidas de realizar seus processos de compras, o que ocorre quando são bloqueadas no sistema devido à falta de prestação de contas ou sua realização parcialmente, a secretaria deixa de repassar a elas os recursos financeiros e realiza o processo de compras por elas. De outra forma e considerando a proposta de descentralização e de autonomia das caixas, os processos de compras são realizados por unidade escolar. Objetivando a questão de equalização do gasto das verbas, já que as caixas escolares não podem realizar um só processo de compras que abarque todas elas, de uma mesma região, a secretaria propõe e orienta as unidades executoras da possibilidade de executarem em conjunto seus processos de licitação. O primeiro passo é que, dentro de um mesmo objeto específico, as escolas de uma mesma região preparem seus editais e os publique de forma que o processo de abertura e análise das propostas encaminhadas pelos participantes ocorra em um mesmo momento, e o processo de compras permanece individualizado. Dessa forma, um volume maior de recursos financeiros estará disponível para execução, o que tornará a disputa mais vantajosa para os fornecedores que poderão ofertar um preço menor pelo produto ou serviço em disputa e uma economia financeira por parte da caixa escolar.

Aos diretores escolares, ficou a responsabilidade de formar a comissão de licitação, sendo responsabilidade da comissão a realização de parte do processo de licitação. Ela é responsável por: publicar o processo, analisar as propostas e os documentos dos licitantes, definir e publicar o resultado com a indicação do vencedor do processo licitatório, julgar recursos interpostos pelos participantes da licitação e encaminhar o processo para o diretor que irá conferi-lo acatando ou não os atos dos membros da comissão. Podemos perceber dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares no processo de elaboração da comissão de licitação como: a quantidade de modelos de formulários contidos na resolução e a falta de servidores para a composição da comissão de licitação, uma vez que, na maioria das escolas, o quadro de docentes era formado mais por servidores designados que por efetivos. Outro fator de grande queixa é o fato de que os membros da comissão não podem ser remunerados, sendo o trabalho desenvolvido por eles de interesse social e as atividades serem desenvolvidas sem prejuízo de suas atividades como servidores. A realidade pontuada por parte dos diretores é, portanto, quanto à falta de tempo e de pessoal para executar atividades necessárias ao processo.

---

<sup>3</sup> Tomada de Contas: Levantamento organizado por serviço de contabilidade analítica, baseado na escrituração dos atos e fatos praticados na movimentação de créditos, recursos financeiros e outros bens públicos, por um ou mais responsáveis pela gestão financeira e patrimonial, a cargo de uma unidade administrativa e seus agentes, em determinado exercício ou período de gestão.

Com base nas questões acima destacadas, a SRE de Ituiutaba investiu em capacitação de todas as pessoas envolvidas no processo de aquisição de insumos e prestação de contas, bem como autorizou a contratação de profissional formado na área de contabilidade para as escolas com mais de 300 alunos. No entanto, não diminuíram substancialmente o número de diligências geradas por incoerências nas prestações de contas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

\_\_\_\_\_. Portal Brasil. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em: <<http://e.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola>> Acesso em 21 ago. 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Escola deve criar unidade executora para receber recursos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13118:escola-deve-criar-unidade-executora-para-receber-recursos&catid=214](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13118:escola-deve-criar-unidade-executora-para-receber-recursos&catid=214)> Acesso em: 21 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal. Institui normas para licitações e contratos da administração pública e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm)>. Acesso em 26 ago. 2012.

MINAS GERAIS. **Lei nº. 1.147**. 1930. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=1147&comp=&ano=193045>>. Acesso em 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Delegada nº. 180**. 2011a. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2011&num=180&tipo=LDL>>. Acesso em 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 45.849**. 2011b. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45849&comp=&ano=2011>>. Acesso em 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 26.257**. 1986. Disponível em: <[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=26257&comp=&ano=1986&aba=js\\_textoOriginal#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=26257&comp=&ano=1986&aba=js_textoOriginal#texto)>. Acesso em 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 45.085**. 2009a. Disponível em: <[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45085&comp=&ano=2009&aba=js\\_textoOriginal#texto](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45085&comp=&ano=2009&aba=js_textoOriginal#texto)>. Acesso em 23 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 1.346**. 2009b. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1346-09-r.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2013.

## O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo na Perspectiva do Trabalho de uma equipe regional: avaliando a implementação da política

Gabriela dos Santos Pimenta Lima\*

Marina do Nascimento Neves\*\*

Manuel Palácios da Cunha e Melo\*\*\*

A pesquisa apresentada por este artigo visa a analisar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) nas escolas de uma regional à luz do trabalho de uma das equipes regionais acompanhada durante o ano de 2012. A proposta é elucidar como a política estadual de intervenção pedagógica é compreendida e colocada em prática pelos atores que atuam na ponta: os analistas educacionais. Tendo em vista a ênfase que o programa dá à alfabetização (como sugerido pela própria nomenclatura Alfabetização no Tempo Certo), a análise de resultados que se faz na dissertação da qual deriva este artigo focaliza o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)/ 3º ano<sup>1</sup>, avaliação censitária que mede o nível de alfabetização e letramento dos alunos ao final do 1º ciclo de escolaridade.

Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida no campo da pesquisa qualitativa, utilizando como métodos observação, entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, no entanto emprestamos da pesquisa quantitativa o uso de questionários, que posteriormente deverão ser tabulados e analisados. O campo de análise da implementação da política são escolas consideradas Escolas Estratégicas, e as reuniões com a equipe de analistas da regional.

Para o cálculo do número necessário de profissionais das equipes municipais do PIP sugerido pela SEE, foi considerada a frequência das visitas da equipe às escolas do município em função da classificação das mesmas, considerando os resultados do Proalfa 2011. As escolas foram classificadas em três grandes grupos:

- (i) consolidadas: são as escolas onde os alunos já estão, em sua grande maioria, alfabetizados ao final do 3º ano. Definimos esse grupo como as escolas em que dez ou mais alunos realizaram o Proalfa em 2011 e mais de 85% destes alunos encontram-se no nível recomendável de alfabetização;
- (ii) estratégicas: são as escolas onde a maioria dos alunos ainda não se encontra alfabetizada. Definimos esse grupo como as escolas em que dez ou mais alunos realizaram o Proalfa em 2011 e menos de 85% destes alunos encontram-se no nível recomendável de alfabetização;
- (iii) intermediárias: são as escolas pequenas, que possuem uma quantidade reduzida de alunos nos anos iniciais. Definimos esse grupo como as escolas em que menos de dez alunos realizaram o Proalfa em 2011, sem considerar os resultados da avaliação (MINAS GERAIS, 2013, p. 18).

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; assessora da equipe central do PIP/ ATC (SEEMG).

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Educação pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; coordenador-geral do CAEd/UFJF; doutor em Sociologia pelo IUPERJ.

<sup>1</sup> Programa de Avaliação da Alfabetização. No 3º ano de escolaridade, a avaliação é de desenho censitário e nominal, permitindo a identificação do nível de alfabetização de cada criança avaliada (MINAS GERAIS, 2010b)

## O HISTÓRICO DO PIP/ATC

Seguindo as concepções já apontadas na Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual mineira, em 2004, constituiu-se como relevante ação na constante busca pelo aprimoramento da qualidade educacional, tendo em vista que significou a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Antecipando-se aos demais estados da federação, ao estruturar esta ação, o governo de Minas Gerais implantou a redução do corte etário para ingresso no sistema educacional permitindo maior tempo de aprendizagem, em especial, na fase de desenvolvimento da alfabetização, por se tratar de uma fase ímpar na trajetória escolar. Instituiu, para tanto, o sistema de ciclo nos primeiros anos do Ensino Fundamental (anos iniciais), da seguinte forma: (1) Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), destinado aos alunos de 6, 7 e 8 anos de idade; (2) Ciclo Complementar (4º e 5º anos), destinado aos alunos de 9 e 10 anos. Essa divisão objetivou a consolidação das habilidades iniciais de leitura e escrita nos três primeiros anos para, gradativamente, ampliá-las no ciclo posterior, promovendo uma trajetória mais sólida e regular dos alunos na Educação Básica.

Por essa razão, além de garantir o acesso, o desafio seria permitir a permanência e o sucesso no percurso dos estudantes mineiros. Dessa maneira, a organização em ciclos garantiu ainda a progressão continuada nos primeiros anos de escolaridade, possibilitando aos alunos um maior tempo para consolidar as habilidades previstas e, conseqüentemente, evitando repetências e evasões que poderiam gerar distorção idade-série. Como forma de mensurar os efeitos dessa nova organização, verificando de que forma os alunos estavam aprendendo, foi estruturado um programa específico de avaliação da alfabetização, o Proalfa, que passou a integrar o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave).

Em parcerias com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/ UFJF) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/ UFMG), a SEEMG estrutura esse programa de avaliação (de desenho censitário e nominal no 3º ano e amostral no 2º e 4º anos do EF), com vistas a fornecer aos professores e gestores dos diferentes níveis do sistema, um diagnóstico sobre o nível da alfabetização dos alunos, possibilitando definir estratégias e tomar decisões para garantir melhores resultados. O Proalfa acompanhou o percurso das primeiras crianças que ingressaram no Ensino Fundamental de nove anos, aos 6 anos de idade, até a conclusão do Ciclo da Alfabetização. A primeira edição de sua aplicação aconteceu em 2005, avaliando amostralmente os alunos do 2º ano, que estavam, à época, com 7 anos.

No ano seguinte, 2006, ocorreu a aplicação da avaliação censitária do 3º ano. Na ocasião, os resultados apontaram que menos da metade dos alunos que estavam a concluir o Ciclo da Alfabetização alcançaram a proficiência adequada em leitura e escrita. A avaliação revelou, então, que era necessário um acompanhamento mais próximo e sistemático às escolas e aos professores alfabetizadores, promovendo intervenções capazes de melhorar o desempenho dos alunos. É a partir desse diagnóstico que começa a se delinear o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), que, mais adiante, ganharia o *status* de programa.

## FORMAÇÃO DA AGENDA DE GOVERNO

A formulação de uma política pública é resultado de pressões e discussões que chegam à esfera política de governo diante de um problema detectado e que se manifesta como sendo de relevância pública, como nos lembra Secchi:

[...] uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento

de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2012, p. 2).

Desta forma, podemos notar como o diagnóstico promovido pelo Proalfa em 2006, revelando que apenas 49% das crianças concluintes do Ciclo da Alfabetização alcançaram o desempenho adequado previsto para a etapa, faz com o que o problema alcance a Agenda de Governo, manifestando a necessidade de reverter tal quadro. Esse diagnóstico leva a SEEMG a estruturar um conjunto de ações que se iniciam com o acompanhamento mais sistemático do órgão central às regionais e às escolas, culminando na estruturação do Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). Como o próprio nome sugere, o programa conta com o alinhamento de uma visão comum, tendo como principal aspiração “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”. Em outras palavras, o objetivo é ter todos os alunos alfabetizados no tempo previsto, ou seja, ao completar o Ciclo da Alfabetização.

#### ENSAIO: PILOTO DO PROGRAMA EM 4 SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO (SREs)

Imediatamente após a divulgação dos resultados da avaliação censitária do Proalfa/ 2006, a SEEMG iniciou um movimento de deslocar sua equipe técnico-pedagógica para o campo, com o intuito de auxiliar *in loco* na apropriação de resultados pelas regionais e escolas, bem como na tomada de decisões para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ao final de 2006, foram promovidas algumas ações de intervenção pedagógica, especialmente direcionadas aos alunos que apresentaram baixo desempenho na avaliação, visando possibilitar a continuidade de estudos no ciclo posterior. Essas ações se desenvolveram a partir da análise de resultados das avaliações externas, com a elaboração de um PIP nas escolas e regionais acompanhadas. À época, a equipe pedagógica do órgão central era composta por oito analistas educacionais que se distribuíram em duplas para atender prioritariamente as quatro SREs com menores índices de resultados na avaliação, localizadas nos polos regionais Norte e Vale do Aço. O sucesso atribuído a essas ações transforma o plano em programa, instituindo a política estratégica PIP/ATC, estruturada em 2007 e implementada em todo o estado em 2008.

#### DESENHO DA POLÍTICA

Em 2007, dando continuidade à proposta de garantir a melhoria dos índices educacionais em todo o estado, a secretaria definiu cinco compromissos principais: toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade; todos os alunos progredindo juntos; nenhum aluno a menos, toda escola tem que fazer diferença; toda a comunidade participando (MINAS GERAIS, 2007a). Para divulgar esses compromissos, foi realizado, em maio de 2007, o III Congresso Estadual de Educação, que contou com a participação de 2.700 profissionais da educação (entre gestores e professores) e em junho do mesmo ano, eventos regionais (*workshops*) em 36 cidades-polo do estado, envolvendo ao todo 12 mil pessoas (MINAS GERAIS, 2010a).

A SEE definiu ainda um conjunto de ações a serem implementadas nas escolas estaduais que ficou conhecido como Dia D. A premissa dessas ações é a análise de resultados das avaliações externas e a proposição de intervenções capazes de elevar o desempenho dos estudantes, através da elaboração de um plano de ação, o PIP. Para tanto, foram estipulados dois dias no calendário escolar (4 e 7 de julho de 2007) em que todas as escolas estaduais fariam: (a) análise e discussão dos resultados entre gestores e professores para traçar o plano de intervenção: dia batizado como **Toda escola pode fazer a diferença**; (b) apresentação do plano (PIP) à comunidade escolar, convocando sua participação na sua implementação: o dia **Toda Comunidade Participando** (MINAS GERAIS, 2007b). Em seguida, cada escola enviou seu PIP à respectiva SRE para análise e acompanhamento da respectiva equipe pedagógica.

O trabalho realizado ao longo de 2007 reforçou a necessidade de estreitar os vínculos entre SEE, SRE e escolas, assim como acontecera nas SREs-piloto do programa, formando equipes com profissionais capazes de levar às escolas a motivação, o apoio, os instrumentos e as ações capazes de transformar as salas de aula, perpassando todos os profissionais envolvidos com o ensino – dos gestores aos professores. Por isso, uma das primeiras ações foi ampliar a Equipe Central (EC) e as Equipes Regionais (ER). Após a formação das primeiras equipes de analistas, foram criados materiais e cursos de formação. Para possibilitar a disseminação desses materiais e a capacitação dos envolvidos, foi criada uma estrutura de encontros e capacitações capaz de abranger os diferentes atores das diversas instâncias do sistema: encontro central (a equipe central capacita representantes de cada equipe regional); capacitação de toda a equipe regional (representantes capacitados do encontro central capacitam demais integrantes em suas respectivas equipes regionais); capacitação dos profissionais das escolas diretamente envolvidas no programa (equipes regional e central capacitam professores, especialistas e gestores das escolas); monitoramento sistemático do trabalho do PIP nas escolas (equipe regional e central acompanham e orientam os trabalhos das escolas ao longo do ano).

A aproximação almejada entre as três instâncias do sistema educacional permitiria ainda o monitoramento e a responsabilização pelos resultados. Por isso, era também necessário definir referenciais (metas) capazes de acompanhar a evolução dos resultados do desempenho dos alunos mineiros. Foram então criados os Cadernos de metas por escola e por SRE, que culminou na assinatura do Termo de Pactuação de Metas entre gestores escolares e as SREs, bem como entre as SREs e a SEE. Importante ressaltar, ainda, que a criação dessas metas pela secretaria (em parceria com a *Mckinsey & Company*<sup>2</sup>) levou em consideração os resultados obtidos pelas escolas, separadamente, em 2007, com a previsão de melhoria anual. As metas de cada SRE constariam do valor agregado de suas escolas, sendo que cada escola teve acesso à sua meta antes da assinatura do termo de pactuação e pôde discuti-la com o Colegiado Escolar, com a possibilidade de ajustá-la mediante acordo com a SRE. As regionais, por sua vez, deveriam gerenciar tais ajustes, para que estes não alterassem as metas propostas pela SEE na SRE. O cálculo das metas considerou a proficiência média nas avaliações externas do Simave, bem como os padrões de desempenho (baixo, intermediário e recomendado).

O PIP/ATC foi implementado em todas as regionais em 2008, conforme o desenho detalhado na seção anterior, contando inicialmente com a ampliação da Equipe Central (EC) e das Equipes Regionais (ERs). A EC foi incumbida da capacitação, da formação continuada e do monitoramento do trabalho das ERs. Dividida em duplas de trabalho para visitar mensalmente as regionais, ficou responsável ainda por disseminar os conceitos-chave defendidos pela SEE, garantindo que estes fossem assimilados e colocados em prática nas regionais e escolas (MINAS GERAIS, 2010a).

Às Equipes Regionais, por sua vez, foi estabelecido um acompanhamento mais sistemático às escolas, sendo necessário estruturar as ações sob sua competência de forma que os analistas educacionais pudessem visitar periodicamente (pelo menos quatro visitas semanais) as escolas da jurisdição, conforme os perfis estabelecidos para acompanhamento, como demonstrado na tabela abaixo. Diante do exposto, as escolas estratégicas se tornam o principal foco de visitas das Equipes Central e Regionais. Caberia às ERs estruturar suas funções de modo a acompanhar semanalmente as escolas estratégicas e quinzenalmente ou mensalmente as demais escolas. Também em parceria com a *Mckinsey & Company* foram elaborados materiais instrutivos para

---

<sup>2</sup> A *Mckinsey & Company* é uma consultoria internacional contratada pela SEE/MG para auxiliar na estruturação e implementação do PIP.

orientar os analistas nas visitas às escolas. Dentre essas instruções, destacam-se o foco nas salas de aula e o acompanhamento do plano de intervenção pedagógica elaborado pelas escolas:

- Visitar no mínimo uma sala de aula, olhar os cadernos dos alunos e tomar a leitura;
- Assistir a pelo menos uma aula e dar orientações ao professor após o final da aula;
- Fazer o acompanhamento do plano de intervenção pedagógica;
- Assegurar-se de que o PIP sugerido para esta escola é o mais adequado e efetivamente ajudará os alunos a aprender a ler e a escrever, propondo ajustes e melhorias, se necessário (MINAS GERAIS, 2009b).

As equipes do PIP ficaram responsáveis também por divulgar e monitorar o uso, nas escolas, dos materiais elaborados ou adquiridos para a utilização no programa e disseminar as boas práticas vivenciadas durante as visitas. Para realizar a capacitação dos envolvidos na utilização desses materiais, bem como sobre as demais ações do programa, são realizados encontros anuais conforme modelo mencionado anteriormente, possibilitando o envolvimento de atores das três instâncias do sistema. Para monitorar o atendimento às escolas, foi criada a Ferramenta de Monitoramento Online (FMO) de preenchimento delegado às ERs, possibilitando ao órgão central uma visão integrada e atualizada do trabalho desenvolvido nas escolas<sup>3</sup> (MINAS GERAIS, 2010a).

Em 2009, o atendimento estendeu-se para o Ciclo Complementar, cobrindo todos os anos da primeira etapa do EF-anos iniciais. Dois anos depois, em 2011, através de nova ampliação, passou a abranger também os anos finais do EF, conhecido como Programa de Intervenção Pedagógica/ Implementação dos Conteúdos Básicos Comuns<sup>4</sup> (PIP/CBC). Em conjunto, PIP/ ATC e PIP/ CBC formam o Programa de Intervenção Pedagógica/ Ensino Fundamental (PIP/ EF). O PIP/ EF apresenta-se como uma alternativa para vencer os desafios postos em um cenário desfavorável, tendo em vista a dimensão territorial do estado, marcado por disparidades socioeconômicas que, ao cabo, geram desigualdades educacionais. A respeito da ênfase na alfabetização lembramos Rodrigues (1985):

A alfabetização visa criar situações básicas para que o educando aprenda a desenvolver habilidades que lhes serão exigidas nas etapas subsquentes de sua formação. Sem a solução adequada desta questão, as demais atividades educacionais estarão comprometidas (RODRIGUES, 1985, p. 97).

Logo, analisar uma política que tenha como norte os resultados e as ações de intervenções pedagógicas, especialmente ligadas aos processos de alfabetização e letramento, como é o caso do PIP/ATC, mostra-se como um relevante campo de pesquisa. Como já mencionado, o PIP configura-se como política de gestão compartilhada entre as diferentes instâncias do sistema estadual. No nível central, o PIP está vinculado institucionalmente à Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica (SB) e alocado na Superintendência de Desenvolvimento da Educação Infantil e Fundamental (SIF)/ Diretoria de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Dief), onde se encontra a Gerência e a Equipe Central do programa.

No nível regional, o PIP está presente nas 47 SREs, sendo composto por uma equipe gestora (diretor da SRE e diretor da Dire, juntamente com os gerentes regionais) e uma equipe de campo (analistas educacionais e inspetores escolares) em cada uma delas. No nível escolar, o PIP é liderado pelo diretor da escola, com o apoio dos especialistas de Educação Básica<sup>5</sup> e professores.

<sup>3</sup> Desde 2009 esta ferramenta teve seu uso suspenso para ajustes e melhorias. Há previsão de colocar a ferramenta novamente no ar em 2013.

<sup>4</sup> Conteúdos relevantes e essenciais, de ensino obrigatório na rede estadual de Minas Gerais, configurando-se como proposta curricular dos anos finais e ensino médio. Fonte: Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>.

Acesso em dez. 2012.

<sup>5</sup> Denominação oficial da função de Supervisão Pedagógica na rede estadual de Minas Gerais.

## AVALIAÇÃO

Como já mencionado, para medir a evolução da alfabetização no estado, foi definido como indicador o Proalfa/3º ano, por se tratar de um programa de avaliação de modalidade censitária e de desenho nominal que afere o desempenho dos alunos em leitura e escrita ao final do 1º ciclo. Os resultados desta avaliação são apresentados por proficiência média e por padrões de desempenho, a saber: baixo, intermediário e recomendado. A escala de proficiência do Proalfa varia de 0 a 1000, subdividindo os padrões de desempenho. Ao final do Ciclo da Alfabetização, o esperado é que os alunos alcancem a proficiência acima de 500 (padrão recomendado) possibilitando o cumprimento da principal aspiração do PIP/ ATC.

A análise do Proalfa permite a interpretação pedagógica dos resultados da seguinte maneira: a escala de proficiência demonstra de forma contínua e ordenada as habilidades consolidadas ou em processo de desenvolvimento pelos alunos, possibilitando identificar o nível de alfabetização de cada criança avaliada. Isso possibilita, por seu turno, o planejamento de intervenções pontuais e de forma individualizada (SOARES et al., 2012).

## A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO A

Para fins de caracterização, a regional escolhida, denominada aqui como SRE A, pertence ao Polo Regional Mata e possui 685 unidades escolares, distribuídas em 30 municípios. Quanto à formatação de sua Equipe Regional, é necessário esclarecer que a SRE A precisou buscar profissionais externos. Dessa forma, além dos servidores de carreira da própria regional (os analistas educacionais efetivos) foram recrutados especialistas e professores da rede estadual na SRE A. Das 98 escolas estaduais na jurisdição, cerca de metade delas oferecem os anos iniciais e, portanto, recebem atendimento da Equipe Regional do PIP/ ATC. Nos últimos dois anos, a quantidade de escolas estratégicas da regional no 3º ano alcançou pouco mais de 30%.

Partindo dessa exposição e da análise dos documentos da política, as indagações que norteiam a presente pesquisa são: A Equipe Regional atua nas escolas conforme orientações constantes no desenho da política? Como essa atuação tem auxiliado (ou não) as escolas estratégicas na melhoria dos resultados e no cumprimento da meta referente à alfabetização? Para respondê-las, é preciso delimitar melhor o que se espera das Equipes Regionais do PIP, como será feito na subseção a seguir.

## EQUIPES REGIONAIS DO PIP: ATORES E ATRIBUIÇÕES

O Programa de Intervenção Pedagógica está sob a coordenação-geral do diretor da SRE. Por estar alocada na Diretoria Educacional, a direção do programa na regional fica a cargo do diretor Dire, que também atua diretamente com os inspetores escolares. A coordenação da equipe de analistas educacionais que integram o PIP é exercida pelos gerentes regionais<sup>6</sup> do PIP (ATC e CBC). Em conjunto, esses quatro atores compõem a Equipe Gestora do programa na SRE.

Os analistas educacionais (ANE) e inspetores escolares (IE) fazem parte da equipe de campo, tendo como função precípua acompanhar as escolas, visitando periodicamente aquelas sob sua responsabilidade, conforme distribuição feita pela equipe gestora. Cada um desses atores possui especificidades em suas funções<sup>7</sup>, mas é recomendado pela SEE que ambos atuem de forma articulada, visitando as escolas em conjunto, sempre que

<sup>6</sup> Esta é uma função (cargo) incluída no programa a partir de 2011. Anteriormente o responsável pela equipe do PIP era o Diretor(a) Dire, juntamente com um coordenador, indicado por ele, e que geralmente era integrante da própria equipe (acumulando as duas funções).

<sup>7</sup> O Inspetor Escolar atua na organização e funcionamento da escola e do ensino, abarcando as dimensões administrativa, financeira e pedagógica em suas atribuições, prezando especialmente pela legalidade. Já o Analista Educacional atua essencialmente na dimensão pedagógica, com foco na sala de aula, ou seja, nos processos de ensino e aprendizagem.

possível<sup>8</sup>. Aos analistas educacionais, especificamente, cabe a tarefa de garantir: (a) visitas semanais às escolas estratégicas<sup>9</sup> e (b) visitas quinzenais ou mensais às demais escolas (MINAS GERAIS, 2011).

Esperamos ao final deste artigo ter contribuído para elucidar o desenho da política pública educacional, sua área de implementação e os atores que fazem parte dessa pesquisa e ao mesmo tempo tornar mais claro a importância do programa para o sistema educacional de Minas Gerais e a necessidade de uma análise crítica contínua e novas proposições para possibilitar a sua continuidade.

## REFERÊNCIAS

- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2007a. **Instrutivo para entrevista de contratação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo**. Arquivo interno da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2007b. **Trabalhando os resultados da avaliação**. Arquivo interno da SEEMG, não publicado.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2009b. **O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo**. Relatório do Programa de 2007 a 2009. Arquivo interno da SEEMG, não publicado.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2010a. **O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo**. Relatório do Programa de 2006 a 2010. Arquivo interno da SEE/MG, não publicado.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2010b. **Boletins Pedagógicos Proalfa**.
- MINAS GERAIS. Decreto nº. 45.489. **Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação**, 2011.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. 2013. **O Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo nos Municípios**. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/cartilhapijpmunicipal/>>. Acesso em 4 abr. 2013.
- RODRIGUES, N. **Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- SOARES, T. M.; SILVA, V. C.; RIANI, J. L. R. Análise da avaliação da alfabetização em Minas Gerais: Evolução e desigualdade. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 53, p. 126-147, set/dez. 2012.

<sup>8</sup> O número de IEs é diferenciado do número de ANEs no PIP. Além disso, os analistas do PIP/ATC atendem especificamente as escolas que possuem anos iniciais; já os inspetores atendem escolas com distintas modalidades de ensino, o que torna inviável a mesma distribuição de escolas entre esses atores.

<sup>9</sup> Escolas que, de acordo com a classificação da SEE, necessitam de um atendimento prioritário. Esta classificação pode variar de um ano para o outro, mas tem como base os resultados do Simave.

## Práticas de gestão e resultados educacionais: a experiência da Escola Verde

Jaqueline Vieira Rangel\*

Marina do Nascimento Neves\*\*

Manuel Palácios da Cunha e Melo\*\*\*

Este artigo pretende apresentar um estudo de caso sobre a influência do processo de apropriação de resultados das avaliações educacionais em larga escala nas práticas docentes. Para analisar essa situação, foram utilizados métodos no campo da pesquisa qualitativa como entrevistas, observação, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. O cenário utilizado foi uma escola da rede estadual de Minas Gerais jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei em Minas Gerais. Essa escola, denominada Escola Verde, participa do Sistema Mineiro de Avaliação da educação básica (Simave) desde 2007 e apresenta resultados estáveis e considerados satisfatórios mediante os resultados das outras escolas da SRE e do Estado de Minas. Empreender uma pesquisa dentro do próprio campo de trabalho exige do pesquisador o treino desse outro olhar, o olhar do “outro”, de quem também faz parte do processo e que tem suas próprias definições e experiências (DUARTE, 2002).

### A ESCOLA VERDE

A Escola Verde<sup>10</sup> situa-se em um município pequeno com 3.301 habitantes, sendo 1.502 na zona rural e 1.799 na zona urbana, segundo o censo do IBGE de 2010. As atividades econômicas existentes no município baseiam-se na agropecuária, pequenas indústrias, comércio e artesanato local. É uma cidade com poucos habitantes, que conta com uma escola municipal que atende toda a demanda de estudantes do 1º ao 5º ano, centralizando no mesmo espaço o atendimento aos alunos da zona rural. Ainda de acordo com o IBGE, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)<sup>11</sup>, observado em 2000 é 0,731, índice de desenvolvimento humano considerado pelo instituto como índice médio. E o IDHM – Educação é de 0,847.

Em uma primeira observação do cenário da escola, percebe-se um ambiente que condiz com seu entorno pacato, típico de cidades pequenas. Os portões estão sempre abertos, os jardins da entrada são limpos e bem-cuidados, quase se confundindo com a praça e o adro da igreja ao lado. A escola tem boas condições de infraestrutura, é considerada de porte médio e foi reformada e ampliada recentemente. Possui quadra coberta

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; analista educacional da Superintendência Regional de São João del-Rei.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Educação pela UFJF.

\*\*\* Professor Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; coordenador-geral do CAEd/ UFJF; doutor em Sociologia pela IUPERJ.

<sup>10</sup> Nome fictício atribuído à escola-foco desta pesquisa.

<sup>11</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é aferido levando-se em conta a educação, a longevidade e a renda de um município. Para a dimensão educação o cálculo do IDH municipal considera dois indicadores, com pesos diferentes: taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos de idade (com peso dois) e a taxa bruta de frequência à escola (com peso um). Os sub-índices de cada município serão valores proporcionais dentro dessa escala: quanto melhor o desempenho municipal naquela dimensão, mais próximo o seu índice estará de 1. Disponível em: <[www.pnud.org.br/atlas/PR/Calculo\\_IDH.doc](http://www.pnud.org.br/atlas/PR/Calculo_IDH.doc)>. Acesso em 01 mar. 2013.

e laboratório de informática com 31 computadores doados pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) do MEC .

No ano 2012, atendeu 427 alunos distribuídos em 13 turmas, entre as de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e as de Ensino Médio Regular, além de uma turma do Programa Acelerar para Vencer (PAV)<sup>1</sup> e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa escola, o atendimento envolve toda demanda de alunos do município, do meio rural e urbano. A maioria dos alunos é proveniente de famílias de baixa renda e enfrenta difíceis condições sociais e conflitos familiares. Em sua maioria, os alunos da Escola Verde enquadram-se no perfil de tranquilidade e disciplina. Isso pode ser atribuído ao próprio clima escolar. Os professores também apresentam a mesma característica de tranquilidade. Durante o período de observação do ambiente, foram raras as ocorrências de desentendimentos entre alunos e professores.

A escola também proporciona a ampliação das relações do pedagógico e do administrativo para o nível social. As supervisoras conhecem a realidade da vida de praticamente todos os alunos do seu turno e relatam que alguns vivem em situação de exclusão, e isso atrapalha o desenvolvimento cognitivo. Para esses estudantes, as especialistas desenvolvem atividades paralelas e auxiliam na prática docente. O trabalho com a Turma de Aceleração (TA)<sup>2</sup> na escola também é diferenciado. Como são alunos maiores em função da distorção idade-ano de escolaridade, eles têm um histórico de dificuldade de aprendizagem, repetência e exclusão. Normalmente esse quadro gera maiores problemas de disciplina, de adaptação e de domínio do conteúdo curricular, adaptado pela legislação estadual para atendimento a esses alunos. Os casos de alunos fora da faixa etária para o ano da matrícula na Escola Verde vêm sofrendo alterações, tanto em função da diminuição das taxas de reprovação, quanto com a aplicação de soluções previstas na legislação estadual, como a organização da TA e da Progressão Parcial<sup>3</sup>.

A fim de diminuir a demanda de dificuldades cognitivas, os professores propuseram aos alunos que organizassem grupos de estudos, que funcionam no contraturno com média de quatro a cinco alunos e com um aluno monitor responsável pelo conteúdo. Os professores se responsabilizam pela orientação dos monitores e pela elaboração dos conteúdos. As procuras maiores são pelos conteúdos da matemática, física e química. Algumas marcas de uma cultura escolar<sup>4</sup> mais tradicional fazem parte da rotina: reuniões dos alunos e funcionários no pátio antes de cada turno, comemoração de datas cívicas, participação em comemorações do município. A escola além de um espaço educativo é um lugar de socialização que já foi incorporado ao cotidiano da cidade.

## O VÍNCULO E A PRÁTICA DOCENTE

A Escola Verde conta com um quadro de 30 professores, todos com formação específica em licenciatura plena nos diversos saberes acadêmicos, e a maioria também é pós-graduada. Observa-se, pela formação acadêmica,

<sup>1</sup> “O projeto Acelerar para Vencer (PAV), criado em 2008 [...], tem como objetivo erradicar a cultura da repetência, corrigir a distorção idade-ano de escolaridade, implementar a ‘pedagogia do sucesso’, fortalecer e desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos, além da superação da ‘pobreza crônica’ das novas gerações.” (MANSO; MARSICANO, 2012)

<sup>2</sup> As Turmas de Aceleração (TA) foram instituídas pela Resolução SEEMG nº. 1033 de 17 de janeiro de 2008 e inicialmente denominado Projeto de Aceleração da Aprendizagem *Acelerar para Vencer*, mudando apenas a nomenclatura após reedição através do inciso VIII do Artigo 69 e Artigo 87 da Resolução SEE/MG nº 2.197 de 26 de outubro de 2012.

<sup>3</sup> A Progressão Parcial é norma de avaliação diferenciada instituída pela Resolução SEEMG nº 521/2004 e reeditada através dos arts. 72 a 75 da Resolução SEEMG nº. 2.197 de 26 de outubro de 2012.

<sup>4</sup> “[...] o conceito de cultura escolar aproxima-se, não só da noção de cultura de uma organização, mas, também, da cultura organizacional, sociedade cultural e cultura colectiva” (POL *et al.*, 2009).

que os professores atuam nas áreas para as quais se formaram e este é um ponto positivo para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Entretanto, a escola não conta com quadro suficiente de professores efetivos, pois, do total de professores, 16 são efetivos e os demais são contratados. Entre os efetivos, há profissionais que estão em fases diferentes de atuação, alguns em via da aposentadoria e outros em início de carreira. Essa diferença de tempo de atuação pode se configurar como um ponto positivo para a escola na medida em que a troca de experiências pode facilitar a iniciativa diferenciada das práticas pedagógicas. Entretanto, a relativa estabilidade quanto à continuidade de atuação na escola torna-se um dificultador em termos de necessidade de ininterrupção dos projetos escolares.

Segundo a supervisora da escola, entrevistada durante o período de pesquisa do campo, a gestão não tem problemas com falta de professores, e a prática e a carga horária em sala de aula são cumpridas a contento. Relatou que existe um predomínio de aulas com o uso do quadro-negro e exercícios de fixação. Uma prática que se tornou comum na escola foi a de participação em diversas atividades extracurriculares. Gestores, especialistas, professores e alunos se organizam para participar principalmente das competições de conhecimentos científicos promovidas pelo Ministério da Educação e também desenvolvidas por iniciativas de instituições acadêmicas como a UNICAMP. Essas atividades têm gerado frutos: alguns alunos foram medalhistas e premiados nas Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Atualmente, estão participando da Olimpíada de Língua Portuguesa, Olimpíada Nacional de História do Brasil, Olimpíada de Geografia, Olimpíada Brasileira de Astronomia e do Concurso de Foguetes. Além das atividades científicas, algumas alunas não só participaram em 2012 do Parlamento Jovem, inclusive com um “projeto de lei” que trata do sistema de cotas nas universidades, selecionado e apresentado nas reuniões do Parlamento Jovem em Brasília, mas também houve uma aluna finalista no Concurso Jovem Senador, promovido pelo Senado Federal.

Em parceria com a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), foi oferecido aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio um cursinho preparatório para o Enem e vestibular no turno noturno. O curso foi oferecido entre setembro e dezembro de 2012. A turma contou com a participação de 44 alunos, pois outros membros da comunidade também puderam se matricular. Os professores do cursinho eram alunos da universidade, e a prefeitura providenciou seu transporte até o município.

#### AUTONOMIA E DESCENTRALIZAÇÃO: A GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DECISÓRIOS NA ESCOLA

No processo de pesquisa em campo aqui descrito, surgiram alguns questionamentos: em quais momentos os índices de proficiência resultantes das avaliações externas (Saeb, Simave, Prova Brasil) eram apresentados para os professores? Como eram feitas as leituras desses índices? Como a comunidade escolar e em torno lidavam com os resultados? Como é possível observar o modo como os profissionais da escola se apropriam desses resultados? A matriz de referência das avaliações seria de conhecimento coletivo? Qual é o papel da gestão nesse processo de apropriação? Qual é o reflexo desses resultados na prática docente em sala de aula? Algumas dessas respostas começaram a ser obtidas nas observações das reuniões administrativas e pedagógicas, aliadas à pesquisa documental feita em atas de reuniões, no Projeto Político-Pedagógico, nos relatórios dos analistas do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). As entrevistas com gestores, especialistas e professores foram muito esclarecedoras e estão se mostrando importantes na caminhada até o objetivo desta pesquisa.

Em 2011, a equipe gestora era formada por uma diretora, um vice-diretor, e algumas funções foram distribuídas entre as supervisoras. Nesse mesmo ano, a gestão participou do Prêmio Gestão Escolar, ano-base 2010. Esse

projeto é realizado pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a escola foi escolhida como Escola Destaque Regional em Gestão da SRE/São João del-Rei. Os gestores organizam mensalmente uma reunião administrativa com todos os servidores da escola. De acordo com o livro de atas da escola, na reunião do mês de agosto de 2012, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foram apresentados e discutidos. O restante da comunidade escolar foi informado através de banner e a exposição do artigo do site UOL (SMOSINSKI, 2012). Com uma média de 6,0 (ultrapassando a meta nacional de 5,0), a Escola Verde ficou entre os dez municípios com notas acima de 6,0 no Brasil.

Na primeira visita à escola realizada em 2013, pode-se constatar que houve modificação da equipe gestora. A antiga diretora deixou o cargo para assumir outra função junto à nova administração municipal e, em seu lugar, assumiu o antigo vice-diretor, juntamente com uma professora na função de vice-diretora. Uma nova supervisora para o turno da manhã também assumiu a função, tendo sido nomeada através do último concurso público. Ela já compunha o quadro da escola, pois até 2012 estava na função de professora de ensino de uso da biblioteca (Peub).

Em cumprimento à Resolução SEEMG nº. 2.253 de 18 de janeiro de 2013, que dispõe sobre a organização do Quadro de Pessoal das escolas, houve nova configuração dos cargos dos docentes com ampliação de carga horária destinada a reuniões e planejamento pedagógico. Assim, as reuniões gerais que contavam com a participação de todos os professores agora acontecem todas as quintas-feiras.

### AÇÕES GESTORAS DE 2013

A Proposta Político-Pedagógica da escola foi reformulada no ano 2012, com a participação da comunidade escolar. Os encontros que trataram da reformulação da proposta contaram com a participação de todos os professores, juntamente com a equipe de gestão e equipe pedagógica. As principais alterações da proposta referem-se às adaptações em função da implantação de alguns programas da SEEMG, para atendimento a demandas específicas, como atendimento na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o Programa Escola de Tempo Integral (Proeti)<sup>5</sup>, com os cursos de informática da Formação Inicial para o Trabalho (FIT) com oferta optativa para o aluno, além do funcionamento no contraturno da disciplina de Língua Espanhola e o Aprofundamento de Estudos para os alunos do Ensino Médio.

Em 2012, a escola também implantou o PAV que visa a corrigir a distorção idade-ano de escolaridade. Essa implementação se fez necessária em razão do número de alunos nessa condição na escola, não obstante o programa já exista na SEEMG desde 2009. Em outros tópicos da proposta, como organização do Currículo e Organização de Tempo e Espaços Escolares, o documento segue a legislação em vigor, mas reafirma seu compromisso de elevar as taxas de rendimento da escola e o padrão de desempenho da aprendizagem de seus alunos.

### PARTICIPAÇÃO NO SIMAVE

Nas avaliações do Simave, além do conhecimento e aprendizagem dos alunos, também são analisadas outras ações que podem influenciar na prática de sala de aula como as ações docentes, a gestão escolar e as políticas

<sup>5</sup> A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), art. 34, prevê a perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral e a Lei nº 19.481 (MINAS GERAIS, 2011), de 12 de janeiro de 2011, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 80% dos alunos do Ensino Fundamental e 40% dos alunos do Ensino Médio, em até 10 anos.

públicas para a educação. Os resultados são divulgados através da Revista Contextual do Simave (MINAS GERAIS, 2013), que, em 2011, trouxe os resultados extraescolares da Escola Verde. Nesta estão os resultados da escola comparados com a média do estado e levam em conta fatores não intrínsecos à escola, mas que podem influenciar os resultados dos alunos em uma avaliação como o Proeb.

A Revista trouxe ainda os chamados resultados intraescolares, ou seja, são resultados sobre os quais a escola pode incidir e que também influenciam o desempenho dos alunos. Em 2010, foram avaliadas a organização e a gestão da escola com o índice de atuação do diretor, de acordo com os professores, onde o índice no estado foi de 8,5, e, na escola, foi de 9,5; o índice de uso do PPP, segundo os diretores, onde o índice no estado foi 7,5, na escola foi 6,6; no índice de autonomia do diretor frente às pressões, o índice do estado foi 7,8 e na Escola Verde foi 8,5. A pesquisa avaliou também o enfoque pedagógico e, nele, o índice de envolvimento do professor, segundo os alunos, no qual o estado apresentou índice de 8,2, na escola foi de 9,1 e quanto ao índice de atuação dos professores, o estado apresentou o índice 8,1, e a escola, 8,8.

### OS RESULTADOS EDUCACIONAIS NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO.

A Escola Verde está jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei. Essa SRE vem apresentando resultados positivos nos últimos três anos no Simave, em comparação com o restante do estado de Minas Gerais. Mediante os resultados positivos de avaliação, o sistema estadual lançou mão de várias medidas, para o fortalecimento da gestão como o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprimoramento dos recursos didáticos, atualização curricular e acompanhamento dos processos didáticos com atendimento ao professor. Essas ações têm-se realizado através da implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) para o Ensino Fundamental, que prevê também a oferta de alternativas de atendimento, em função das características e necessidades dos alunos (MINAS GERAIS, 2012). O PIP na Escola Verde funciona, de acordo com a legislação, como complemento à Proposta Pedagógica. Às escolas da regional cabe a elaboração de um documento com as demandas e realizações. Aos especialistas do PIP, cabe enumerar os problemas, estipular metas e prazos, descrever as ações e organizar um cronograma relacionando os responsáveis na execução de ações pedagógicas diferenciadas em Língua Portuguesa e Matemática e ainda em outras dificuldades a serem superadas pela equipe da escola.

Na Escola Verde, várias dificuldades enumeradas no PIP da escola remetem às taxas de rendimento escolar que ainda precisam ser melhoradas. Os índices de reprovação e evasão são uns dos maiores desafios da equipe da escola. Esses índices estão relacionados às dificuldades de leitura e interpretação de variados tipos de texto, bem como à dificuldade em produzir textos coerentes e gramaticalmente corretos por parte de alguns alunos; outros pontos referem-se às avaliações internas que são elaboradas sem levar em consideração o contexto social dos alunos. Porém, outros pontos, que não foram perceptíveis com clareza na observação, foram apontados pelos relatórios dos analistas: a falta de estudo e de compromisso dos alunos com tarefas e trabalhos, juntamente com o desinteresse em sala de aula.

A redução do número de Progressões Parciais é outro desafio da equipe escolar. Progressão Parcial é um recurso previsto na legislação educacional desde a Resolução nº. 521/2004 (MINAS GERAIS, 2004) e reafirmada na Resolução nº. 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012b), através do qual o aluno tem a possibilidade de dar continuidade em seu percurso escolar, mesmo não tendo sido aprovado em até três disciplinas. As escolas do estado utilizam as progressões parciais como recurso para diminuir o número de reprovações.

A melhoria dos resultados das avaliações internas e externas também está entre os desafios presentes no PIP. Para cada dificuldade a ser enfrentada a equipe da escola enumera ações como monitoria, grupos de estudos, reuniões de tempo coletivo para elaboração conjunta de práticas diferenciadas em sala de aula, conversa com os alunos com baixo rendimento no sentido de motivá-los à melhora, entre outras ações. Percebe-se ainda, no PIP, uma preocupação diferenciada com os alunos do turno da tarde, a maioria advinda da zona rural, com níveis de letramento, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática mais baixos, e com aproveitamento bimestral mais comprometido. Por isso, são efetuadas algumas ações, como negociação com a prefeitura para fazer o transporte diferenciado desses alunos a fim de que não percam as atividades de reforço no contraturno e organização de almoço e lanche nos dias em que eles ficam para estes momentos de estudo. Assim, no âmbito da teoria e da prática pedagógica, caberia reconhecer que a Escola Verde pode apresentar dificuldades em tratar as realidades apresentadas pelos seus alunos, sobretudo no trato das avaliações internas e dos índices de reprovação e evasão. Porém existe ali um esforço de compreensão da complexidade dos resultados das avaliações externas e um movimento de apropriação por parte de professores e gestores.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tv\\_escola/leis/lein9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tv_escola/leis/lein9394.pdf)>. Acesso em 3 abr. 2013.
- MINAS GERAIS. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. **Plano Decenal de Educação do Estado**. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B3D1AC6AB-88FE-4BEB-8500-799A4C251638%7D\\_PLANO%20DECENAL%20DA%20EDUCACAO.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B3D1AC6AB-88FE-4BEB-8500-799A4C251638%7D_PLANO%20DECENAL%20DA%20EDUCACAO.pdf)>. Acesso em 3 abr. 2013.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, março, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>>. Acesso em 3 abr. 2013.
- MANSO, M.H.S.; MARSICANO, N.M.O. **Aceleração da Aprendizagem**: Algumas Considerações sobre Projeto Acelerar Para Vencer (PAV) em Minas Gerais. 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarciaHelenaManso\\_res\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarciaHelenaManso_res_int_GT1.pdf)>. Acesso em 29 mar. 2013.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Conjunta SEE/MG-SMED/ BH nº 01**, de 15 de Junho de 2012. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B269613B4-0DD2-4D3E-957C-D4992002E016%7D\\_RE\\_SOLU%C3%87%C3%83O%20SEEMG%20%E2%80%93%20SMED.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B269613B4-0DD2-4D3E-957C-D4992002E016%7D_RE_SOLU%C3%87%C3%83O%20SEEMG%20%E2%80%93%20SMED.pdf)>. Acesso em 29 mar. de 2013.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Experiências pedagógicas bem-sucedidas elevam escolas mineiras a padrões internacionais de desenvolvimento**. Belo Horizonte: SEEMG, 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/search/?searchword=PIP&ordering=&searchphrase=all>>. Acesso em 26 ago. 2012.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.197**, de 6 de Outubro de 2012. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F98F77FEFE621%7D\\_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf)>. Acesso em 29 de mar. 2013.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Revista Contextual do Simave**. Belo Horizonte: SEEMG, 2013. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/search/?searchword=PIP&ordering=&searchphrase=all>>. Acesso em 26 fev. 2013.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 10, jul. 2009. p. 65. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634>>. Acesso em 2 mar. 2013.
- SMOSINSKI, S. **Ideb 2011**: apenas dez municípios têm educação de país rico nos anos finais do fundamental. São Paulo: UOL, 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/16/ideb-2011-apenas-dez-municipios-tem-educacao-de-pais-rico-nos-anos-finais-do-fundamental.htm>>. Acesso em 15 dez. 2012.

## O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) em duas escolas estaduais de Juiz de Fora: sucessos e entraves

Renata Mota Teixeira\*

Wallace Andrioli Guedes\*\*

Lúcia Helena Gazólis de Oliveira\*\*\*

O presente trabalho aborda o Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ ATC), implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) em 2007, com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental (correspondente ao final do Ciclo de Alfabetização). O foco recai sobre duas escolas da rede estadual, ambas localizadas no município de Juiz de Fora, no intuito de verificar a influência do PIP/ ATC sobre o planejamento e o direcionamento das ações dos professores alfabetizadores dessas duas unidades educacionais.

O interesse do trabalho por essa temática se justifica a partir de uma realidade encontrada na rede estadual de educação de Minas Gerais, que aponta para a existência ainda de um grande número de escolas consideradas estratégicas<sup>6</sup>, mesmo após anos de ação do PIP/ATC. Desse modo, algumas perguntas que surgem são: o programa realmente acontece conforme as orientações da SEEMG? Qual é o papel do gestor no PIP/ATC? Os profissionais conhecem as metas de suas respectivas escolas? Outro ponto a ser observado é a abordagem do programa no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, uma vez que o trabalho da SEEMG e das Superintendências Regionais de Educação está voltado para o acompanhamento ao 3º ano, o que nos leva a questionar se os alunos não estariam chegando a esta etapa com defasagens anteriores e se o foco do acompanhamento do PIP/ATC não deveria ser todo o Ciclo da Alfabetização, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que, das duas escolas analisadas nesse trabalho – chamadas aqui de Escola Estadual Paulo Freire e Escola Estadual Anísio Teixeira<sup>7</sup> –, apenas uma se encontra atualmente na categoria Escola Estratégica. Curiosamente, trata-se daquela com maior índice socioeconômico, o que levou esta pesquisa a buscar a comparação com uma segunda escola de características próximas às da primeira, com nível socioeconômico inferior e que, ainda assim, alcançou resultados melhores no Proalfa, avaliação externa aplicada pelo Estado de Minas Gerais com vistas a medir os níveis de proficiência das escolas da rede.

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; analista educacional SEEMG.

\*\* Assistente de Orientação PPGP/ CAEd/ UFJF; mestre em História pela UFF.

\*\*\* Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

<sup>6</sup> A SEEMG denomina Escolas Estratégicas aquelas que, nas avaliações do Proalfa, possuem dez ou mais alunos com proficiência abaixo do nível recomendado.

<sup>7</sup> Optou-se pela utilização de nomes fictícios para as escolas.

O acesso às informações necessárias à pesquisa se deu através de acompanhamento do cotidiano das duas escolas, além de análise documental do Guia do Diretor Escolar, que define as atribuições do diretor das escolas estaduais de Minas Gerais com foco no trabalho pedagógico, do Guia do Especialista em Educação Básica, dos Guias dos Professores Alfabetizadores e dos Cadernos da SEEMG elaborados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (Ceale), que trazem reflexões acerca da alfabetização e letramento e da consolidação de habilidades e competências relativas ao Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

É importante ressaltar ainda que o presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, que tem como objetivo, portanto, analisar a implementação do PIP/ATC em uma escola que obteve resultados abaixo do esperado nas avaliações do Proalfa e em uma que obteve resultados acima do esperado nessas mesmas avaliações, detectar e apontar os entraves desta implementação na primeira e possíveis razões para o sucesso da segunda, e sugerir ações para o PIP da primeira escola, visando a melhoria de seus índices de proficiência.

### O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO (PIP/ATC)

O Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) foi implementado pela SEEMG no ano de 2007, após as escolas estaduais terem apresentado baixo desempenho na avaliação do Proalfa em 2006. Na ocasião, detectou-se que, das 2.450 escolas estaduais que atendiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1.080 possuíam um número maior que o previsto de alunos com baixo desempenho, sendo consideradas, assim, Escolas Estratégicas, passando a ser orientadas e acompanhadas pela Equipe das Superintendências Regionais de Ensino, composta por inspetores escolares e analistas educacionais.

O PIP/ATC foi elaborado buscando atingir os ditos *cinco compromissos da educação mineira*, que são: (1) toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade; (2) todos os alunos progredindo juntos; (3) nenhum aluno a menos; (4) toda escola tem que fazer a diferença e (5) toda comunidade participando. Com a finalidade de melhorar os índices de proficiência das escolas da rede estadual e tornar a educação de Minas Gerais uma referência no país, também foram criados dias específicos (denominados *Toda escola deve fazer a diferença* e *Toda comunidade participando*) nos quais cada escola elabora seu Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e o apresenta à comunidade.

O PIP é elaborado todos os anos em cada escola estadual. Após analisar os resultados das avaliações externas e conhecer as metas propostas para a escola, seus profissionais planejam intervenções buscando melhorar a aprendizagem dos alunos. Nesse plano, a instituição educacional precisa identificar sua situação atual, as ações que já foram ou estão sendo desenvolvidas por ela, as estratégias que serão utilizadas para melhorar a proficiência de seus alunos e quais serão os responsáveis pelo desenvolvimento dessas ações. A escola tem autonomia para a elaboração das ações do PIP e deve lançar mão de todos os profissionais para o desenvolvimento destas, com foco na intervenção pedagógica para os alunos com dificuldade de aprendizagem. O objetivo maior do PIP/ATC é que, através da parceria e do trabalho em conjunto da SEEMG, das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e das escolas, os alunos estejam lendo e escrevendo até os oito anos de idade, ou seja, idealmente, até o final 3º ano do Ensino Fundamental, final do Ciclo da Alfabetização.

A partir da criação do PIP, foram definidas metas de proficiência e percentual de alunos em cada nível de desempenho (baixo, intermediário e recomendado), para o período de 2008 a 2010, e que foram renovadas até 2014, para todas as SREs e escolas estaduais, instituindo também a gratificação por produtividade a todos os

profissionais da educação. Como prevê a Lei nº. 17.600/2008 (MINAS GERAIS, 2008), essa gratificação é um bônus a ser pago aos servidores da rede estadual de ensino conforme as metas estabelecidas no acordo de resultados, levando-se em consideração inclusive os índices obtidos pelas escolas nas avaliações externas. Com isso, todos os diretores das escolas da rede estadual de ensino assinam um *Termo de Pactuação de Metas*, desde a criação do PIP/ATC em 2007, proposto pela SEEMG, com projeção das metas para três anos, que preveem o aumento do número de alunos no nível recomendado nas avaliações externas e a melhoria da proficiência das escolas. Esse termo deve ser apresentado pelo diretor de cada escola para a comunidade escolar na busca por uma gestão democrática e participativa.

## AS ESCOLAS

A Escola Estadual “Paulo Freire” é urbana, de porte médio, faz parte da rede estadual de ensino de Minas Gerais e está situada na zona norte da cidade de Juiz de Fora. Atende a aproximadamente 800 alunos e oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível Médio, além do Projeto Acelerar para Vencer<sup>1</sup> e do Projeto Escola de Tempo Integral<sup>2</sup>. Possui um diretor, duas vice-diretoras, que se revezam nos três turnos de funcionamento da escola, e três especialistas em educação básica, além de uma professora eventual e duas professoras de ensino e uso da biblioteca.

Na avaliação do Proalfa 2011, a escola obteve média de proficiência igual a 536,09, ficando abaixo tanto da média da SRE Juiz de Fora, que foi de 587,2, quanto da média da rede estadual, que foi de 603,81. Além disso, a referida instituição de ensino não atingiu a meta estipulada no Acordo de Resultados para o ano de 2011, que era de 537,68, determinando ainda que 70,63% dos alunos deveriam estar no nível recomendado de proficiência, quando, na realidade, apenas 62,2% dos discentes avaliados chegaram ao patamar almejado.

O plano de intervenção elaborado pela escola traz como um dos problemas detectados, tanto nas avaliações externas quanto internas, a dificuldade de leitura apresentada pelos alunos, propondo como estratégia o trabalho com os diversos gêneros textuais em sala de aula e atendimento individualizado àqueles estudantes com baixo desempenho. No entanto, percebe-se a falta de ações voltadas para a aquisição de consciência fonológica, que, de acordo com o diagnóstico do Proalfa, ainda não foi consolidada pelos alunos.

Após três anos sem atualização, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi revisto em 2012, mas ainda traz algumas deficiências: não apresenta embasamento legal para os pressupostos curriculares, para a prática pedagógica ou para as avaliações internas da escola; não se refere aos resultados das avaliações externas realizadas pela instituição (Proalfa, Proeb, Prova Brasil, Provinha Brasil) ou aos dados do Ideb. O PPP falha, assim, ao retratar a realidade da Escola Estadual “Paulo Freire”.

A Escola Estadual “Anísio Teixeira”, por sua vez, tem porte médio, atendendo aproximadamente 560 alunos nos ensinos Fundamental (anos iniciais e finais) e Médio, nos três turnos de funcionamento. Ela se localiza em um bairro da zona oeste de Juiz de Fora, sendo a única escola estadual deste e também a única a oferecer as modalidades de ensino que oferece. Há na escola duas turmas do Projeto Escola de Tempo Integral e

<sup>1</sup> Projeto de aceleração de estudos no Ensino Fundamental para alunos com distorção idade-ano de escolaridade, definido pela Resolução da SEEMG nº. 1.033/2008 (MINAS GERAIS, 2008).

<sup>2</sup> O Projeto Escola de Tempo Integral objetiva atender as necessidades educativas dos alunos da rede estadual de ensino de MG através da ampliação do tempo escolar com atividades artísticas, culturais e esportivas. Foi implementado na escola no ano de 2010.

uma sala de recursos<sup>3</sup> para o atendimento, no contra turno, aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento<sup>4</sup> ou altas habilidades.<sup>5</sup> Possui um diretor, uma vice-diretora e duas especialistas em educação básica que se revezam no atendimento aos três turnos.

A realidade da escola se difere da maioria das escolas estaduais de Juiz de Fora no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a oferta se inicia no 2º ano, recebendo grande parte dos alunos transferidos da escola municipal do bairro na qual cursaram o 1º ano e, muitas vezes, a Educação Infantil. O fato de a escola não oferecer o 1º ano do Ensino Fundamental gera muitas reclamações por parte dos professores do 2º ano dessa mesma etapa, que alegam grande dificuldade na alfabetização apresentada pelos alunos recém-chegados.

Na avaliação do Proalfa 2011, a escola obteve média de proficiência igual a 578,06, ficando abaixo das médias da SRE Juiz de Fora da rede estadual, mas superando a meta estipulada no Acordo de Resultados para 2011, que era de 545,42. Na verdade, a Escola Estadual “Anísio Teixeira” ficou acima de todas as metas para ela estipuladas: 70,78% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental deveriam estar no nível recomendado de leitura, sendo que a escola alcançou o patamar de 87,8%; 12,66% dos alunos dessa mesma etapa deveriam estar no nível intermediário de leitura, mas a escola conseguiu reduzir esse número para 8,2%; 16,56% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental poderiam estar no nível mais baixo de leitura, sendo que, na realidade, apenas 4,1% ficaram nesse patamar. Dos cinquenta alunos avaliados no Proalfa no 3º ano do Ensino Fundamental, apenas seis obtiveram desempenho abaixo do recomendado, o que permitiu à escola não ser considerada estratégica pela SEEMG. A instituição obteve média de proficiência em 2011 superior a de todos os anos avaliados anteriormente.<sup>6</sup>

De acordo com as avaliações diagnósticas internas realizadas pela escola, as maiores dificuldades apresentadas por seus discentes são relativas aos tópicos da leitura e da produção de textos. Com isso, é fundamental que a escola faça seu plano de intervenção pedagógica com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, para que os alunos as consolidem ampliando sua compreensão dos textos e, conseqüentemente, suas habilidades para a escrita/ produção textual.

O PIP construído pela Escola Estadual “Anísio Teixeira” em 2012 apresenta ações que devem ser desenvolvidas pelos professores regentes, com foco na leitura e na interpretação de textos, em produção de textos dirigidos, na definição de um horário para leitura dentro de sala de aula e no trabalho com alfabeto móvel para os alunos com maiores dificuldades, priorizando o desenvolvimento das habilidades não consolidadas apontadas pelas avaliações internas e externas. Percebe-se, porém, a falta de ações que explorem os diversos gêneros textuais, buscando enriquecer o trabalho com a leitura e com a escrita e ampliando o universo letrado dos alunos.

É interessante notar que, de acordo com pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) em 2010, o índice socioeconômico da Escola Estadual “Paulo Freire” é de 8,2, superior à

<sup>3</sup> De acordo com a Nota Técnica SEESP/ GAB/ nº 11/2010 do MEC, as salas de recursos são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2010).

<sup>4</sup> De acordo com a Resolução CNE/ CEB nº. 4/2009, alunos com transtornos globais do desenvolvimento são “aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação”.

<sup>5</sup> De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, alunos com altas habilidades/ superdotação são “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”.

<sup>6</sup> Em 2006, a média de proficiência em leitura da escola foi de 507, em 2007, de 541, em 2008, 545,9, em 2009, 534,5, e, em 2010, 515,3.

média do estado de Minas Gerais (5,8). Já a Escola Estadual “Anísio Teixeira” possui índice socioeconômico de 7,8, inferior, portanto, ao da “Paulo Freire” (ainda que também superior à média estadual). Diante disso, surge a questão: o que poderia justificar resultados tão diferentes em escolas com características tão próximas, ainda com o agravante de aquela que possui um melhor índice socioeconômico ser também a com piores resultados?

### BUSCANDO ALGUMAS RESPOSTAS POSSÍVEIS

Nessa terceira etapa do texto, serão apresentadas algumas justificativas possíveis para a disparidade entre as duas escolas analisadas. Uma primeira possibilidade para os baixos resultados da E.E. “Paulo Freire” está diretamente vinculada ao PIP: a elaboração de um plano de intervenção não condizente com a realidade da escola, que não aborda as reais necessidades dos alunos no que concerne às habilidades e competências, algo já brevemente discutido no momento da apresentação de tal instituição. O PIP da E.E. “Paulo Freire” não apresenta as metas pactuadas e não compreenderia todas as dificuldades e necessidades de seus alunos.

Outra possibilidade, também ligada ao PIP, seria a não utilização dos materiais disponibilizados pela SEE/MG para apoiar o desenvolvimento das ações do programa, o que pode ocorrer por desconhecimento por parte dos professores ou por falta de interesse, uma vez que esses materiais exigem estudo e planejamento diferenciados, com foco nas dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações internas e externas. Uma terceira possibilidade seria a não participação dos profissionais da escola em questão nas capacitações do Programa de Intervenção Pedagógica oferecidas pela SRE Juiz de Fora. Nesse sentido, compete ao diretor escolar realizar o controle da participação dos profissionais da escola em cursos e capacitações e garantir que os mesmos sejam socializados na escola para o enriquecimento profissional de todos, como aponta Lück (2009), para quem uma das competências do gestor é articular as dimensões da gestão escolar e das ações educativas, visando garantir o desenvolvimento de todos os segmentos da escola em uma perspectiva interativa.

É importante considerar ainda outros fatores: a já citada pesquisa contextual realizada pelo CAEd avaliou fatores intraescolares de cada caso, produzindo dados que podem contribuir com o presente trabalho. Nos tópicos referentes à organização e gestão da escola (índice de atuação do diretor, segundo os professores; índice do uso do PPP, segundo os diretores e índice de autonomia do diretor frente às pressões), somente neste último a E.E. “Paulo Freire” se saiu melhor que o todo da rede estadual. Já nos tópicos referentes ao enfoque pedagógico (índice de envolvimento do professor, segundo os alunos e índice de atuação dos professores), tal escola ficou um pouco à frente do estado de Minas Gerais no segundo deles. Por outro lado, a E.E. “Anísio Teixeira” obteve resultado pior que o da rede estadual somente em um dos cinco tópicos da pesquisa (índice de envolvimento do professor, segundo os alunos).

Talvez seja possível, cruzando essas informações com as hipóteses acima levantadas, inferir que de fato a E. E. “Paulo Freire” vem falhando no que diz respeito à atuação do gestor em relação ao PIP e aos problemas enfrentados pela escola, bem como apresentando um baixo grau de envolvimento de seus professores com esses problemas, o que não se percebe na E. E. “Anísio Teixeira”. Porém essas são questões que serão melhor analisadas no decorrer da pesquisa da qual este trabalho faz parte, a partir de entrevistas com as professoras do Ciclo de Alfabetização, com as especialistas em educação básica que acompanham este mesmo ciclo e com os diretores das duas escolas, que assumiram a gestão no ano de 2012.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)>. Acesso em 7 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em 30 jan. 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/dimensoes-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

MINAS GERAIS. **Lei nº. 17.600**, de 1º de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B5AE27C0F-4AFC-4B8F-B0EC-9346CD02AC72%7D\\_Lei\\_17600-2008.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B5AE27C0F-4AFC-4B8F-B0EC-9346CD02AC72%7D_Lei_17600-2008.pdf)>. Acesso em 3 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 1.086**, de 16 de abril de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais.

## Baixo desempenho em Matemática: o caso da Escola Municipal Fernando Dias Costa da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

---

Zulma Canuto\*

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira\*\*

Marcelo Câmara dos Santos\*\*\*

Os sistemas de avaliação em larga escala são implementados no Brasil a partir da década de 1990 com o propósito de, aos moldes do que vinha acontecendo em outros países, como os Estados Unidos, fazer um diagnóstico sobre a qualidade do ensino ofertado no país. O primeiro sistema implementado nacionalmente foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que avalia as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Desde então, as unidades da federação também têm buscado criar seus próprios sistemas de ensino, como o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) em Minas Gerais e o Avalia-BH, sistema de avaliação municipal da cidade de Belo Horizonte.

Para além da implementação dos sistemas de avaliação, em 2007, O Ministério da Educação criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb. Seu objetivo foi medir a qualidade de cada escola, de cada rede de ensino, bem como definir metas de qualidade para serem alcançadas por elas. Assim, o Brasil tem a meta de chegar ao ano de 2022 com o Ideb 6, numa escala de 0 a 10 – mesma nota obtida por países da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). De modo sucinto, um Ideb alto é aquele em que a escola apresenta alunos com bons desempenhos nas avaliações do Inep, como o Saeb/ Prova Brasil e que apresente um bom fluxo escolar, ou seja, bons índices de aprovação e reduzidas taxas de repetência e evasão escolar.

Historicamente é possível perceber, pelos resultados das avaliações educacionais, que aqueles da disciplina de matemática têm sido baixos. Questionamentos sobre os motivos têm sido feitos amplamente entre pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Há hipóteses sobre as dificuldades inerentes ao conteúdo, dificuldades dos professores de ensinarem de maneira que ela faça sentido aos alunos e o próprio desinteresse deles com os conteúdos ensinados. Há pesquisas, inclusive, que demonstram que quanto mais elevado o ano escolar avaliado, piores são as notas em matemática.

Este cenário de baixo desempenho em matemática é a realidade de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), que se tornou objeto de pesquisa de dissertação, em desenvolvimento, no programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). A referida

---

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; gestora escolar da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG).

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\*\* Orientador do PPGP; professor da Universidade Federal de Pernambuco; doutor em Sciences de l' Education pela Université de Paris X e pós-doutor pela Université Laval (2010).

dissertação tem como objetivo explicar as razões do baixo desempenho nas avaliações externas (Saeb e Avalia BH) dos alunos do 3º ciclo de matemática da Escola Municipal Fernando Dias Costa e propor alternativas para que possa alcançar melhores aproveitamentos na disciplina. Diante disso, este trabalho se propõe a apresentar os resultados iniciais dessa dissertação.

## O BAIXO DESEMPENHO NA ESCOLA MUNICIPAL FERNANDO DIAS COSTA

Importantes pesquisas realizadas entre as décadas de 1950 e 1960 mostraram que os fatores extraescolares explicavam os resultados escolares e que o sucesso ou fracasso do aluno estaria vinculado apenas à sua origem social e às práticas culturais de sua família. Hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e a características do próprio aluno. Isso significa que nem os fatores extraescolares conseguem, sozinhos, explicar o desempenho do aluno e nem a escola sozinha consegue fazer toda a diferença, como fazem crer determinados autores. Isso fica evidente nos resultados de matemática do Avalia-BH do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental) da RME-BH, divulgados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), quando se observa a pouca relevância dos fatores extraescolares, considerando o nível socioeconômico dos alunos e o fator escola em relação ao desempenho dos alunos.

No ano de 2008, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) institui um programa próprio de avaliação na Rede Municipal de Educação, denominado Avalia BH<sup>1</sup>. Os resultados da primeira edição do Avalia-BH possibilitaram um diagnóstico da qualidade da educação ofertada no município. Os resultados apontaram uma defasagem na aprendizagem, principalmente, em relação ao 3º ciclo, demandando dos gestores educacionais e escolares uma análise dos resultados e o estabelecimento de uma política de intervenção no sentido de melhorar as aprendizagens evidenciadas nas avaliações. A Escola Municipal Fernando Dias Costa, objeto da pesquisa, também faz parte deste cenário.

A Escola Municipal Fernando Dias Costa (EMFDC) fica localizada no bairro Taquaril, periferia da região leste de Belo Horizonte. Foi criada pelo Decreto nº 6.760 de 30 de janeiro de 1991 e, no ano de 1995, é autorizada a ampliação da escola que é inaugurada em 21 de junho de 1995. Apesar da inauguração, a obra é interdita e só liberada no final do ano de 2002. Segundo dados da SMED-BH (BELO HORIZONTE, 2010), a escola é classificada com um índice socioeconômico (ISE) de 1,9. O índice varia de 0 a 10 e das 186 escolas municipais apenas seis estão abaixo desse índice, configurando dessa forma, uma escola que atende uma população muito pobre e de grande vulnerabilidade social. A EMFDC também é classificada como nível V de acordo com a escala de complexidade adotada pela PBH, tendo em vista o número de atendimento de alunos e os programas ofertados para escolas municipais. Os níveis variam de I (menor complexidade) a V (maior complexidade). É considerada, portanto, uma escola de grande porte e complexa.

A escola oferta a Educação Infantil (UMEI), o Ensino Fundamental completo (1º, 2º, 3º ciclos) nos turnos da manhã e da tarde e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Além disso, oferece os seguintes programas: Entrelaçando (programa de aceleração de estudos para atendimento aos alunos com distorção idade-série do 2º ciclo); Floração (programa de aceleração de estudos para os alunos fora de faixa do 3º ciclo (15 a 19 anos), em parceria com a Fundação Roberto Marinho); Escola Integrada, como extensão de jornada

<sup>1</sup> O Avalia BH é o sistema de avaliação do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que mede o desempenho escolar dos estudantes do 3º ao 9º ano, anualmente, por meio de testes de língua portuguesa e matemática, em todas as escolas da prefeitura. A partir do ano de 2011, passou a avaliar o desempenho escolar, também, nas Ciências da Natureza (BELO HORIZONTE, 2012).

diária dos alunos do Ensino Fundamental e o Programa Escola Aberta, destinado à comunidade local, que funciona aos finais de semana, com várias oficinas com uma média de seis horas de duração cada uma. Além disso, durante as férias e recessos escolares (meses de janeiro e julho) a escola participa do Programa Escola nas Férias, com atividades lúdicas, recreativas e esportivas durante uma semana, no horário das 9h às 16h, destinados aos alunos, prioritariamente, do Ensino Fundamental.

A escola é marcada em função das alterações no fluxo escolar em atendimento aos pedidos de matrículas e transferências por diversas razões, como: constantes migrações das famílias em decorrência da violência; brigas entre vizinhos; tráfico de drogas; oportunidade de emprego e mesmo a melhoria socioeconômica das famílias, possibilitando a tão sonhada mudança do bairro. Dentre os maiores desafios apontados pela diretora da escola, estão o enfrentamento dos problemas de indisciplina dos alunos, a violência e o tráfico de drogas. Ela acredita que, destes problemas, decorrem a falta de interesse dos alunos pela escolarização formal, gerando mais indisciplina, principalmente no 3º ciclo, que atende a um público, quando na faixa etária regular, de 12 a 15 anos de idade.

As turmas do 3º ciclo do turno da manhã são sete com uma média de 33 alunos por sala. São responsáveis pelas turmas dez professores de disciplinas obrigatórias, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BELO HORIZONTE, 2010) e um coordenador pedagógico. No turno da tarde, são cinco turmas distribuídas entre sete professores e um coordenador pedagógico. Ao todo, são quatro professores responsáveis pela disciplina de matemática, sendo que um deles é professor de Ciências que complementa sua carga horária com o conteúdo de Geometria com cinco aulas semanais nas cinco turmas de matemática no turno da tarde.

A Escola Municipal Fernando Dias Costa não ofereceu, no ano de 2012, nenhum projeto específico ou de intervenção pedagógica para o 3º ciclo. Entretanto, no ano de 2010 e de 2011, foi desenvolvido para estes alunos o Projeto de Regência Compartilhada<sup>2</sup> em matemática com um total de 8 horas semanais e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) em matemática no ano de 2010. Segundo o fórum de diretores da regional leste (que se reúne uma vez por mês), onde está inserida a escola EMFDC, os professores da disciplina tendem a justificar o fracasso pela defasagem de aprendizagem dos alunos do 3º ciclo, responsabilizando os professores do 2º ciclo (4º ao 6º ano) pelo trabalho realizado, ou melhor, não realizado com estes alunos. Quando se comparam, porém, os resultados das avaliações na disciplina dos dois ciclos, não é isso o que apontam os dados. Tanto o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2005 a 2011 quanto o do Avalia BH, 2009 a 2011, que mostram uma proficiência bem mais elevada para o 2º ciclo em relação ao 3º. Se tomarmos como referência os resultados de matemática no Avalia BH dos 5º e 9º anos da Escola Municipal Fernando Dias Costa, podemos observar que no 9º ano, 66,7% dos alunos ficaram abaixo do básico, enquanto no 5º ano, apenas 22,2% encontram-se nessa faixa.

No Avalia BH, os padrões de desempenho por nível de proficiência em matemática nos 5º e 9º anos são:

---

<sup>2</sup> Por regência compartilhada, entende-se o trabalho conjunto de dois professores em uma mesma turma para desenvolvimento de projetos específicos elaborados com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.

TABELA 1 - PADRÕES DE DESEMPENHO POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA NO AVALIA BH

Ano	Abaixo do Básico	Básico	Satisfatório	Avançado
5ª	Até 175	175 a 225	225 a 300	Acima 300
9ª	Até 250	250 a 300	300 a 375	Acima de 375

Fonte: CAEd/ UFJF

Os resultados encontrados em matemática, na rede municipal, na regional leste e na escola pesquisada não são tão positivos. Como é possível observar, no segundo ciclo (5º ano) os alunos estão com o desempenho básico, não encontrando resultados satisfatórios ou avançados, e, no terceiro ciclo (9º ano), os resultados chegam a ser piores, encontrando resultado apenas abaixo do básico na disciplina de matemática, conforme é possível observar na tabela abaixo.

TABELA 2 – RESULTADOS DA PROFICIÊNCIA MÉDIA NO AVALIA BH

	2º ciclo			3º ciclo		
	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Município: BH	188,6	201,2	209	219,4	230	237
Regional leste	181,1	193,7	203,6	205,4	222	225,2
Escola da pesquisa: EMFDC	169,2	187,4	201,3	193	224	219,8

Fonte: SMED/ BH

Se considerarmos as habilidades matemáticas características do padrão básico, de acordo com a Revista Avalia BH da rede municipal (BELO HORIZONTE, 2011), para o 2º ciclo, em matemática, esta pontuação, de forma sucinta, significa que os estudantes avançaram um pouco mais na resolução de problemas envolvendo as operações aritméticas básicas e na compreensão dos números racionais e na forma decimal; conseguem resolver problemas simples envolvendo as quatro operações e o sistema monetário brasileiro; reconhecem e identificam, na reta numérica, as medidas de comprimento (m e cm); demonstram reconhecer algumas características do sistema de numeração decimal como decomposição e composição de números, valor absoluto e relativo; no campo geométrico localizam objetos em representações do espaço e identificam figuras geométricas; resolvem problemas envolvendo gráficos; conseguem ler horas e minutos em relógio digital e de ponteiro e resolvem problemas envolvendo intervalo de tempo, como dias semanas, horas e minutos. Em linhas gerais, os boletins do Avalia BH apontam que os alunos que apresentam o padrão de desempenho básico demonstram já terem iniciado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Importante se faz o investimento de esforços para o desenvolvimento de habilidades mais elaboradas.

Para o 3º ciclo, as habilidades matemáticas características do padrão abaixo do básico, de acordo com a Revista Avalia BH da rede municipal (BELO HORIZONTE, 2011), demonstram um avanço pouco significativo considerando o padrão de desempenho básico do 2º ciclo, evidenciando habilidades matemáticas elementares para o período de escolarização em que se encontram. Enquadram-se neste padrão os estudantes que desenvolveram as habilidades relativas aos significados dos números; conseguem resolver problemas simples envolvendo as quatro operações; reconhecem e utilizam do sistema de numeração decimal como decomposição

e composição de números, valor posicional; calculam média aritmética; resolvem problemas envolvendo grandezas diretamente ou inversamente proporcionais; representam frações numéricas; no campo geométrico, identificam figuras planas, localizam objetos e acompanham sua movimentação em mapas, croquis e outras representações gráficas; identificam propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos; conseguem ler e interpretar algumas informações explícitas em um gráfico de colunas; demonstram compreender os conceitos que envolvem cálculo da medida de perímetro; resolvem problemas envolvendo as trocas de unidades monetárias, conseguem ler horas e resolvem problemas de intervalo de tempo como dias, semanas, horas, minutos, mês, trimestre, ano; resolvem problemas de comprimento envolvendo metro e centímetro, bem como de massa envolvendo quilo (kg) e grama (g).

Para o nível abaixo do básico, a revista do Avalia BH aponta que os alunos que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do esperado para o período de escolarização em que se encontram. Estes alunos, portanto, necessitam de uma intervenção focada para progredir em seu processo de escolarização. Identificar as razões do baixo desempenho em matemática é desafio ainda posto à dissertação que está sendo desenvolvida. A princípio é possível destacar a percepção da equipe gestora e dos professores a respeito disso, bem como apresentar que medidas estão sendo desenvolvidas e pensadas para que a escola vença o desafio de que os alunos saibam matemática satisfatoriamente.

Em pesquisa com os gestores, identificou-se que os resultados das avaliações externas são amplamente divulgados pela SMED (BH). O insucesso nas avaliações de matemática é atribuído ao abandono dos adolescentes pelas suas respectivas famílias, à emancipação e a autonomia destes jovens para decidirem sobre as questões escolares, aos muitos problemas de indisciplina vivenciados no ciclo, à falta de interesse e perspectiva desse jovem em relação ao conhecimento formal, o número de turmas heterogêneas e o baixo letramento dos alunos. Diante desse cenário, buscou-se compreender que medidas foram tomadas para reverter este quadro e ainda melhorar o desempenho dos estudantes. Assim, elencaram-se algumas ações já realizadas e outras a serem realizadas para vencer os desafios: aumento do número de horas/aula em matemática; investimento na formação dos professores do 1º e 2º ciclos em matemática, com a presença de formador externo na escola, estendendo aos professores do 3º ciclo; desenvolvimento de um trabalho de conscientização/convencimento do aluno sobre a importância da matemática e da escolarização na vida deles e criar estratégias para elevar a participação das famílias nas decisões da escola e na vida escolar de seus filhos.

Em relação ao percentual de 66,7% abaixo do básico, no 9º ano, apresentado pela escola no Avalia BH de 2011, há uma discordância de que as competências e habilidades desses alunos estejam muito aquém do esperado para o nível de escolarização em que se encontravam. Segundo a equipe pesquisada, não é o que mostram as avaliações internas, embora haja a concordância por parte de um dos gestores de que este percentual é o resultado de anos de defasagem na aprendizagem dos alunos e, que, com a formação e com o projeto de intervenção em matemática realizado no ano de 2012 no 2º ciclo, estas ações tendem a se refletir no desempenho do 3º ciclo. Argumentou-se que os avanços a partir dessa intervenção são perceptíveis, mas ainda não se fizeram refletir nas avaliações externas.

Quanto à diferença de percentual do 9º ano (66,7%), em relação aos alunos do 5º ano (22,2% abaixo do básico), esta foi atribuída, principalmente, à falta de acompanhamento das famílias, com a emancipação precoce de seus filhos. Além disso, a organização escolar do 3º ciclo, com oito professores de disciplinas diferentes por turma, com aulas fragmentadas de 60 minutos, compromete o tempo de aprendizagem e favorece o distanciamento da relação professor-aluno, diferentemente da organização do ciclo anterior, em que são apenas dois professores por turma,

responsáveis por todos os conteúdos, sendo que um deles passa três horas diárias com cada turma (professor referência) e o outro, uma hora (professor apoio). Para minimizar essa diferença, a equipe gestora acredita que, a exemplo do 1º e 2º ciclos, deve-se investir na formação do professor de matemática do 3º ciclo, preferencialmente dentro do espaço escolar e no seu horário de trabalho, com ênfase em exemplos de um planejamento e pedagogia exequíveis, na tentativa de modificar as práticas enraizadas dos docentes. O grande desafio está na sensibilização e no convencimento deste docente de que é preciso fazer diferente. A escola, por exemplo, coloca à disposição todos os recursos materiais, jogos, *datashow* e laboratório de informática, que são pouco ou nunca utilizados pelos professores. O acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor é feito pelos coordenadores pedagógicos, via planejamento, reuniões pedagógicas e conselhos de classe e a direção avalia o processo de ensino e aprendizagem dos alunos através das coordenações pedagógicas. A equipe gestora elenca, ainda, algumas ações necessárias para a melhoria dos resultados, tais como: formação continuada, mais voltada para a prática profissional, tendo em vista a mudança da prática pedagógica; manutenção daquilo que está dando certo, no caso, o aumento do número de horas/aula, subdividida em matemática e geometria; encontrar estratégias para lidar com os problemas de disciplina, pois estes têm tomado conta do pedagógico; ouvir os professores para que não se sintam abandonados; integrar os ciclos e os turnos da escola, principalmente em relação aos professores; incentivar atividades voltadas para a prática, trazendo a matemática para o cotidiano do aluno, dando significado aos conteúdos; aproximar o 2º e 3º ciclos; trabalhar a leitura e a interpretação de textos e enunciados, para facilitar a realização das atividades e avaliações.

Na perspectiva dos professores, em pesquisa desenvolvida com eles para compreender as razões do baixo desempenho, identificou-se que os resultados das avaliações, embora sejam divulgados pela SMED, não são enfatizados na escola, e, por isto, não são considerados no planejamento de alguns professores, o que pode comprometer o aprendizado dos alunos, já que não há um trabalho mais voltado para as habilidades que estão fracassando. Muitos disseram que a situação do alunado não era tão ruim assim, que o percentual não correspondia à realidade da escola, argumentando que, o aparente insucesso estaria atrelado às especificidades do adolescente, à falta de interesse deles, ao tamanho da avaliação, à falta de acompanhamento das famílias, à indisciplina, ao descompromisso com as avaliações externas. Acredita-se, ainda, que além da falta de interesse, concentração, paciência e disciplina dos alunos para fazer a avaliação, os alunos não almejam nada, tendo em vista que o universo deles é extremamente restrito e as vivências sociais são mínimas.

A dissertação ainda almeja pesquisar com os alunos para tentar compor um quadro completo e que responda as razões dos baixos desempenhos em matemática nas avaliações externas. Esta etapa da pesquisa, até o presente momento de escrita deste texto, ainda não foi concluída. Apesar disso, é possível dizer que uma causa forte atribuída tanto pela equipe gestora da escola, como pelo corpo docente é a condição socioeconômica dos alunos, fator que pesquisadores têm tentado desvincular como causa absoluta. Foi apontada, ainda, a falta de uma formação mais orientada aos professores e maior participação da equipe gestora no apoio aos professores, além da falta de participação da família na vida escolar de seus filhos. Por fim, acredita-se que a causa do baixo desempenho em matemática não seja única, mas um conjunto de fatores. Identificar essas causas é o primeiro passo para que a Escola Municipal Fernando Dias Costa possa enfrentá-las.

## REFERÊNCIAS

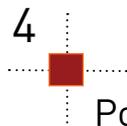
BELO HORIZONTE. AVALIA BH. **Revista do Gestor**. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.avaliabh.caedufff.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/AVALIABH\\_BOLETIM\\_VOL\\_2\\_2011.pdf](http://www.avaliabh.caedufff.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/AVALIABH_BOLETIM_VOL_2_2011.pdf)>. Acesso em 3 set. 2012.

BELO HORIZONTE. AVALIA BH. **Revista pedagógica: Matemática 2º ciclo**. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.avaliabh.caedufff.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/BOLETIM\\_PEDAGOGICO\\_MAT\\_II\\_CICLO\\_VOL3\\_2011.pdf](http://www.avaliabh.caedufff.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/BOLETIM_PEDAGOGICO_MAT_II_CICLO_VOL3_2011.pdf)>. Acesso em 3 set. 2012.

BELO HORIZONTE. AVALIA BH. **Revista pedagógica: Matemática 3º ciclo**. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.avaliabh.caedufff.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/BOLETIM\\_PEDAGOGICO\\_MAT\\_III\\_CICLO\\_VOL3\\_2011.pdf](http://www.avaliabh.caedufff.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/BOLETIM_PEDAGOGICO_MAT_III_CICLO_VOL3_2011.pdf)>. Acesso em 3 set. 2012.



## SEÇÃO 4



Políticas para o Ensino Médio



## Políticas para o Ensino Médio

---

Roberto Perobelli de Oliveira\*

Entre as modificações que, em meados da década de 1990, o Brasil vivenciou em relação ao seu Ensino Médio, uma, em especial, causou bastante polêmica: a dissociação obrigatória entre Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante. Com isso, já não parecia mais possível, a grande parte dos alunos egressos do Ensino Fundamental, almejar mais rapidamente a iniciação no mercado de trabalho. Fatores como aumento da expectativa de vida da população brasileira ou o reconhecimento de falhas na formação cidadã em um período de oito anos podem ter sido desencadeadores legítimos na implementação dessa política. Afinal, com as constantes mudanças nas relações sociais e nas estruturas de mercado, as políticas de currículo acabam por se adaptar. No contexto curricular, aliás, uma alteração bastante importante foi a introdução da ideia do “modelo de competências” como foco principal nas novas diretrizes curriculares do Ensino Médio, mas com o cuidado para que a valorização dos “métodos ativos” não se resumisse a mero ativismo político nem se sobrepusessem à construção conjunta de conhecimento acerca dos conteúdos.

No bojo dessas mudanças, ocorreu também a possibilidade de interpretação de que o Ensino Médio, sendo mais curto e menos voltado para o mercado de trabalho, passaria a constituir-se apenas, então, como uma extensão do Ensino Fundamental, com a diferença de que não haveria o mesmo investimento dos governos nem ao menos a condição de obrigatoriedade da permanência, fatores constatados pelos altos índices de evasão e/ou não matrícula de alunos nesse nível de ensino logo após o fim da antiga 8ª série (hoje conhecida como 9º ano).

Nesta seção, os artigos que a compõem discutem, em diversos aspectos, essas mudanças pelas quais o Ensino Médio vem passando em quase 20 anos. As discussões perpassam a implementação de novas políticas públicas para esse nível de ensino em Minas Gerais, a transferência de tecnologia criada por institutos privados, como o Instituto Unibanco, bem como o impacto dessa transferência em algumas escolas. A repercussão e a apropriação das avaliações do Ensino Médio em determinadas escolas, a avaliação do Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio em um Cefet e também o contexto para a análise do financiamento do setor público nesta fase de escolarização também são abordadas nesta parte do livro. Em todos esses artigos, as reflexões se concentram em apresentar um panorama do Ensino Médio tal como este vem sendo estudado no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Avaliação da Educação do CAEd/ UFJF.

No trabalho **Considerações relevantes sobre o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) em sua fase de implantação do projeto-piloto**, a ideia é mapear as 11 escolas envolvidas na implementação do REM em sua fase inicial, uma vez que a análise do projeto nas escolas da região pode servir de parâmetro para a ampliação do projeto em sua nova fase.

---

\* Membro do Núcleo de Dissertação de Mestrado do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutor em Linguística pela UFJF.

O REM é uma tentativa do governo do Estado de Minas Gerais de buscar, em princípio, associar a estrutura de ensino do Ensino Médio às demandas sociais contemporâneas tanto no mercado de trabalho quanto no contexto sociocultural dos alunos. Além disso, alguns problemas são focados visando à permanência na escola dos alunos mineiros em condições de desempenho baixos ou intermediários, mesmo o estado figurando com índices altos na relação dos estados brasileiros cujos alunos apresentam bons resultados nas avaliações externas. O projeto é particularmente interessante porque retrata a referida política em seu estágio inicial, momento que possibilita uma análise inclusive dos ajustes na sua implementação.

Já o artigo intitulado **O desafio do abandono escolar no Ensino Médio: análise das práticas de gestão do projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas** traz o contexto da transferência de tecnologia do projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o governo federal, associando-se ao projeto Ensino Médio Inovador, do MEC. A primeira autora do trabalho percebeu que, no conjunto geral das instituições que acolheram o projeto, não houve efeito positivo resultando em permanência dos estudantes nas escolas e, por isso, com a ajuda dos demais autores, optou por investigar mais a fundo os motivos de o projeto não conseguir conter a saída dos alunos do Ensino Médio, de modo a propor uma ação direta para solução desse problema.

A partir dessa constatação, o artigo apresenta o caso com vistas a fazer o necessário dimensionamento de uma estratégia de gestão efetiva, criando condições para que as escolas melhorem não só os resultados de desempenho dos alunos, mas também os indicadores relacionados ao abandono escolar.

Ainda no universo da transferência de tecnologia pelo Instituto Unibanco, o artigo **O desafio da manutenção dos resultados de proficiência de escolas oriundas do Projeto Jovem de Futuro** se propõe a apresentar a realidade do projeto, bem como seus resultados em duas escolas estaduais parceiras em Minas Gerais, com o objetivo de investigar se os resultados alcançados se mantêm após o término do projeto nas escolas. Olhando para duas escolas, que participaram do Projeto Jovem de Futuro no período de 2008 a 2010 e que obtiveram resultados satisfatórios nas avaliações realizadas ao longo desse período, foi possível observar também que essas instituições, ao terem o projeto finalizado, apresentaram uma diminuição nos resultados. Sendo assim, o desafio é, não apenas no artigo, mas na dissertação da qual ele deriva, descobrir as razões para essa diminuição nos resultados e propor uma ação de intervenção que impeça essa baixa dos resultados após a passagem do projeto pela escola.

Também observando duas escolas, mas olhando para o resultado que elas apresentaram no Proeb (o índice de avaliação criado pelo governo do Estado de Minas Gerais), o artigo **Observações acerca do Proeb em duas escolas estaduais de Ensino Médio de Coronel Fabriciano (MG)** faz uma reflexão interessante e profunda sobre o Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). No entanto, mesmo sendo obrigação do Estado prover os cidadãos da possibilidade de estudar até o fim dessa etapa, ainda é muito alto o índice de adolescentes entre 15 e 17 anos que não frequentam a escola. Partindo do pressuposto de que isso acontece devido à falta de atratividade que ainda marca o Ensino Médio, o referido artigo sinaliza outra questão que caminha lado a lado com o fator quantidade de alunos na escola: a qualidade. Dentro da realidade das escolas observadas, em Coronel Fabriciano, grande parte dos alunos, quando a referência são as avaliações externas, em especial, a do Proeb, ainda se encontra em faixas de proficiência baixa ou intermediária em Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do Ensino Médio. O trabalho, portanto, objetiva jogar luz sobre as práticas da apropriação de resultados voltadas para a melhoria do Ensino Médio a ser oferecido nas escolas, sobretudo nas escolas mineiras pesquisadas.

Com a proposta de elucidar o cenário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), o artigo **Assistência estudantil no Cefet-MG** procura correlacionar a concessão de bolsas financeiras para cursos dessa modalidade de ensino e o desempenho acadêmico dos estudantes bolsistas, refletindo sobre os efeitos que as ações políticas de subsídio provocam na gestão desse suporte em ambientes distintos da Educação Superior, que já é tradicionalmente conhecida por ações dessa natureza.

Por fim, a seção se encerra com o artigo **Impacto dos investimentos financeiros em educação no Ensino Médio e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, em que seus autores consideram que os recursos públicos voltados para a educação são imprescindíveis para um bom funcionamento dos equipamentos públicos de ensino. Nesse contexto, o texto oportuniza uma análise sobre a gestão do repasse desses subsídios realizada pelos governos federal e estaduais, uma vez que as cifras destinadas à área educacional podem ser encaminhadas para as diversas etapas de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, mas lembrando que o foco do trabalho é a repercussão desse investimento no Ensino Médio, quando este está diretamente relacionado a políticas de avaliação de resultados, como o Ideb, por exemplo.

Com os trabalhos desta seção, espera-se que o leitor possa se aproveitar dos relatos dos casos analisados para constituir e/ou aprimorar suas concepções acerca de como o Ensino Médio vem sendo tratado, tanto pelo MEC quanto pelas diversas secretarias estaduais de educação no país. A partir da leitura dos artigos, seja profícua a discussão sobre o tema e tenha mais reforço teórico, metodológico e prático a abordagem dessa fase de escolaridade ainda, de certa forma, negligenciada no Brasil, frente às suas potencialidades.

## Considerações relevantes sobre o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) em sua fase de implantação do projeto-piloto

Álvaro Luiz Barbosa Ribeiro\*

Roberto Perobelli de Oliveira\*\*

Lourival Batista de Oliveira Junior\*\*\*

Várias secretarias de educação em diversos estados do país têm se preocupado com a qualidade do Ensino Médio oferecido no Brasil, sobretudo pressionada por uma cobrança do Ministério da Educação quanto ao (bom) desempenho em avaliações externas. Nesse cenário, o estado de Minas Gerais se destaca por tentar implementar uma política que busca, em princípio, associar o ensino do Ensino Médio às demandas sociais contemporâneas tanto no mercado de trabalho, como no contexto sociocultural desses alunos. Além disso, considera-se uma outra motivação, a de resolver problemas específicos, tais como a permanência dos alunos mineiros em patamares de desempenho baixos ou intermediários, mesmo estando o estado bem ranqueado no conjunto dos estados brasileiros em relação ao desempenho dos alunos.

Uma vez consolidada essa tentativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), instaura-se também um caso de gestão no qual se analisa uma política. O referido caso é particularmente interessante porque traz a referida política em seu estágio inicial, momento que possibilita uma análise inclusive dos ajustes na sua implementação. Neste trabalho, o objetivo, portanto, é apresentar o projeto mais detalhadamente e, com essa descrição, tecer algumas considerações importantes que apontam para as análises que serão feitas em momento posterior (RIBEIRO, em preparação).

### PROJETO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO

O Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM) é uma proposta da SEEMG, amplamente discutida com a SRE Metropolitana C e com as escolas selecionadas na fase inicial, que são 11 escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio e que estão localizadas no vetor norte de Belo Horizonte, região escolhida para o desenvolvimento do projeto-piloto. As características socioeconômicas da região são similares e traduzem muitas realidades encontradas no estado, tal como apresenta o manual do REM que destaca:

A regional norte, área de localização das escolas, apresenta características que a otimizam enquanto laboratório do projeto: altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social, diversidade cultural pronunciada, presença de quilombolas e ciganas, bem como uma ocupação territorial através da expansão do Vetor Norte em Belo Horizonte. A escolha da área de atuação

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; analista educacional na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C, de Belo Horizonte.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor adjunto da Faculdade de Economia da UFJF; doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

do piloto foi ditada, como se pode ver, por fatores como relevância pública, viabilidade de funcionamento e oportunidade de replicabilidade (MINAS GERAIS, 2012a, p. 14).

O REM foi criado pela Resolução nº. 2.030 (MINAS GERAIS, 2012b), de 25 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a sua implantação, instituição e regulamentação. O projeto tem como objetivo buscar a excelência no ensino e na aprendizagem, garantir a reformulação do Ensino Médio da rede estadual de educação de Minas Gerais, gerar competências e habilidades para empregabilidade, e preparar os alunos para o prosseguimento de seus estudos. Foi implantado em 2012, inicialmente, nas 11 escolas mencionadas e localizadas em Belo Horizonte, nos limites da SRE Metropolitana C. Ele prevê que, em 2013, seja estendido para 112 escolas em todo estado, até atingir todas as escolas de Ensino Médio de Minas Gerais, em 2014.

A organização curricular do REM, de acordo com a resolução mencionada, está dividida em uma estrutura de formação geral, com conteúdos obrigatórios, embasada pelos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) e uma formação específica, com conteúdos complementares, composta por disciplinas destinadas à geração de competências e habilidades em áreas de empregabilidade, devendo o aluno optar por uma delas. Partindo de uma opção de 16 áreas de empregabilidade<sup>1</sup>, três áreas foram escolhidas a partir de estudos que levavam em consideração os seguintes princípios: identidade/significação, empregabilidade e continuação dos estudos. Nessa fase de implantação, as 11 escolas optaram pelas áreas: Comunicação Aplicada (CA ou CAp), Tecnologia da Informação (TI ou TIIn) e Turismo (TU ou TUR). Dessa forma, com um currículo mais completo e enriquecido, as escolas deram início às aulas.

A *Comunicação Aplicada* trabalha com o conteúdo de *comunicação e sociabilidade* e de *redes comunicativas*, tendo como conteúdo prático a *identificação de territórios*. A *Tecnologia da Informação* tem como conteúdos *comunicação e computador* e *solução de problemas através da computação I e*, na prática, *jogos e editoração de textos* e o *Turismo* tem como conteúdo de área os *fundamentos históricos e culturais do turismo e meio ambiente e turismo: espaço, paisagem e território*. Trabalhará com o conteúdo prático sobre *impactos do turismo*. Para cada área de empregabilidade, foram contratados consultores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que deram suporte, juntamente com a Magistra, Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Educadores, criada pela Lei Delegada nº. 180 (MINAS GERAIS, 2011), de 20 de janeiro de 2011. É papel da Magistra garantir a formação continuada dos profissionais do projeto REM, ampliando-o para os demais educadores das escolas de Minas Gerais, tanto de forma presencial quanto a distância.

O projeto prevê o aumento da carga horária nos três anos do Ensino Médio para 3.000 horas nos turnos diurno e noturno, sendo 2.500 horas de formação geral e 500 horas de formação específica. Para que isso aconteça, no turno diurno, será criado o sexto horário que garantirá o cumprimento da nova carga horária nos 200 dias letivos, com a ampliação de 50 minutos de aula a mais por dia. Como o turno noturno não tem condições de aumentar sua carga horária da mesma forma, o tempo adicional será organizado em forma de projetos interdisciplinares aplicados e de conteúdos práticos da área de empregabilidade escolhida. Para implementação dessa nova carga horária, houve uma reordenação da grade curricular para que pudessem ser incorporadas aos Conteúdos Básicos Comuns (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) as três áreas de empregabilidade escolhidas.

Durante o primeiro semestre de 2012, os coordenadores e orientadores de cada área de empregabilidade das escolas tiveram encontros quinzenais com uma equipe de professores da UFMG. Esses momentos foram importantes na capacitação e avaliação do projeto, servindo como troca de experiências. Esses encontros foram norteadores dos

<sup>1</sup> As 16 áreas de empregabilidade são: Recreação Cultural; Produção Cultural; Reciclagem; Turismo; Comunicação Aplicada; Meio Ambiente e Recursos Naturais; Tecnologia da Informação; Gestão Pública; Estudos avançados: Linguagem; Estudos avançados: Ciências; Estudos avançados: Humanidade e Artes; Lazer; Empreendedorismo e Gestão; Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas; Vida e Bem estar; Webdesign.

conteúdos específicos a serem trabalhados com os alunos e iniciaram o processo de criação de um novo Currículo Básico Comum, o CBCE, adaptado ao REM. É de responsabilidade da gestão, do coordenador, dos orientadores e dos professores promoverem o Seminário de Percurso Curricular, no início do ano letivo, no qual todos os alunos tomam conhecimento e são incentivados a participar de uma das áreas de empregabilidade oferecidas. Nesse momento, a propaganda é a grande incentivadora dos alunos. Ao tomarem conhecimento dos objetivos, disciplinas e currículo, eles deveriam optar por uma das áreas, e a escola, desse modo, deve organizar pelo menos uma turma de cada área, fazendo as enturmações necessárias a partir da escolha dos alunos.

## CONTEXTO SOCIAL DAS ESCOLAS DO REM

Segundo a Revista Contextual do Proeb (MINAS GERAIS, 2010), as 11 escolas selecionadas apresentam algumas características aproximadas. Os resultados levam em consideração fatores que, embora não sejam intrínsecos à escola, influenciam o desempenho dos alunos. O índice socioeconômico que varia de 0 a 10, encontrado através de questionários de pesquisa realizada durante a aplicação das provas do Proeb, por exemplo, varia nas escolas do REM, em uma média de 7,6 a 8,8 – acima da média do estado, conforme dados do quadro 1, a seguir. Em todas as escolas, mais de 70% de seus alunos têm raça definida como *não branca*, e apenas duas têm maior número de meninas.

QUADRO 1 - COMPARATIVO ENTRE OS RESULTADOS EXTRAESCOLARES DAS ESCOLAS E A MÉDIA DE MINAS GERAIS

Escolas		Índice Socioeconômico	Raça (%)		Sexo (%)	
		Média	Branco	Não Branco	Meninos	Meninas
ESTADO DE MINAS GERAIS		5,8	33,2	66,8	52,7	47,3
1	Escola Estadual 1	8,2	25,3	74,7	58,2	41,8
2	Escola Estadual 2	7,6	18,6	81,5	55,1	44,9
3	Escola Estadual 3	7,7	22,0	78,0	49,0	51,0
4	Escola Estadual 4	8,8	27,8	72,2	58,2	41,8
5	Escola Estadual 5	8,6	27,1	72,9	52,4	47,6
6	Escola Estadual 6	8,3	25,4	74,6	58,3	41,7
7	Escola Estadual 7	8,1	23,9	76,1	49,6	50,4
8	Escola Estadual 8	8,1	25,9	74,1	56,5	43,5
9	Escola Estadual 9	7,6	17,0	83,0	61,3	38,7
10	Escola Estadual 10	7,7	30,0	70,0	57,4	42,6
11	Escola Estadual 11	7,8	19,1	80,9	50,5	49,5

Fonte: MINAS GERAIS (2010) - Revista Contextual do Proeb

O mesmo boletim apresenta resultados intraescolares que estão ao alcance da escola e que também influenciam o desempenho dos alunos, tais como a organização e gestão escolar (índice de atuação do diretor, segundo os professores; índice do uso do Projeto Político-Pedagógico (PPP), segundo os diretores; índice de autonomia do diretor frente às pressões) e o enfoque pedagógico (índice de envolvimento do professor, segundo os alunos; índice de atuação dos professores).

QUADRO 2 - COMPARATIVO ENTRE OS RESULTADOS INTRAESCOLARES DAS ESCOLAS E A MÉDIA DE MINAS GERAIS

Escolas		Organização das Escolas			Enfoque Pedagógico	
		Atuação do diretor	Uso do PPP	Autonomia do diretor	Envolvimento do professor	Atuação dos professores
ESTADO de MINAS GERAIS		8,5	7,5	7,8	8,2	8,1
1	Escola Estadual 1	7,8	7,8	10	7,9	6,8
2	Escola Estadual 2	7,6	5,5	10	7,5	7,3
3	Escola Estadual 3	7,3	6,1	5,5	8,5	5,5
4	Escola Estadual 4	9	7,8	10	7,5	8,3
5	Escola Estadual 5	8,1	7,8	10	7,9	8,4
6	Escola Estadual 6	8,7	5,5	8,5	7,2	7,8
7	Escola Estadual 7	7,5	7,8	10	7,5	6,9
8	Escola Estadual 8	9,3	10	10	7,5	8,7
9	Escola Estadual 9	5,7	5,5	10	8,1	6,6
10	Escola Estadual 10	9,9	6,6	7	8,9	9,4
11	Escola Estadual 11	8,3	5,5	8,5	8,1	7,7

Fonte: MINAS GERAIS (2010) - Revista Contextual do Proeb

Observando a organização e a gestão das escolas, em 2010, podemos perceber que o indicador *atuação dos diretores segundo os professores*, em relação ao estado de Minas Gerais, está abaixo da média em cinco escolas (escolas 1, 2, 3, 7 e 9). O indicador *uso do PPP segundo os diretores*, em seis escolas (escolas 2, 3, 6, 9, 10 e 11) está abaixo do esperado para as escolas do estado. Já em relação ao índice *autonomia do diretor frente às pressões*, apenas duas escolas estão abaixo do esperado pelo estado (escolas 3 e 10). Esses índices são importantes, porque dão evidências de que a Escola Estadual 3, por exemplo, merece atenção especial por estar abaixo da média esperada para o estado em todos os indicadores relacionados à organização da escola. Já em relação ao enfoque pedagógico, nove entre as onze escolas estavam abaixo da média do estado, segundo os alunos, no item *envolvimento do professor* e, curiosamente, as escolas 3 e 10, que foram apontadas com maus resultados acerca da organização escolar, são as escolas que se destacam positivamente nesse quesito. Sobre o índice *atuação dos professores*, sete escolas estão abaixo da média do estado, e, também, neste item, a escola 10 se apresenta com um bom conceito.

A partir dessas informações contextuais, será possível perceber, na dissertação da qual origina este artigo, as escolas que estarão mais propensas a enfrentar o desafio da implementação do REM e as escolas que terão problemas mais contornáveis. Nesse sentido, a ideia é exatamente oferecer subsídios para a consolidação do REM nos mais variados contextos, uma vez que, a SRE Metropolitana C guarda características peculiares e bastante heterogêneas, se comparadas as escolas sob sua jurisdição. Tendo em vista a diversidade socioeconômica e cultural nas tantas cidades mineiras, o sucesso de um programa como o REM não pode se forjar apenas em um modelo único de implementação, mas em vários modelos, que se destaquem justamente pelo respeito à heterogeneidade das escolas da SEEMG.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do momento em que a escola é estimulada a buscar um novo Ensino Médio que garanta uma melhoria do desempenho dos estudantes nessa fase de escolaridade, cabe aos gestores promover ações que possibilitem, aos alunos, desenvolverem-se pedagogicamente; aos professores, realizarem suas atividades com pelo menos o mínimo de condições de desenvolvimento de seus projetos; e à comunidade escolar, como um todo, o desejo de se afirmar como um grupo social preocupado de fato com a formação cidadã. Assim, a reordenação e o desenvolvimento das áreas de empregabilidade, a capacitação dos profissionais da educação, a infraestrutura adequada para a formação humana, a aprendizagem desse novo formato de ensino e o monitoramento e avaliação constante do projeto possibilitam uma ressignificação na formação dos alunos, dando-lhes competência de atuação na área de empregabilidade escolhida, além de preparar aqueles que pretendem dar prosseguimento aos seus estudos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Reinventando o Ensino Médio**. 2012 Disponível em: <<http://www.slideshare.net/governodeminasgerais/reinventando-o-ensino-mdio#>>. Acesso em 03 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº. 2.030**, de 25 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Lei Delegada nº. 180**, de 20 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Proeb 2010**: Revista Contextual. Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, A.L.B. **Uma nova proposta de ensino-aprendizagem**: Projeto Reinventando o Ensino Médio. Dissertação de mestrado. Em preparação.

## O desafio do abandono escolar no Ensino Médio: análise das práticas de gestão do projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas

---

Camila Iwasaki<sup>\*</sup>

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões Rodrigues<sup>\*\*</sup>

Tufi Machado Soares<sup>\*\*\*</sup>

O Projeto Jovem de Futuro foi concebido pelo Instituto Unibanco<sup>1</sup> em 2007 com o objetivo de melhorar o desempenho escolar e diminuir o abandono em escolas públicas de Ensino Médio, por meio da disseminação de um conjunto de ações que visam a promover a gestão voltada para o alcance de resultados. O foco do projeto é promover a gestão escolar para resultados em escolas públicas de Ensino Médio, visando à melhoria da qualidade desta etapa de ensino. Oferecendo às escolas apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação contínua de um plano com duração de três anos, o projeto acompanha essas escolas através de um rigoroso método de avaliação, com o objetivo de verificar em que medida os resultados pretendidos estão sendo alcançados.

Durante o processo de implantação do Projeto Jovem de Futuro, verificou-se que ele contribui efetivamente para a melhoria no desempenho dos alunos. Entretanto, os resultados obtidos demonstram que o combate ao abandono escolar no Ensino Médio ainda é um desafio. Esta pesquisa se propõe a analisar como o problema do abandono escolar no Ensino Médio foi enfrentado por três escolas paulistas que adotaram o Jovem de Futuro entre os anos de 2010 e 2012. O caso aqui apresentado é o cenário onde podemos perceber a diferença entre a melhoria do desempenho atestada pelo projeto e a pouca mudança em termos da questão do abandono escolar.

O Projeto Jovem de Futuro tem como pressuposto que cada escola pode definir seu planejamento a partir de um diagnóstico de sua realidade e nos parâmetros de resultados que deve alcançar em cada aspecto da vida escolar. Trata-se de um projeto voltado, principalmente, para incrementar a gestão das escolas participantes, por meio do desenvolvimento de atividades de capacitação de gestores e professores, bem como pelo acompanhamento e monitoramento das ações administrativas e pedagógicas, que é realizado por um supervisor designado pelo Instituto Unibanco.

O Projeto Jovem de Futuro é implantado nas escolas participantes com uma estrutura que inclui apoio técnico para o desenvolvimento e execução de planos de ação anuais, assim como recurso financeiro compreendido no

---

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/UFJF; gerente de Gestão do Conhecimento no Instituto Unibanco.

\*\* Assistente de Orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Ciência da Religião pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor titular do Departamento de Estatística (UFJF); doutor em Engenharia Elétrica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

<sup>1</sup> O Instituto Unibanco é uma instituição privada sem fins lucrativos criada em 1982 e mantida desde 2000 por um fundo patrimonial próprio. Considerada um braço social do conglomerado financeiro Itaú Unibanco, desde 2007 atua no âmbito da educação formal, com um foco específico no Ensino Médio, desenvolvendo tecnologias e metodologias que resultam em maior retenção e desempenho do jovem na escola.

valor de R\$ 100,00 por ano e por aluno do Ensino Médio, com um patamar mínimo por ano e por escola de R\$ 100.000,00. O apoio técnico oferecido é realizado por meio de um supervisor designado pelo Instituto Unibanco, que visita e acompanha a escola quinzenalmente, com a função de orientar, motivar e realizar o monitoramento da execução física e financeira do plano de ação anual desenvolvido pela escola. O supervisor acompanha cerca de dez escolas, e sua atribuição prática é acompanhar a realização das atividades e monitorar a aderência aos cronogramas, orientar e monitorar as ações do plano, verificando o que foi executado ou não, destacando o custo-benefício das ações, tendo em vista os resultados pretendidos e “as boas práticas de aplicação e controle de recursos e investimentos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 55).

A composição do grupo gestor na escola deve ser formalizada logo no início do projeto e registrada em ata. As escolas, por sua vez, elaboram anualmente um plano de ação, incluindo ações de incentivo a professores e alunos, bem como melhorias no ambiente físico e nas condições da escola, tendo como foco as metas do projeto. Os gestores têm autonomia para decidir como os recursos serão utilizados, mas isso deve estar associado a parâmetros pré-estabelecidos pelo projeto.

Dessa maneira, com base no pressuposto de que cada escola define seu planejamento a partir de um diagnóstico de sua realidade, o projeto estabelece resultados esperados que toda a escola deve alcançar, a saber: (1) os alunos deverão ter competências em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas; (2) os alunos deverão apresentar um alto índice de frequência; (3) os alunos deverão ter atitudes que expressem responsabilidade social, econômica e ambiental; (4) os professores deverão apresentar um alto índice de frequência; (5) as práticas pedagógicas deverão estar mais qualificadas; (6) a gestão escolar deverá estar orientada por resultados; (7) a escola deverá dispor de uma infraestrutura melhorada. No bojo do projeto, entende-se que se tais resultados forem alcançados, a escola conseguirá melhorar o desempenho dos alunos e reduzir o abandono no Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2011). As escolas participantes, ao final dos três anos de projeto, devem aumentar em 25 pontos a média de desempenho na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e diminuir em 50% o percentual de alunos com desempenho considerado baixo na escala Saeb de final de Ensino Médio. Além disso, devem diminuir em 40%, ao final dos três anos, a taxa de abandono do Ensino Médio em relação ao início do projeto.

A proposta do projeto Jovem de Futuro é que a busca pelo alcance das metas seja acompanhado de um trabalho contínuo de interpretação dos resultados obtidos nas avaliações, de modo a permitir que gestores e professores possam “afinar ou reorientar práticas pedagógicas, currículos e programações, em função das carências específicas de cada turma” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 36). Na amostra de escolas participantes do primeiro ciclo do projeto, que ocorreu entre 2008 e 2010, a Avaliação de Impacto do projeto demonstrou que os alunos das escolas de intervenção obtiveram, em média, 50% a mais no aumento de desempenho nas proficiências dos testes utilizados nas avaliações em larga escala de Língua Portuguesa e Matemática do que os alunos do grupo de controle (INSTITUTO UNIBANCO, 2011). Com base nesses resultados, o Instituto Unibanco passou a apresentar o projeto aos sistemas públicos de ensino e ao Ministério da Educação (MEC), que se interessaram pela proposta. Assim, desde agosto de 2011, o projeto Jovem de Futuro está sendo implantado por cinco estados brasileiros: Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Essa expansão está acontecendo de maneira associada ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambos do Governo Federal e atingirá, até 2018, 2.520 escolas públicas (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

## A QUESTÃO DO ABANDONO E A DELIMITAÇÃO DO CASO

Apesar de os resultados do primeiro ciclo do projeto terem sido relevantes em termos de desempenho, os dados relativos ao abandono dos alunos não foram satisfatórios. A Avaliação de Impacto realizada demonstrou que não houve nenhuma alteração no âmbito dos indicadores de abandono das escolas participantes (IETS, 2011). A experiência do Jovem de Futuro mostrou o quanto a questão do abandono é desafiadora para um gestor de uma escola do Ensino Médio.

Ao longo da implementação do projeto, percebeu-se que, no conjunto geral de escolas, o projeto não surtiu efeito positivo na retenção dos estudantes. Por isso, investigar mais a fundo os motivos de o projeto não conseguir conter a saída dos alunos do Ensino Médio, de modo a propor uma ação direta para contenção desse problema, parece ser um foco de extrema relevância, tendo em vista o crescimento exponencial e o ganho de escala do projeto nos próximos anos. Faz-se necessário o dimensionamento de uma estratégia de gestão efetiva, que permita que as escolas melhorem não só os resultados de desempenho dos alunos, mas também os indicadores relacionados ao abandono escolar. Entretanto, acredita-se que o desenho da estratégia de combate ao abandono terá mais efetividade na medida em que for possível mergulhar no universo das escolas participantes do Jovem de Futuro e descortinar os entraves, as dificuldades e as questões implícitas e explícitas no desafio da permanência dos estudantes de Ensino Médio na rotina escolar. Assim, tendo como foco a análise do problema do abandono escolar em escolas do Jovem de Futuro, a dissertação da qual se origina este artigo investigará três escolas participantes do projeto no Estado de São Paulo, selecionadas com base na evolução de seus indicadores educacionais em termos de desempenho e abandono.

É importante pontuar que a escolha das escolas de São Paulo ocorreu pelo fato de que o ano de 2012 é o último ano de implantação do projeto nas 21 escolas que receberam a intervenção e que foram selecionadas em 2010. Além disso, nessas escolas, o processo da Avaliação de Impacto ainda está acontecendo, o que permite o acesso aos dados e informações sobre a implementação do projeto. Importante destacar, também, que os indicadores para a seleção das escolas foram obtidos com a análise dos dados disponíveis existentes no processo de avaliação do projeto. Para fins da análise pretendida, foi levada em consideração a evolução das médias de proficiência das escolas nos dois primeiros anos do projeto, do início de 2010 ao final de 2011, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, foi considerada a diferença de crescimento da proficiência média dos alunos das escolas entre a Avaliação Diagnóstica e a segunda Avaliação Formativa.

Além dos indicadores de desempenho, também foi considerada a diferença entre as taxas de abandono no Ensino Médio de 2009 e 2010, disponibilizadas pela escola ao Instituto Unibanco<sup>2</sup>. Cabe ressaltar que, para os fins desta pesquisa, foram utilizadas as taxas de abandono das escolas, que se referem à condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo (BRASIL, 2011). Não foram tratados os dados referentes à evasão<sup>3</sup>, já que, desde 2006, o INEP não publica tais indicadores para as escolas do Brasil.

Com a análise combinada desses dois indicadores, foram escolhidas as três escolas pesquisadas. A escola que conseguiu uma melhora de 100% da taxa de abandono no Ensino Médio entre os dois anos analisados está no antepenúltimo lugar no âmbito do desempenho dos alunos e, para os fins deste trabalho, será intitulada Escola

<sup>2</sup> No momento de definição das escolas que seriam pesquisadas, estavam disponíveis apenas os indicadores de desempenho dos anos de 2009, 2010 e 2011 e as taxas de abandono referentes ao ano de 2010.

<sup>3</sup> Note-se que a evasão escolar se refere à condição do aluno que, matriculado em determinada série, em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de sua condição de rendimento escolar ter sido de aprovado ou de reprovado (INEP, 2011).

1. Em contrapartida, a escola que mais evoluiu em termos da melhoria de desempenho dos alunos foi a que menos melhorou em relação à contenção do abandono no Ensino Médio e será intitulada Escola 2. Diante da contraposição entre os resultados das duas primeiras escolas, optou-se por selecionar uma terceira escola, que obteve melhoria nos dois indicadores e será designada neste trabalho como Escola 3. Por terem desempenhos de progressão no projeto evidentemente diferentes, essas foram as três escolas escolhidas para a realização da presente pesquisa.

Os planos de ação analisados eram referentes aos anos de 2010, 2011 e 2012 de cada uma das escolas. O projeto Jovem de Futuro trabalha com uma lógica de planejamento na qual os resultados esperados são parâmetros para que cada escola estruture o seu conjunto de atividades, sempre respeitando uma distribuição que destine, no máximo, 40% dos recursos para infraestrutura, 30% para professores e 30% para alunos. Com base nessa configuração, a escola possui autonomia para estruturar as atividades que irão ser desenvolvidas naquele ano, descrevendo as subatividades que compõem uma atividade, seu custo e sua meta. Dessa forma, cada escola possui, em média, três subatividades por atividade e três atividades por resultado esperado, o que gera um conjunto de, em média, 18 atividades por plano de ação por ano (INSTITUTO UNIBANCO, 2011). Para esta pesquisa, elaboramos uma tipologia de atividades, relacionando aquelas que possuem uma relação direta com a questão do abandono.

Seguimos à descrição das duas primeiras escolas, posto que ainda não possuímos dados satisfatórios para a terceira escola, que estão sendo sistematizados. Por ora é suficiente a apresentação das duas escolas que possuem uma relação contraposta em seus resultados de proficiência e abandono.

A Escola 1 está situada em Mauá, cidade da região metropolitana de São Paulo. Possui cerca de 2.289 alunos, sendo 1.031 de Ensino Médio, distribuídos em 26 turmas. A escola possui 70 professores de Ensino Médio e uma equipe gestora formada por um diretor, uma vice-diretora, um coordenador do Ensino Médio, uma coordenadora pedagógica (que também coordena o projeto Jovem de Futuro dentro da escola), e as coordenadoras de Ensino Fundamental. A escola iniciou o processo de ingresso no Jovem de Futuro em 2009 e 2012 foi o último ano do projeto na escola. O prédio da escola chama atenção pelo tamanho: possui 26 salas de aula, incluindo uma sala de vídeo, biblioteca, laboratório de artes, informática e ciências. Há também uma quadra coberta, cantina, refeitório, sala de professores, secretaria e a sala da coordenação. Trata-se de uma escola muito grande e bem conservada. A escola está localizada em um bairro de periferia com alto índice de criminalidade. Por conta disso há grades de ferro por toda a escola, inclusive em algumas salas de aula e, de acordo com a coordenadora do projeto na escola, câmeras de segurança foram instaladas pelos corredores e espaços de convivência com os recursos do projeto.

Como apontado anteriormente, entre as escolas do projeto Jovem de Futuro de São Paulo, a Escola 1 ficou em 1º lugar na melhoria do abandono e 19º lugar na melhoria do desempenho. Isso significa que entre 2009 e 2010<sup>4</sup>, a escola conseguiu reduzir em 100% o abandono, saindo de uma taxa de 19% para 0% (INSTITUTO UNIBANCO, 2011), sendo que a meta estipulada para essa escola é ter uma taxa de abandono em 2012 de 11,4%. Porém, em 2011, a taxa de abandono subiu para 7%. Mesmo assim, permaneceu como uma das melhores escolas nesse indicador. Em termos de desempenho, entre 2010 e 2011 os alunos avaliados da Escola 1 conseguiram crescer em média 13,42 pontos de proficiência em Língua Portuguesa e 21,43 pontos de proficiência em Matemática. A meta da Escola 1 no projeto é, em Língua Portuguesa, até 2012, alcançar 280,6 pontos de proficiência e

<sup>4</sup> Ainda não estão disponíveis os dados relativos à taxa de abandono das escolas no ano de 2012.

288,2 pontos em Matemática. Já as metas relativas à diminuição do percentual de alunos no padrão baixo de desempenho são ter apenas 33,6% nesta situação em Matemática e 19,3% em Língua Portuguesa em 2012.

A análise das iniciativas planejadas e executadas pela Escola 1 contidas nos planos de ação de 2010 a 2012 revela que a escola planejou uma média de 22 atividades por ano e que a maior concentração de atividades foi associada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas (seis em 2010, seis em 2011 e cinco em 2012) e à melhoria do clima escolar (oito em 2010, seis em 2011, dois em 2012). No caso das atividades mais relacionadas ao combate ao abandono, podem-se destacar algumas ações classificadas no item “clima escolar” como: disponibilização de merenda diferenciada para o período noturno (para quem entrasse até as 19h); realização de gincanas de incentivo à participação e à frequência; campeonatos esportivos de futebol e tênis de mesa; desenvolvimento de atividades recreativas durante os intervalos; estruturação de um mutirão de limpeza do meio ambiente e do prédio da escola; promoção de um festival de talentos, festa junina, da primavera e do adolescente; realização de reuniões de pais, professores e equipe gestora mais prazerosas, produtivas e envolventes (ESCOLA 1, 2010; 2011; 2012).

Além dessas, existiu uma atividade específica em 2011 relacionada à frequência do aluno descrita como “promover a volta dos alunos recorrentemente ausentes através de contatos telefônicos, visitas às residências” (ESCOLA 1, 2011). A análise detalhada do orçamento realizado pela Escola 1 revela que a distribuição dos recursos orçados é coerente com o número de atividades planejadas. Nos dois primeiros anos, a maior concentração de recursos esteve alocada nas atividades relativas às práticas pedagógicas e ao clima escolar (que consumiram 55% do montante total, em 2010, e 60% em 2011). Essa quantidade de atividades relacionadas ao clima escolar parece indicar que a escola possui diferentes iniciativas para o combate ao abandono no Ensino Médio.

Especificamente em 2010, ocorreu uma alta concentração de recursos orçados para premiações de alunos e professores (15% do total), bem como em infraestrutura (14% do total), com atividades que incluíram pequenas reformas e aquisições de equipamentos.

No ano de 2011, houve uma mudança e os valores alocados para premiações e infraestrutura foram equiparados àqueles relacionados às atividades administrativas e de comunicação. É importante chamarmos atenção para o baixo valor orçado para a capacitação de professores, que foi de apenas 5% neste ano. Em 2012, por sua vez, as atividades relacionadas à capacitação de professores e ao protagonismo juvenil tiveram maior concentração dos recursos (19% e 23%, respectivamente), o que representou uma queda de orçamento para as atividades de clima escolar (14% do total) e àquelas voltadas às práticas pedagógicas (20% do total).

Segundo os documentos de monitoramento físico-financeiro da Escola 1, disponibilizados pelo Instituto Unibanco, as atividades previstas nos planos de ação das escolas foram 100% executadas em 2010 e 2011. Já a taxa de execução orçamentária revela que em 2010 foram gastos 99% dos recursos orçados e, em 2011, esse valor ficou em 78%. Não estão disponíveis ainda os resultados de cumprimento das ações e de execução do orçamento para o ano de 2012.

A Escola 2 situa-se na região de M'Boi Mirim, bairro de periferia da capital paulistana, e possui turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. É uma escola com 1.464 alunos, sendo que, destes, 421 estão no Ensino Médio, distribuídos em 11 turmas. A escola conta com 16 professores de Ensino Médio e uma equipe gestora formada por uma diretora, uma vice-diretora (que coordena as ações do Jovem de Futuro), uma coordenadora pedagógica, um coordenador de Ensino Fundamental e um coordenador de Ensino Médio. A escola também iniciou o processo de ingresso no Jovem de Futuro em 2009, sendo o ano de 2012 o último do projeto na

escola. Nessa escola, a situação dos indicadores educacionais é inversa ao da Escola 1: houve uma excelente evolução em termos da melhoria de desempenho dos alunos, mas, por outro lado, foi a pior escola no combate ao abandono no Ensino Médio entre as escolas paulistanas participantes do Jovem de Futuro. Isso significa que, em relação ao abandono escolar, entre 2009 e 2010 a taxa de abandono aumentou 189%, indo de 4% para 11%. Em 2011, a taxa de abandono do Ensino Médio da escola dobrou, passando para 22%, sendo que a meta da escola no projeto é, em 2012, ter uma taxa de apenas 2,4% de abandono escolar.

Em termos de desempenho, entre 2010 e 2011, os alunos avaliados da Escola 2 conseguiram aumentar, em média, 63,34 pontos de proficiência em Língua Portuguesa e 48,78 pontos de proficiência em Matemática. A meta da Escola 2, no projeto em Língua Portuguesa é, até 2012, alcançar 283,6 pontos de proficiência e 297,2 pontos em Matemática. A meta relativa à diminuição do percentual de alunos no padrão baixo de desempenho é ter, em 2012, apenas 36,10% nessa situação, em Matemática, e 11,85%, em Língua Portuguesa.

A análise das iniciativas planejadas e executadas pela Escola 2, contidas nos planos de ação de 2010 a 2012 revela que a escola planejou uma média de 17 atividades por ano e que a maior concentração de atividades foi associada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas (quatro em 2010, cinco em 2011 e cinco em 2012) e à capacitação de professores (quatro em 2010, três em 2011, três em 2012). Em relação às atividades mais direcionadas ao combate ao abandono escolar, foi desenvolvido, durante os três anos, um programa de melhoria das relações entre alunos e a escola como um todo, classificada como uma atividade voltada para o clima escolar, que contava com o acompanhamento da frequência e uma atividade de recreação às sextas-feiras, denominada *Happy Hour*, com merenda incrementada e sarau cultural na entrada dos alunos. A atividade relacionada à frequência do aluno também foi desenvolvida durante os três anos, mas em sua descrição tinha como objetivo as aulas mais atrativas, “através do uso mais frequente das salas ambientes apoiadas por monitores durante sete meses do período letivo” (ESCOLA 2, 2011).

Os valores do orçamento dessa escola são compatíveis com o plano de ação e as atividades desenvolvidas. Há, ao longo dos anos, uma manutenção do investimento em práticas pedagógicas, que representam 32%, 33% e 32% entre o total dos recursos orçados em 2010, 2011 e 2012, respectivamente. Outro item com constante valor de investimento foi o de capacitação de professores, que teve uma média de orçamento de 15% ao ano. O valor investido em atividades que faziam menção direta à melhoria da frequência do aluno representava 17% do orçamento de 2010, mas em 2011 e 2012 esse montante foi reduzido para 7%. Da mesma maneira, os valores alocados em atividades que faziam referência ao clima escolar foram de 6% e 5% nos anos de 2010 e 2011, respectivamente, sendo que em 2012 esse valor foi reduzido para 1% do total orçado.

No que tange ao total de recursos que a Escola 2 poderia receber, tendo em vista que a base de cálculo foi o número de alunos de Ensino Médio no ano de 2009, o montante seria de até R\$ 100.000,00, uma vez que a escola possuía 327 alunos no Ensino Médio (receberia, portanto, o piso mínimo por ano de R\$ 100.000,00). No caso da Escola 2, o aumento de recursos orçados em 2011 e 2012 se deve ao fato de que, em 2010, a escola não conseguiu cumprir todas as atividades previstas, pois apenas 83% do plano de ação foi cumprido, bem como não executou todo o seu orçamento, pois executou apenas 84% dos recursos orçados. O valor sobressalente ao final do ano se acumulou para ser incorporado ao plano de ação do ano seguinte, e o mesmo ocorreu entre 2011 e 2012.

Os dados da Escola 3 ainda estão em análise, mas ressaltamos aqui a importância de incluí-la nesta pesquisa, uma vez que ela se situa a meio caminho nesta relação contraposta entre os indicadores da Escola 1 e da Escola 2.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada ainda encontra-se em andamento, necessitando de informações que visem à complementação da análise. Para tanto, nas três escolas, está sendo realizada uma pesquisa de campo que conta com uma entrevista semiestruturada com a equipe gestora buscando justamente perceber a visão dos grupos gestores em relação às práticas de gestão para o combate ao abandono escolar no bojo do desenvolvimento do projeto Jovem de Futuro. Considerando a significativa expansão pela qual está passando o Projeto Jovem de Futuro, investigar mais a fundo os motivos de abandono no Ensino Médio não ter sido contido pelas estratégias é fundamental e de extrema relevância, pois possibilitará o dimensionamento de uma estratégia de gestão efetiva para esse problema. A partir do caso de gestão ora apresentado, somando-se às vicissitudes que ainda serão apresentadas em pesquisa posterior, espera-se traçar uma análise qualitativa que possibilite a elaboração de uma estratégia de gestão para combater o abandono no Ensino Médio e que possa ser incorporada ao escopo do Projeto Jovem de Futuro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Nota técnica do Censo Escolar**. Brasília, 2011.

[ESCOLA 1]. **Plano de Ação Jovem de Futuro**. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação Jovem de Futuro**. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação Jovem de Futuro**. São Paulo, 2012.

[ESCOLA 2]. **Plano de Ação Jovem de Futuro**. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação Jovem de Futuro**. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação Jovem de Futuro**. São Paulo, 2012.

INSTITUTO UNIBANCO. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS). **Avaliação de Impacto do Projeto Jovem de Futuro. Resultados dos 3 anos em Belo Horizonte e Porto Alegre**. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades 2010**. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Monitoramento Físico-Financeiro**, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório Jovem de Futuro: Validação**. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Seminário Avaliação de Impacto e Lançamento da Transferência do Projeto Jovem de Futuro**. São Paulo, 2011.

## O desafio da manutenção dos resultados de proficiência de escolas oriundas do Projeto Jovem de Futuro

Deusiane das Graças Paiva de Souza\*

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões Rodrigues\*\*

João Filocre\*\*\*

Esta pesquisa pretende analisar o resultado do Projeto Jovem de Futuro nas escolas estaduais parceiras em Minas Gerais, com o objetivo de investigar se os resultados alcançados se mantêm após o término do projeto nas escolas. Foram selecionadas duas escolas (aqui denominadas Escola 1 e Escola 2) que obtiveram resultados satisfatórios nas avaliações realizadas ao longo do projeto e que, ao terem o projeto finalizado na escola, apresentaram uma diminuição nos resultados. As escolas em questão participaram do Projeto Jovem de Futuro no período de 2008 a 2010.

A queda de rendimento dessas escolas tem seu primeiro sinal nos resultados do Simave/Proeb realizado em 2011. Verifica-se que a Escola 1 teve uma queda de 14% na média de proficiência de Língua Portuguesa e 9% em Matemática em comparação ao Simave de 2010. Já a Escola 2, no comparativo de média de proficiência 2010-2011, apresentou um declínio de 6% no desempenho de Língua Portuguesa e de 1% em Matemática. As escolas 1 e 2, que aderiram ao Projeto Jovem de Futuro no ano de 2008, estão situadas na cidade de Belo Horizonte.

O Projeto Jovem de Futuro (PJF) é uma iniciativa do Instituto Unibanco<sup>1</sup> em parceria com secretarias de educação<sup>2</sup> e com as escolas públicas de Ensino Médio dos estados que visa melhorar o ensino médio de escolas públicas estaduais. Trata-se de um programa de Gestão Escolar para Resultados destinado a escolas públicas de Ensino Médio, com duração de três anos, ou seja, um ciclo completo desse nível de ensino. Para o desenvolvimento do projeto, o Instituto Unibanco oferece apoio técnico, que consiste em acompanhamento pedagógico através da disponibilização de um supervisor para acompanhar a escola ao longo dos três anos, e apoio financeiro correspondente ao valor de R\$ 100,00 aluno por ano às escolas envolvidas. Todas as escolas participantes têm que elaborar e implementar um plano de melhoria voltado aos resultados estabelecidos pelo projeto.

Ao longo dos três anos, cada escola planeja anualmente atividades visando a alcançar resultados de melhoria da proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aumentar a frequência dos alunos e realizar

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; membro da Equipe de Gestão para o Aprendizado do Instituto Unibanco.

\*\* Assistente de Orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Ciência da Religião pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; secretário-adjunto de Estado de Educação de Minas Gerais até 2010; doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

<sup>1</sup> O Instituto Unibanco é uma das organizações à frente das iniciativas de investimento social do conglomerado Itaú Unibanco. Criado em 1982, seu foco de atuação é o universo de jovens das escolas públicas brasileiras de Ensino Médio.

<sup>2</sup> Secretarias de educação dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

atividades que desenvolvam atitudes de responsabilidade socioeconômica e ambiental nos alunos. Além disso, as escolas devem planejar atividades com vistas à melhoria da frequência dos professores, assim como ações que possam resultar em práticas pedagógicas melhoradas. Em relação à gestão escolar, devem ser planejadas ações voltadas para a obtenção de melhores resultados e de melhoria da infraestrutura.

Existem exigências do Instituto Unibanco a respeito da utilização dos recursos financeiros. O recurso repassado às escolas deve ser investido da seguinte forma: cerca de 30% do valor devem ser investidos nas ações planejadas para alunos, outros 30% devem ser gastos com atividades voltadas aos professores, e o restante (40%) deve ser alocado para investimento na gestão escolar e com pequenas obras de infraestrutura ou aquisições de materiais de consumo ou materiais didáticos.

A execução do projeto nas escolas é acompanhada pelo Instituto Unibanco por meio da supervisão técnica *in loco*, além de três momentos anuais de monitoramento físico-financeiro e prestação de contas ao Instituto Unibanco e à Secretaria de Educação. O monitoramento financeiro consiste em um encontro trimestral com cada escola a fim de revisar o planejamento e a execução das atividades previstas, assim como para verificar a coerência no gasto do recurso para fins de prestação de contas.

Ao aderirem ao projeto, as escolas também se comprometem com as metas estabelecidas, assumindo o compromisso de elevar seus resultados em 25 pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ao final do terceiro e último ano do projeto e de reduzir em 40% o número global de evasão. Além disso, a escola deverá reduzir pelo menos em 50% o número de alunos no padrão de desempenho considerado baixo.

O Projeto Jovem de Futuro parte da ideia de que qualquer escola que receba acompanhamento técnico e recurso financeiro e que tenha autonomia para elaborar e desenvolver um plano de melhoria da qualidade, desde que estejam incluídas ações de incentivo a alunos (por exemplo, monitoria, premiação, fundo de apoio a projetos de alunos), incentivos a professores (tais como premiação, acesso a atividades culturais, fundo de apoio a projeto de professores) e melhoria da gestão e infraestrutura da escola, consiga melhorar substancialmente seus resultados nas avaliações externas (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

O apoio técnico do Instituto Unibanco, também chamado de supervisão, caracteriza-se por um acompanhamento pedagógico constante que ajuda a gestão a tomar decisões mais assertivas e com base em dados gerados pela própria escola. Além disso, cada escola recebe recurso financeiro com base no número de alunos do Ensino Médio regular. O Instituto Unibanco disponibiliza, ainda, um sistema de premiação destinado às escolas que aumentam seus resultados a cada ano. O projeto tem ainda como meta a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>3</sup> das escolas envolvidas. Esse índice é calculado a partir da equação de média de proficiência e fluxo escolar, ou seja, baseado no cumprimento das metas do projeto, as escolas consequentemente teriam seu Ideb melhorado.

A gestão escolar assume um caráter fundamental no projeto, pois ela é peça-chave nesse processo de mudança da escola. Além disso, é fundamental que a gestão escolar assuma um caráter participativo em que os atores escolares sejam ouvidos e contribuam para a melhoria da qualidade da educação ofertada. Uma das bases do projeto é que cada escola constitua um Grupo Gestor, que deve garantir a representatividade de todos

---

<sup>3</sup> O Ideb é um indicador sintético adotado pelo Ministério da Educação (MEC), calculado a partir de dois componentes: taxa de aprovação e média de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e as médias de desempenho utilizadas são as do Saeb.

os segmentos escolares. Esse grupo é o responsável por implementar o projeto na escola e zelar para que a comunidade escolar tenha voz e seja ouvida durante a implementação do projeto.

O Projeto Jovem de Futuro tem metas bem dimensionadas e se propõe a melhorar as condições humanas e materiais do ambiente escolar, procurando envolver todas as partes integrantes da escola em torno de um objetivo comum, que é o de transformar a realidade escolar. Iniciado em 2007, o projeto foi implantado de forma experimental em três escolas paulistanas. No ano de 2008, iniciou-se como série-piloto em outros dois estados da federação: Minas Gerais, com 20 escolas na Região Metropolitana de Belo Horizonte, e Rio Grande do Sul, com 25 escolas na Região Metropolitana de Porto Alegre. Em 2010, o Projeto foi expandido para 41 escolas no estado de São Paulo, sendo 21 escolas na Região Metropolitana de São Paulo e 20 escolas na Região do Vale do Paraíba e outras 15 na Região Metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

Nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, o projeto já finalizou um ciclo de três anos (2008 – 2010) e hoje está sendo desenvolvido com as escolas que eram do grupo de controle (2011 a 2013). Entende-se por Ciclo 1 as primeiras escolas que passaram pelo projeto em cada estado, e as escolas de Ciclo 2 são as que eram escolas de controle (no desenho de avaliação de impacto do projeto) e que agora são por ele beneficiadas.

O projeto foi implantado em Minas Gerais no ano de 2008, atendendo um total de 20 escolas. O projeto se deu em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A seleção das escolas participantes foi feita através de um processo de amostragem aleatória, dentre as que manifestaram interesse de participar do projeto. Após a definição das escolas e conseqüente definição da amostra, foi delimitado o grupo de escolas selecionadas (que seriam o grupo de tratamento) e as escolas não selecionadas (que formariam o grupo de controle e que não participariam do projeto).

No caso de Belo Horizonte, para analisar se as escolas teriam ou não alcançado resultado ao final do Projeto Jovem de Futuro, optou-se pela utilização dos dados do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb). Para fins de avaliação do Projeto Jovem de Futuro, utilizaram-se os dados do Proeb de 2007 para constituir a linha de base de cada escola (seja ela selecionada ou não selecionada). A linha de base é calculada a partir da média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que finalizam o Ensino Médio no ano anterior à implantação do projeto nas escolas e que fizeram o Proeb. Para fins de acompanhamento da evolução dos alunos que estavam sendo beneficiados pelo projeto, foi aplicada em todas as escolas participantes uma avaliação diagnóstica no início de 2008 para os alunos que estavam iniciando o 1º ano.

Para o estudo em questão, o meio de verificação dos resultados será o levantamento dos dados oficiais de avaliação (Simave/ Proeb) e entrevistas com os diretores das duas escolas selecionadas. Também será analisado o banco de dados decorrente dos questionários respondidos pelos alunos na avaliação do Simave a respeito de diversos aspectos da vida escolar. Uma variável que chama a atenção e que será levada em consideração é que, devido ao fato de ter havido eleição para diretores na rede estadual de Minas Gerais no ano de 2011, a Escola 1 mudou de diretor e a Escola 2 não mudou de diretor. Por esse motivo, pretende-se investigar se de fato essa mudança (ou não) na gestão trouxe impactos na continuidade dos resultados alcançados pelas escolas enquanto participavam do projeto. Além disso, o Estado de Minas Gerais passou por uma greve de 110 dias de seu professorado, tendo sido registrado, inclusive, um declínio geral dos resultados no Simave, mesmo nas escolas não oriundas do Projeto Jovem de Futuro.

Na Escola 1, serão entrevistados o diretor que estava na gestão da escola na época em que o projeto foi desenvolvido e o diretor eleito no ano de 2011. Já na Escola 2, será entrevistado o gestor atual, já que o mesmo foi

reeleito e, portanto, atuou como diretor na época do desenvolvimento do projeto na escola. Serão entrevistados, também, os professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuaram nas turmas da 3ª série do Ensino Médio no ano de 2010 (último ano do projeto) e aqueles que atuam nas turmas de 3ª série no ano de 2012. Também serão avaliados dados do Simave a respeito da opinião dos professores sobre a escola.

Além disso, haverá análise documental (planos de ação do projeto, atas de visita de supervisão do Instituto Unibanco, registros do Grupo Gestor, atas de reunião dos Agentes Jovens, registros de desenvolvimento de projetos relacionados ao Projeto Jovem de Futuro), procurando apresentar justamente a estrutura de planejamento que as escolas desenvolviam durante a execução do projeto. Será feita coleta de dados em documentos disponibilizados pelo Instituto Unibanco e pelas escolas, além dos dados das avaliações Simave/Proeb dos anos 2008 a 2011.

Na amostra de escolas participantes Ciclo 1, a Avaliação de Impacto demonstrou que os alunos das escolas participantes obtiveram uma média de 50% de aumento de desempenho nos testes de proficiência em relação aos alunos do grupo de controle. Por conta desses resultados, o Instituto Unibanco apresentou o projeto ao MEC, que se interessou pela proposta, oferecendo-o aos estados. Cinco estados aceitaram o projeto Jovem de Futuro e estão trabalhando com a implantação deste desde 2011, associada ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambos do governo federal. Estima-se que o Jovem de Futuro atingirá, até 2018, 2.523 escolas públicas.

Por conta da dimensão dessa expansão do Jovem de Futuro, entende-se que uma pesquisa que se concentre na continuidade deste projeto nas escolas é de fundamental importância, uma vez que será necessário dar aos estados condições para que o projeto seja implantado de maneira eficaz e contínua. É importante ressaltar que, no caso apresentado, existem limitações e lacunas que serão preenchidas ao longo de uma pesquisa mais sistematizada a respeito da continuidade ou não dos resultados nas escolas participantes do Jovem de Futuro.

Entre essas limitações, encontramos o recorte temporal, pois, em se tratando de uma pesquisa baseada em resultados, somente um ano de avaliação das escolas não seria tempo suficiente para estabelecermos a relação entre a retirada do projeto da escola e a queda de rendimento. Utilizaremos esses dados somente para apontar possíveis relações, buscando, no ambiente escolar, outras características que possam nos delinear a respeito de uma continuidade ou não das ações propostas nos anos em que a escola esteve com participação no Projeto Jovens de Futuro.

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de atividades 2010.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de atividades 2011.

## Observações acerca do Proeb em duas escolas estaduais de Ensino Médio de Coronel Fabriciano (MG)

Iracema Maria de Lima Martins<sup>\*</sup>

Roberto Perobelli de Oliveira<sup>\*\*</sup>

Lourival Batista de Oliveira Junior<sup>\*\*\*</sup>

O Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), configura-se como última etapa da Educação Básica, que prevê, também, em seu art. 4º, inciso II, a universalização e a gratuidade desse nível de ensino, mas, segundo Domingues *et al.* (2000, p. 66), “25% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos continuam sem estudar, e apenas 32,6% frequentam escolas de Ensino Médio”. Sendo assim, esse nível de ensino tem se constituído em um desafio para os diversos sistemas de ensino, neste caso em especial, para o sistema público mineiro. Ainda de acordo com a LDB, é de responsabilidade do estado o Ensino Médio, e o que tem ocorrido são grandes investimentos apenas no Ensino Fundamental. Sabe-se que esses investimentos têm o seu valor, visto que a educação necessita de qualidade, porém o Ensino Médio carece de um olhar por parte do Poder Público na tentativa de se melhorar a qualidade também desse nível de ensino.

Além da falta de universalização do acesso, outro problema é com relação à qualidade do ensino oferecido, pois as avaliações externas têm apontado que grande parte dos alunos está situada em faixas de proficiência baixa ou intermediária em Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do Ensino Médio. Em Coronel Fabriciano, essa realidade não é diferente: nas seis escolas que oferecem Ensino Médio na cidade, segundo dados<sup>1</sup> da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano, todas apresentam resultados insatisfatórios<sup>2</sup> nas avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb). Duas escolas, em particular, chamam a atenção por apresentarem redução nos resultados do Proeb, de 2010 para 2011, nas duas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), enquanto as outras quatro escolas apresentaram redução em apenas uma das duas disciplinas, ora em Língua Portuguesa, ora em Matemática. Foco de nossa descrição neste trabalho, as referidas escolas, que aqui chamaremos de Escola A e Escola B, pertencem à jurisdição da SRE de Coronel Fabriciano e têm a mesma quantidade de turmas de alunos no 3º ano do Ensino Médio.

Este trabalho fornece, portanto, informações sobre um caso de gestão em dimensão escolar que tem como objetivo descrever o contexto das escolas mencionadas de modo a elucidar questões concernentes à apropriação de resultados e à melhoria do Ensino Médio a ser oferecido pelo sistema público mineiro de educação. Justifica

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; analista educacional em Pedagogia na Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano (MG).

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor adjunto da Faculdade de Economia da UFJF; doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

<sup>1</sup> Esses dados estão disponibilizados no site do Simave (cf. lista de referências ao final deste artigo).

<sup>2</sup> Entendemos por “insatisfatório” nesse contexto o fato de que a maioria dos alunos não se enquadra na faixa de proficiência recomendável. Essas faixas de proficiência serão explicitadas mais adiante neste trabalho.

o nosso interesse pelo caso o fato de que muitos alunos concluem a Educação Básica em idade de se inserir no mercado de trabalho, mas em um quadro de aprendizagem em que muitas lacunas poderiam ser apontadas, uma vez que as avaliações externas, como o Proeb, por exemplo, ressaltam que muitos alunos têm deixado o Ensino Médio ainda com muitas deficiências em Língua Portuguesa e Matemática.

## RELATO DA PESQUISA

O acesso aos dados se deu através de pesquisa na base de dados de avaliações externas coletadas no *site* do CAEd/ UFJF e também em contato direto com a escola, através de entrevistas para se compreender como se dá o processo de apropriação dos resultados pela equipe gestora das escolas. Os dados de avaliações externas utilizados estão disponíveis no *site* do Simave (MINAS GERAIS, s/d) e em outras fontes (MEC, Inep, Resoluções da SEE/MG, por exemplo), cuja consulta também foi necessária no desenvolvimento desta pesquisa. Apresentamos a seguir, a caracterização das escolas pesquisadas.

## ESCOLA A

A escola A iniciou suas atividades no ano de 1991 e atende crianças, jovens e adultos do distrito Melo Viana, em Coronel Fabriciano. Além do Ensino Médio, a escola oferece os anos finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo um total de aproximadamente 1500 alunos, dos quais 890 cursam o Ensino Médio. O quadro de recursos humanos conta com um total de 90 servidores, dos quais 54 são professores. Com relação à estrutura física, a escola é bem ampla, uma das maiores do município, e conta com 14 salas de aula, sala da diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática com 18 computadores para uso dos alunos e educadores, além dos dez específicos para uso administrativo, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, sanitário acessível a alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nas reuniões denominadas *Plantão Pedagógico*, os professores, de acordo com os relatórios de monitoramento pedagógico<sup>3</sup> da equipe da SRE, apresentam aos pais e/ou responsáveis pelos alunos os perfis das turmas, os resultados bimestrais, questões disciplinares e sugestões para superação das defasagens de aprendizagem dos alunos. Outra informação relevante que aparece nos relatórios acima mencionados é que a escola tem priorizado o trabalho com foco na leitura e na escrita. Além disso, consta que o acompanhamento das ações dos professores pela supervisão se dá através de visitas do supervisor às salas para assistir às aulas e acompanhar a frequência dos alunos, acompanhamento dos planos de aula e do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e atendimento individualizado aos que necessitam. Esse atendimento, segundo os referidos relatórios, acontece na biblioteca, onde os alunos com dificuldades têm aulas de reforço que consistem no acompanhamento por um professor eventual ou pelo supervisor pedagógico nas atividades e esclarecimento de dúvidas com relação à disciplina de Língua Portuguesa.

Percebe-se, através de informações coletadas a partir da experiência profissional da coautora deste trabalho que, na Escola A, o diretor, servidor de carreira como professor de educação básica, tem muito tempo de experiência na gestão e demonstra, nas reuniões administrativas e pedagógicas com a equipe escolar, compromisso em atingir as metas estipuladas pela SEEMG para a escola, coordenando o processo de divulgação dos resultados das avaliações externas e estimulando os educadores para o planejamento de ações de intervenção para a melhoria dos resultados.

---

<sup>3</sup> Documentos de registros descritivos apresentados à chefia imediata pelos analistas que compõem à Equipe Pedagógica da SRE. Esses documentos, devidamente assinados pelos analistas e profissionais da escola que participaram da reunião, comprovam o serviço de monitoria às escolas.

Constatou-se, através da análise dos resultados do Proeb 2011, que a escola apresenta médias de proficiências aproximadas às do estado e às da SRE, porém apresentou redução nos resultados em ambas as disciplinas avaliadas. Essa redução nos resultados implica ainda o não alcance das metas acordadas entre escola e SEEMG no Plano de Metas do Acordo de Resultados<sup>4</sup>. Na tabela a seguir (tabela 1), é possível observar o resultado da escola A no Proeb em Língua Portuguesa nos últimos anos:

TABELA 1 - RESULTADO PROEB - LÍNGUA PORTUGUESA/3º ANO - ESCOLA A

Ano	Proficiência média	% por padrão de desempenho		
		Baixo (até 250)	Intermediário (250 – 300)	Recomendável (acima de 300)
2007	275,8	22,0	48,0	29,5
2008	264,9	34,6	48,1	17,3
2009	272,23	26,6	45,4	28,0
2010	285,34	16,1	49,5	34,4
2011	271,75	31,0	40,2	28,8

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no site do CAEd/UFJF (MINAS GERAIS, 2012)

Ao observarmos os dados de percentuais de alunos por nível de proficiência no ano de 2011 (marcado em negrito na tabela 1), tem-se que, em língua portuguesa, a média de percentual de alunos que se encontra no nível intermediário corresponde a 40,2% e, no nível baixo, concentra 31% dos alunos. No nível recomendado, tem-se apenas 28,8% dos alunos. Convém observar que os resultados atingidos pela escola no ano de 2011 são menores do que os atingidos no ano de 2007. Em todo o período, de 2007 a 2011, as proficiências médias da escola permaneceram na faixa do desempenho intermediário<sup>5</sup>, 250 a 300.

Na escala de Matemática do Proeb (cf. tabela 2, a seguir), tem-se que, para o 3º do Ensino Médio, proficiência até 300 caracteriza nível baixo, de 300 a 375 representa o nível de desempenho intermediário e proficiência acima de 375 retrata o padrão de desempenho recomendável.

TABELA 2 – RESULTADO PROEB - MATEMÁTICA/3º ANO - ESCOLA A

Ano	Proficiência média	% por padrão de desempenho		
		Baixo (até 300)	Intermediário (300 – 375)	Recomendável (acima de 375)
2007	284,0	66,9	31,2	2,9
2008	269,8	69,9	28,8	1,2
2009	283,62	64,0	33,7	2,3
2010	298,54	46,8	50,9	2,3
2011	281,27	65,0	34,0	1,0

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no site do CAEd/UFJF (MINAS GERAIS, 2012)

<sup>4</sup> Regulamentado pela Lei nº 17.600 (MINAS GERAIS, 2008) de 1º de julho de 2008, o documento apresenta metas de desempenho para todas as instâncias das secretarias. O governo paga uma bonificação em caso de cumprimento das metas estipuladas.

<sup>5</sup> Nessa faixa, os alunos, “por exemplo, reconhecem relações de causa e consequência sem que haja marcas textuais explícitas, reconhecem o conflito gerador e a solução de conflitos em narrativas diversas, bem como localizam informações em textos mais extensos e com vocabulário mais complexo, além de já começarem a estabelecer relações entre as partes de um texto” (MINAS GERAIS, 2010).

Na tabela 2, tem-se, em Matemática, a média de percentual de alunos no nível intermediário correspondente a 34% e no nível baixo 65%. No nível recomendado, em que se encontram os alunos que demonstram ter desenvolvido a maioria das habilidades trabalhadas no Ensino Médio, a quantidade de alunos corresponde a apenas 1%. Percebe-se que os resultados de Matemática atingidos pela escola no ano de 2011 também são menores do que os atingidos no ano de 2007. Nesse período, as proficiências médias da escola concentraram-se na faixa de baixo desempenho, o que caracteriza que os alunos demonstram competências e habilidades inferiores das esperadas para o ano de escolaridade que cursam.

A participação dos alunos na realização das avaliações do PROEB em 2011 foi menor do que o esperado. No dia da aplicação dos testes de Língua Portuguesa, apenas 76,67% compareceram e no dia da aplicação dos testes de Matemática, 84,58% dos alunos realizaram as avaliações.

## ESCOLA B

A escola B configura-se como uma instituição tradicional de Coronel Fabriciano, tendo iniciado suas atividades no ano de 1965. Por ser uma escola apenas de Ensino Médio, tem sido contemplada com os projetos propostos pela SEEMG para esse nível de ensino. A instituição já participou do Projeto Escola Referência e possui projetos voltados para as turmas de Ensino Médio, entre eles o Aprofundamento de Estudos.

A referida escola possui 30 turmas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, perfazendo um total aproximado de 1300 alunos, na faixa de idade de 14 a 19 anos. Esse público atendido é misto, com variedade de interesses, possibilidades e aspirações. Quanto ao quadro de recursos humanos, a escola possui 120 servidores, entre eles 60 professores e três pedagogos. A escola oferece também o ensino profissionalizante (magistério) que habilita professores para atuarem na Educação Infantil de 0 a 3 anos. De acordo com o PPP da escola, em 2007, a instituição passou a ministrar o curso Normal em Nível Médio/Magistério, com duração de quatro anos (uma turma no turno vespertino), e de 18 meses como aproveitamento de estudos Pós-Médio (duas turmas no turno noturno), objetivando assumir seus princípios e fins da educação nacional que visa ao pleno desenvolvimento do educando, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, como previsto na Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), a LDB.

Com relação à estrutura física, a escola conta com: cantina; biblioteca espaçosa de aproximadamente 80m<sup>2</sup>; recursos audiovisuais diversos (retroprojektor, televisor, DVD, copiadora, impressora e outros); laboratório de informática com 16 computadores para uso dos alunos e dos educadores, além de nove para uso administrativo; laboratório de ciências equipado com materiais diversos (tubos, aparelhos de medidas, microscópio e outros); quadra de esportes; salas de diretoria e de secretaria e 15 salas de aulas.

A atual diretora, que está há pouco tempo no cargo, tendo assumido neste ano de 2012 a gestão da escola, demonstra comprometimento com o processo avaliativo, de acordo com os relatos dos professores entrevistados. É professora de carreira, formada em Ciências Biológicas, e tem 57 anos de idade. Com a mudança na gestão, a escola passou por uma fase de transição e adaptação por parte da equipe. A diretora anterior instruiu a atual diretora quanto aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos; essa também foi capacitada pelos diretores da SRE em um curso, cujo público-alvo foram todos os diretores das escolas estaduais, com carga horária total de 40 horas e que abrangeu todos os aspectos da gestão escolar, como, por exemplo, temas voltados para o colegiado escolar, avaliação de desempenho de servidor, avaliações externas, dados da secretaria escolar e legislações relacionadas à educação. No ano de 2011, quem dirigia a escola era uma

senhora, professora de carreira formada em Ciências Sociais, que ficou na direção por mais de dez anos, tendo que se afastar para aposentadoria.

Os resultados do Ensino Médio nas avaliações do Proeb 2011 apresentaram-se muito inferiores ao Proeb 2010, sendo, respectivamente, em Língua Portuguesa, 191,43 e 309,01 e, em Matemática, 249,17 e 316,91. A escola B apresenta as menores médias, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, com relação às demais escolas do referido município e, como já observado, apresentou queda nos resultados nas duas disciplinas avaliadas e, com isso, o não cumprimento das metas estipuladas com a SEEMG para o ano de 2011.

Retomando a escala de Língua Portuguesa do Proeb, é importante lembrar que, para o 3º do Ensino Médio, proficiência até 250 caracteriza nível baixo, de 250 a 300 representa o nível de desempenho intermediário e proficiência acima de 300 retrata o padrão de desempenho recomendável. Na tabela 3, percebe-se que, no período de 2007 a 2011, assim como vimos na Escola A, as proficiências médias da Escola B concentram-se mais na faixa de desempenho intermediário, 250 a 300.

Observando a tabela a seguir, é possível notar que a escola teve uma queda em seus resultados no ano de 2008, elevou suas médias de proficiências nos anos de 2009 e 2010 e aumentou o número de alunos no nível recomendável, passando de 44,2% no ano de 2007 para 64,7% em 2010. Já os resultados de 2011 foram inferiores aos do ano de 2007, atingindo a média de 191,43 e quanto ao percentual de alunos por nível de desempenho, observa-se que, em Língua Portuguesa, encontra-se no nível intermediário, 13,6%, e no nível baixo concentra a maioria dos alunos, num total de 79,6%. No nível recomendado, que se encontram os alunos que demonstram dispor das condições suficientes para prosseguir em seu processo de escolarização, tem-se apenas 6,8% dos alunos.

**TABELA 3 - RESULTADO PROEB - LÍNGUA PORTUGUESA/3º ANO - ESCOLA B**

Ano	Proficiência média	% por padrão de desempenho		
		Baixo (até 250)	Intermediário (250 – 300)	Recomendável (acima de 300)
2007	290,5	20,2	35,6	44,2
2008	283,4	22,7	38,6	38,6
2009	295,37	11,7	39,9	48,4
2010	309,01	8,2	27,0	64,7
2011	191,43	79,6	13,6	6,8

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no site do CAEd/UFJF (MINAS GERAIS, 2012)

Quanto à Matemática, na escala do Proeb, retomando os valores apresentados anteriormente, tem-se que, para o 3º ano do Ensino Médio, proficiência até 300 caracteriza nível baixo, de 300 a 375 representa o nível de desempenho intermediário e proficiência acima de 375 retrata o padrão de desempenho recomendável. A tabela 4, a seguir, mostra-nos que, no ano de 2007, a escola obteve uma média de proficiência 305,0, atingindo média maior apenas no ano de 2010, onde atingiu 316,91. No ano de 2011, a escola apresentou os menores resultados se compararmos com os dados dos anos anteriores, sendo o percentual de alunos do 3º ano do Ensino Médio que se encontra no nível intermediário correspondente a 22,4% e, no nível baixo, estão 77,2% dos alunos. O nível recomendado é representado por apenas 0,4% dos alunos.

TABELA 4 - RESULTADO PROEB - MATEMÁTICA/3º ANO - ESCOLA B

Ano	Proficiência média	% por padrão de desempenho		
		Baixo (até 300)	Intermediário (300 – 375)	Recomendável (acima de 375)
2007	305,9	45,1	48,7	6,2
2008	286,5	56,9	37,8	5,3
2009	302,62	44,4	51,8	3,8
2010	316,91	34,7	55,0	10,3
2011	249,17	77,2	22,4	0,4

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no site do CAEd/UFJF (MINAS GERAIS, 2012)

A participação dos alunos na realização das avaliações do Proeb em 2011 foi menor do que o esperado. Para a realização dos testes de língua portuguesa, apenas 73,9% compareceram e, com relação aos testes de matemática, apenas 68,67% dos alunos realizaram as avaliações. Sabe-se que a participação também tem seus comprometimentos com os resultados. Quanto mais alunos participam do processo, mais fidedignos são os resultados.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pretendemos fazer algumas observações sobre o Proeb em duas escolas de uma cidade mineira, com a finalidade de apontar alguns aspectos ainda não muito consolidados com relação à qualidade do Ensino Médio oferecido em Minas Gerais. De acordo com os contextos das escolas pesquisadas, faz-se necessário aprofundar a análise dos resultados das avaliações do Proeb desta fase de escolaridade. Através das entrevistas semiestruturadas<sup>6</sup> aos diretores e professores das disciplinas avaliadas pelo Proeb, torna-se possível perceber os dois contextos escolares, as práticas gestoras, a realização de planejamentos e ações voltadas para a melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados destes nas avaliações externas.

A existência do Acordo de Resultados, com vistas ao alcance das metas, traz, para a equipe gestora das escolas, certa preocupação com as proficiências alcançadas nas últimas avaliações do Proeb. Nas escolas, uma das metas do Acordo é elevar os índices de aprendizagem nas avaliações externas, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. Ressalta-se que as proficiências dos alunos são muito baixas no Ensino Médio em se tratando da relação com os índices do país, do estado e, em especial, das duas escolas pesquisadas.

Com relação à análise das escolas, ressalta-se também que o histórico de seus resultados e outros dados, ações e projetos, devem ser considerados para que não tenhamos apenas dados momentâneos referentes a turmas específicas, mas é preciso analisar o contexto das escolas, o trabalho desenvolvido e verificar os elementos que configuram esses resultados. Portanto, a análise e a utilização dos resultados das avaliações em larga escala pelos órgãos regionais e, principalmente, pelas equipes escolares podem oferecer subsídios para o redirecionamento do trabalho pedagógico visando a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente.

<sup>6</sup> Para mais informações acerca dessas entrevistas, cf. MARTINS (em preparação).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei\\_9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei_9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

DOMINGUES, J.L.; TOSCHI, N.S.; OLIVEIRA, J.F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*. São Paulo, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

MARTINS, I.M.L. *Proeb e o Contexto do Ensino Médio: Um Estudo de Caso em duas escolas de Coronel Fabriciano (MG)*. Dissertação de mestrado. Em preparação.

MINAS GERAIS. SIMAVE, s/d. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultadosescala/>>. Acesso em 19 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação/MG. *Aprofundamento de Estudos*. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/webfabriciano/index.php/component/content/article/3/1691-aprofundamento-de-estudos-2012>>. Acesso em 17 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação/MG. *Boletim Pedagógico PROALFA*. Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 17.600, de 1º de julho de 2008. *Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências*. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B5AE27C0F-4AFC-4B8F-B0EC-9346CD02AC72%7D\\_Lei\\_17600-2008.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B5AE27C0F-4AFC-4B8F-B0EC-9346CD02AC72%7D_Lei_17600-2008.pdf)>. Acesso em 23 abr. 2013.

## Assistência estudantil no Cefet-MG

---

Ludmila Eleonora Gomes Ramalho\*

Carolina Alves Magaldi\*\*

Marcos Tanure Sanábio\*\*\*

Este trabalho tem como intuito apresentar um caso de gestão educacional relacionado à avaliação da Política de Assuntos Estudantis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Busca-se, assim, correlacionar a concessão de bolsas financeiras para cursos do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio e o desempenho acadêmico, avaliando o impacto de ações subsidiadas pela política na trajetória escolar dos estudantes bolsistas.

Sendo assim, além da futura proposição de ações avaliativas para o setor institucional de assistência estudantil, este trabalho almeja analisar como esse suporte escolar impacta os indicadores educacionais em uma modalidade de ensino diferente da Educação Superior, contexto original das ações dessa natureza: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Essa modalidade de ensino pode agregar componentes da educação básica, pela oferta do Ensino Médio, conjuntamente com a educação profissionalizante, o que aumenta a sua relevância e seu componente estratégico no cenário educacional do país.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), de 1909 a 2002, havia 140 instituições de Ensino Profissional no país (BRASIL, 2009). Uma grande expansão dessa rede foi elaborada entre 2003 e 2010, com a inauguração de 214 novas escolas. Além disso, em 2008, grande parte dos “Cefets, as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Técnicas Federais e parte das escolas técnicas vinculadas às universidades se uniram para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”<sup>1</sup> (BRASIL, 2009). Essa expansão resultou em um aumento significativo na oferta de vagas relacionadas à educação profissional em todo o país. Em 2002, havia cerca de 280 mil matrículas na educação profissional na rede pública; já em 2009 esse número saltou para 524 mil, aproximadamente, segundo dados do MEC (BRASIL, 2010).

Atualmente, em Minas Gerais, há cinco institutos federais da rede de educação profissional (Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais e Instituto Federal do Triângulo Mineiro), sendo que esses possuem diversos *campi* em todo o estado. Além disso, o sistema mineiro profissionalizante é formado por cinco escolas técnicas vinculadas a universidades (Escola Técnica de Saúde ligada à Universidade Federal de Uberlândia; Centro de Formação em Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Colégio Técnico Pedagógico e

---

\* Mestranda PPGP/ CAEd/ UFJF; servidora do Cefet-MG.

\*\* Assistente de orientação PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Estudos Literários pela UFJF.

\*\*\* Orientador PPGP/ CAEd/ UFJF; professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF; doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras.

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 04 out. 2012.

Núcleo de Ciências Agrárias, ambos vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais e Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário, da Universidade Federal de Viçosa) e o Cefet-MG, que possui diversas unidades descentralizadas (BRASIL, 2009).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), publicado em 2010, expressa que as ações de assistência estudantil devem ser realizadas também por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além das universidades federais (BRASIL, 2010). Assim, alunos com baixa condição socioeconômica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser contemplados com recursos destinados à assistência estudantil.

Considerando como é tratada a temática da assistência estudantil pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente (BRASIL, 1996) não é estranha a expansão de ações dessa natureza para o Ensino Técnico Integrado de Nível Médio, pelas instituições que compõem a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A assistência estudantil está prevista nesses documentos norteadores da organização educacional no país, visando a garantir a permanência do estudante na escola. Isso resguarda a assistência estudantil em outros níveis para além do Ensino Superior.

Centremo-nos, então, no impacto dessas políticas de assistência no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), uma instituição educativa que oferece ensino tecnológico por meio de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011-2015, o Cefet é qualificado como:

[...] uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), caracterizada como instituição *multicampi*, com atuação no Estado de Minas Gerais. Fruto da transformação da então Escola Técnica Federal de Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela Lei nº. 6.545 de 30 de junho de 1978 alterada pela Lei nº. 8.711 de 28 de setembro de 1993, o Cefet-MG é uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar; é uma Instituição Pública de Ensino Superior no âmbito da Educação Tecnológica, abrangendo os níveis médio e superior de ensino e contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão, na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada (CEFET-MG, 2011, p. 4-5).

A instituição iniciou seu funcionamento em 1910, com localização no município de Belo Horizonte (MG), denominada naquela época como “Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais”. Desde sua origem, a escola especializou-se na oferta de ensino profissional público. A partir do ano de 1969, a instituição passou a oferecer não só cursos para o público do ensino primário, ofertando também cursos de curta duração na área de engenharia e de formação técnica auxiliar e de nível médio. Em 1978, o Cefet-MG acrescentou a oferta de cursos técnicos industriais em nível de graduação e pós-graduação, de licenciaturas voltadas para o ensino de disciplinas técnicas, de formação de tecnólogos e de cursos de aperfeiçoamento, voltados para a área industrial (CEFET-MG, 2011).

A instituição consolidou-se como referência no ensino tecnológico ao longo dos anos, por meio da ampliação da oferta de diferentes cursos e do estabelecimento de diversas ações na área de ensino, pesquisa e extensão na esfera tecnológica (CEFET-MG, 2011). Segundo o Relatório de Gestão do Cefet-MG (CEFET-MG, 2012a), relativo ao ano de 2011, a instituição conta atualmente com *campi* em diversas cidades mineiras: Belo Horizonte (*Campus I, II e VI*); Leopoldina (*Campus III*); Araxá (*Campus IV*); Divinópolis (*Campus V*); Timóteo (*Campus VII*); Varginha (*Campus VIII*); Nepomuceno (*Campus IX*); Curvelo (*Campus X*) e, em fase de implementação, o *campus* de Contagem (*Campus XI*). Segundo *site* institucional, nesse *campus* as atividades didáticas foram

iniciadas no primeiro semestre de 2012, em um prédio provisório até a construção da sede definitiva, sendo que a obra já está em andamento (CEFET-MG, 2012b). É importante destacar ainda que o *campus* VI, em Belo Horizonte, não possui turmas em funcionamento, sendo um prédio destinado anteriormente à formação de professores e atualmente com projeto para se tornar um centro de apoio logístico aos demais *campi*.

Em 2010, o Cefet-MG ofereceu 39 cursos de educação profissional tecnológica de nível médio (CEFET-MG, 2011), 17 cursos de graduação, sete programas de mestrado e dispunha de 57 grupos de pesquisa (CEFET-MG, 2012a). Em maio de 2012, foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o primeiro curso de doutorado a ser oferecido pelo Cefet-MG, com previsão de início das aulas em 2013 (CEFET-MG, 2012c). Sendo assim, a instituição pode ser considerada como um importante centro tecnológico, com oferta de ensino em vários níveis e com ações descentralizadas em todo o Estado de Minas Gerais.

O Cefet-MG parece buscar um equilíbrio entre a amplitude de ações educativas e o foco no desenvolvimento tecnológico. Este balanceamento pode ser demonstrado, segundo o PDI 2011-2015, por meio da descrição da função social da instituição:

Promover a educação com excelência, na área da Educação Tecnológica, do nível técnico à pós-graduação, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de modo crítico, competente e solidário, a formação integral de cidadãos e profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento inclusivo e sustentável (CEFET-MG, 2011, p. 45).

Segundo o Relatório de Gestão do Exercício de 2011, nesse ano, a instituição contava com 7.531 alunos matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio considerando todos os *campi* do Cefet-MG. Com relação à graduação, no segundo semestre de 2011, 3.417 alunos estavam matriculados nesse nível de ensino. Além disso, foram contabilizados 653 alunos no mestrado e 187 alunos matriculados em cursos de especialização (CEFET-MG, 2012a).

É importante ressaltar que, a partir da seleção do vestibular realizado em 2012 para ingresso institucional em 2013, o Cefet-MG reservará um percentual das vagas ofertadas para alunos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escolas públicas, conforme Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012; CEFET-MG, 2012d). Serão observados os seguintes critérios no preenchimento das vagas:

Serão preenchidas, por curso e turno, por candidatos que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas em proporção mínima igual à de pretos, pardos e indígenas da população de Minas Gerais, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010 - 9,2% de pretos, 44,3% de pardos e 0,2% de indígenas). 2.3. No mínimo serão destinadas 25% dessas vagas a candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (R\$933,00) *per capita* respeitando-se a proporção mínima igual à de pretos, pardos e indígenas na população de Minas Gerais, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010). 2.4. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos nos itens 2.2 e 2.3, as remanescentes deverão ser preenchidas por candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. 2.5. Consideram-se escolas públicas para os fins deste Edital apenas e tão somente aquelas pertencentes à Administração pública direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (CEFET-MG, 2012d, p. 11).

O Cefet (MG), segundo o próprio Relatório de Gestão Institucional do ano de 2011 (CEFET-MG, 2012a), apesar de possuir alguns índices de eficácia relativamente altos, como 88% em Varginha e próximo a 80% (em média) em Belo Horizonte na modalidade Integrada, há *campi* como Araxá e Nepomuceno com indicadores que carecem de atenção: os índices de eficácia correspondem a 48,28% e 41,70%, respectivamente, isto é, menos de 50% dos alunos ingressantes formam-se no prazo estipulado nesta mesma modalidade. Nesse caso, o índice de eficácia da EPTNM foi medido pela relação

entre os alunos ingressantes em 2009 e alunos concluintes em 2011, abrangendo o prazo mínimo para conclusão do curso. Além disso, de forma geral, as modalidades Concomitância Externa e Subsequente possuem índices passíveis de melhorias. Podemos considerar possíveis problemas de fluxo, como por exemplo, a reprovação, como variável influente nos indicadores de eficácia educacional.

Combinando dois grupos de dados, relacionados a reprovação/trancamento e somados ao número de transferência/desistência/ dupla reprovação na EPTNM, podemos verificar, por exemplo, que o *campus* IX (Nepomuceno) obteve um percentual de 42% de estagnação ou abandono dos alunos cursistas, seguido dos *campi* de Timóteo (28,88%) e Curvelo (26%), em 2011 (CEFET-MG, 2012a). Além disso, é possível verificar que os *campi* que possuem menor renda *per capita* familiar, considerando os alunos matriculados em 2011, são os *campi* de Nepomuceno e Curvelo, pela alta concentração de seus alunos na faixa de rendimentos de até um salário mínimo (CEFET-MG, 2012a). No caso do primeiro, por exemplo, é possível correlacionar duas variáveis importantes: menor renda dos alunos e menor eficácia institucional, no período analisado. Sendo assim, os dados parecem sugerir que o nível socioeconômico dos alunos, por meio da renda *per capita* familiar, pode ser uma das informações relevantes para compreensão da eficácia institucional.

Considerando os dados institucionais apresentados, referentes à eficácia no rendimento escolar, faz-se necessário resgatar os objetivos e as ações da Política de Assuntos Estudantis, visando contribuir para uma trajetória educacional bem-sucedida. Sendo assim, apresentamos brevemente a Política de Assuntos Estudantis do CEFET-MG e demonstramos sua relação com o fomento à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes.

Alves (2005), ao pesquisar a assistência social aos estudantes do Cefet-MG, resgata as ações prestadas na instituição ao longo do tempo e a influência desse percurso nas ações atuais da Seção de Assistência ao Estudante (SAE). A partir da criação da escola, percebe-se que as atividades prestadas estavam relacionadas com a condição socioeconômica dos alunos, a quem era destinado o Ensino Profissional: “pobres, órfãos e delinquentes” (ALVES, 2005, p. 84). Assim, a instituição contava com a ajuda de pessoas leigas, internas e externas à comunidade escolar, bem como com investimentos federais intermitentes.

Desde 1966, já foram sendo implementadas bolsas estudantis, por meio do Programa Especial de Bolsas de Estudos (Pebe), em parceria entre o Ministério do Trabalho e Sindicato dos Trabalhadores (ALVES, 2005). Assim, percebe-se que as práticas assistencialistas foram sendo alteradas ao longo do tempo, de acordo com a evolução institucional, com predomínio da concessão de bolsas estudantis. Apesar disso, a SAE só foi oficialmente criada, em termos de legislação interna, em 1984, por meio do Regimento Geral do Cefet-MG, sendo o setor um dos integrantes do Departamento de Apoio às Atividades de Ensino. Nessa época, o programa de merenda escolar foi um dos focos do trabalho da seção, inicialmente na administração direta dos fundos relacionados e posteriormente apenas na seleção de estudantes beneficiados. Já em 1989, foram implementados dois programas de bolsas: de manutenção (atualmente denominada de Bolsa Permanência) e de auxílio-emergencial, pela utilização de recursos da Caixa Escolar (OLIVEIRA, 2011).

Nos anos 90, a SAE intensificou suas ações e criou novas frentes de trabalho, como a disponibilização de atendimento psicológico, participação de atividades de extensão e desenvolvimento de projetos socioeducativos contribuindo, por exemplo, em ações educativas voltadas para a sexualidade e orientação profissional dos estudantes. Além disso, com a reformulação da bolsa-trabalho, em 1997, a SAE passou a administrar o então denominado programa de Bolsa de Complementação Educacional (OLIVEIRA, 2011).

Em 2004, foi publicada a Política de Assuntos Estudantis do Cefet-MG, pela Resolução CD nº 83 (CEFET-MG, 2004), dotando a assistência estudantil de uma normatização interna, passo considerado extremamente importante para a consolidação das ações. Já em 2006, com a extinção da contribuição discente para a chamada Caixa Escolar, a instituição assumiu o financiamento das ações de assistência, inclusive com relação ao pagamento das bolsas. Outro avanço deu-se com relação à alimentação dos alunos; a SAE comemorou, em 2009, a inauguração do restaurante do *campus* II e a reinauguração do restaurante estudantil do *campus* I, em 2010, fato que permitiu a universalização do atendimento aos alunos neste aspecto (OLIVEIRA, 2011), nas citadas unidades institucionais.

A Política de Assuntos Estudantis do Cefet-MG está regulamentada por meio da resolução aprovada pelo Conselho Diretor (CEFET-MG, 2004), de 13 de dezembro de 2004. Essa legislação está dividida em nove capítulos, sendo eles: dos princípios; dos objetivos; da gestão da política e dos programas; da estrutura da coordenadoria de assuntos estudantis; dos programas, projetos e ações sociais; dos critérios de atendimento; do público da Política de Assuntos Estudantis; do financiamento e das disposições transitórias (CEFET-MG, 2004). A seguir, apresentaremos os principais pontos de cada um deles, a fim de favorecer uma visão mais ampla do documento.

O capítulo um trata dos princípios norteadores da Política de Assuntos Estudantis da instituição, isto é, das premissas fundamentais para sua compreensão e atuação. São eles:

- I. Gratuidade do ensino;
- II. Igualdade de condições para acesso e permanência no CEFET - MG;
- III. Formação ampla direcionada ao desenvolvimento integral dos estudantes;
- IV. Garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- V. Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
- VI. Defesa da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos;
- VII. Pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central;
- VIII. Integração com as atividades fins da Instituição: ensino, pesquisa e extensão (Cefet – MG, 2004, p. 1).

Para alcance dos objetivos estabelecidos, a política preconiza a ação integrada da coordenadoria responsável e de vários setores, como seções pedagógicas, diretorias de unidade, departamentos ligados a atividades de pesquisa e extensão na instituição e órgãos colegiados. Segundo a política, as ações desenvolvidas para concretização dos objetivos pretendidos deverão estar concentradas em cinco eixos de atuação: democratização do acesso escolar a minorias e populações socialmente excluídas; permanência do aluno na instituição e conclusão da etapa de ensino com qualidade; desenvolvimento de projetos socioeducativos e de assessoria que contribuam para a melhoria da qualidade educacional; democratização dos projetos sociais direcionados aos alunos e, por fim, aprofundamento do conhecimento acerca da instituição escolar, por estudos e pesquisas específicas (CEFET-MG, 2004).

A cada novo ano letivo abrem-se as inscrições para selecionar os alunos participantes do programa de permanência, por meio da concessão de bolsas estudantis, de acordo com o recurso disponível para a assistência, sendo a participação no programa de caráter inicialmente anual, podendo o benefício ser novamente concedido nos demais anos de formação do estudante, conforme a sua condição socioeconômica. Importante ressaltar que ao serem solicitadas ações como transferência para outra instituição de ensino, trancamento ou se ocorrer desligamento, jubramento ou abandono institucional do aluno, no decorrer do ano letivo, o pagamento da bolsa é automaticamente interrompido.

Os instrumentos utilizados para a seleção socioeconômica do programa de bolsas, realizada por assistente social, são: formulário socioeconômico específico, comprovação documental e entrevista. O formulário deve ser preenchido pelos alunos interessados, com informações referentes a aspectos familiares como renda, moradia, bens, nível de escolaridade etc. Além disso, os estudantes devem apresentar documentos comprobatórios de

renda, despesa e de identificação, que atestem as informações relatadas. Os alunos e/ou seus familiares ainda poderão ser convocados a participar de entrevista, visando à complementação das informações necessárias para desenho do perfil socioeconômico e posterior classificação.

Ao ser selecionado, o bolsista assina um termo de compromisso em que figuram seus direitos e deveres, para ingresso no programa. No caso de alunos menores de idade, o responsável também deverá assinar o mesmo documento para ter ciência das exigências e do funcionamento do programa. Além do programa de bolsas, a contribuição da assistência estudantil para a permanência do aluno preconiza a disponibilização de serviços de orientação psicossocial e pedagógica a todos os alunos matriculados (CEFET-MG, 2004). Este serviço é geralmente realizado por meio de acolhimento da demanda espontânea, isto é, atendimento dos alunos que procuram o serviço para tal. Dentro da perspectiva de assistência psicossocial, muitos *campi* dispõem de um serviço de plantão psicológico: serviço de escuta, acolhimento, orientação/ aconselhamento psicológico para alunos e familiares, em questões consideradas críticas e urgentes.

A orientação psicossocial disponibilizada também conta com o trabalho desenvolvido pela assistência social, no diagnóstico, orientação e intervenção em problemas sociais que podem afetar o aluno e sua família e ter impacto negativo no seu desempenho escolar. Já a orientação pedagógica puramente técnica possivelmente não é realizada, pois não existem pedagogos na equipe atualmente. Há atualmente quatro tipos de bolsas financeiras a serem concedidas aos alunos, visando contribuir com a sua permanência na escola. São elas: Bolsa de Complementação Educacional, Bolsa de Alimentação, Bolsa-Permanência e Bolsa Emergencial (CEFET-MG, 2004).

A Política de Assuntos Estudantis determina e esclarece as funções e objetivos da assistência estudantil no Cefet-MG, os principais atores envolvidos, o público-alvo e o entendimento técnico de como o programa deve ser estabelecido de forma geral. A inexistência de mecanismos de monitoramento e de avaliação explícitos no documento reforça a ideia de que não há um instrumento formal e institucional que permita aos profissionais envolvidos a análise e explicitação dos avanços e dificuldades.

A Política de Assistência Estudantil do Cefet-MG almeja contribuir para a permanência e para o sucesso do aluno na instituição. Porém, não é possível visualizar na legislação a definição de mecanismos que consigam monitorar as ações desenvolvidas e avaliar os resultados encontrados, no programa de bolsas e nas demais ações desenvolvidas. Considerando a educação como direito, a garantia da existência de políticas de assistência aos estudantes e a relevância da instituição Cefet-MG, faz-se necessário caracterizar a permanência e o desempenho dos alunos bolsistas nessa instituição.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M.D.L. **A Política de Assistência Social aos Estudantes do CEFET-MG**. Dissertação de Mestrado. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2005.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em 23 abr. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.234**, de 19 de julho de 2010a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2010a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE**. Educação Profissional e Tecnológica. Censo da Educação Básica – Matrículas na Educação Profissional. 2010b. Disponível em: <[http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart\\_47.php](http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_47.php)>. Acesso em 30 set. 12.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 30 set. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- CEFET-MG. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Belo Horizonte, mar. 2012a.
- \_\_\_\_\_. **Campus Contagem**. Apresentação. 2012b. Disponível em: <<http://www.contagem.cefetmg.br/site/sobre/apresentacao.html>>. Acesso em 19 set. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Aprovado o primeiro curso de doutorado do CEFET-MG**. Belo Horizonte, 25 de maio 2012c. Disponível em: <<http://www.cefetmg.br/noticias/2012/05/noticia0043.html>>. Acesso em 20 ago. 12.
- \_\_\_\_\_. **Manual do Candidato: vestibular 1º semestre 2013**. Cursos Técnicos CEFET-MG. Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE). Belo Horizonte, 2012d.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Política Institucional 2011- 2015**. Belo Horizonte, out. 2011.
- CEFET-MG. **Resolução Conselho Diretor nº. 83**, de 13 de dezembro de 2004. Regulamenta a Política de Assuntos Estudantis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.
- OLIVEIRA, E. A. **Assistência Estudantil: Percepção dos Estudantes dos Campi I e II do CEFET – MG**. 2011. Tese (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2011.

## Impacto dos investimentos financeiros em educação no Ensino Médio e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

Willians Kaizer dos Santos Maciel<sup>1</sup>

Gisele Zaquini Lopes Faria<sup>2</sup>

Marcus Vinicius David<sup>3</sup>

Neste artigo, consideramos que o recurso financeiro empregado pelo setor público destinado à educação é um dos fatores para que as políticas públicas educacionais se tornem eficazes. Esses recursos são financiados com receitas de impostos, contribuições, entre outros, e são aplicados em educação pela União, estados e municípios para a cobertura de programas e ações educacionais. Nesse contexto, torna-se importante uma análise sobre a gestão da distribuição desses recursos públicos efetivada pelos entes federados, já que os valores aplicados na área educacional podem ser direcionados para as diversas etapas de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro da Educação Básica e da Educação Superior.

O estudo sobre investimentos financeiros educacionais e qualidade educacional é o objetivo deste trabalho, analisando os recursos financeiros empregados pelo setor público no Ensino Médio e a sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para essa etapa de ensino. Para essa análise, foram pesquisados os dados referentes aos balanços financeiros dos estados brasileiros. Buscamos verificar se a variação dos investimentos públicos em educação observados de 2005 a 2011 no Ensino Médio influenciaram o resultado do Ideb para essa etapa de ensino, partindo da seguinte questão: a gestão de recursos de forma eficiente e eficaz pode melhorar os resultados de desempenho e de rendimento dos estudantes?

Os dados pesquisados para a produção deste artigo são oriundos de várias bases públicas, entre elas, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), do Ministério da Educação (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Partimos do pressuposto de que a boa gestão da aplicação dos recursos públicos em educação pode influenciar o desempenho e o rendimento dos estudantes de cada rede nas suas diferentes etapas de ensino. Uma infraestrutura adequada das instituições escolares, um corpo docente selecionado, capacitado e motivado, transporte escolar gratuito, merenda escolar, livros didáticos, entre outros, podem contribuir para que ocorra uma educação de qualidade refletindo no desenvolvimento do aluno. Por essa razão, analisamos especificamente os investimentos públicos destinados ao Ensino Médio. Na legislação brasileira, essa etapa de

<sup>1</sup> Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; economista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC.

<sup>2</sup> Assistente de Orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestranda em Educação Brasileira pela UFJF.

<sup>3</sup> Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; diretor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF; doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

ensino é responsabilidade prioritária dos estados da Federação e do Distrito Federal, de forma colaborativa com os municípios e com a União.

Em relação aos recursos financeiros, para que os entes federados possam cobrir as demandas educacionais do sistema de ensino, a definição das fontes de financiamento da educação pública no Brasil encontra-se no topo das normas, considerando sua hierarquia: a Constituição Federal. Além da Lei Suprema de 1988 (BRASIL, 1988), o financiamento dos valores destinados à educação é assegurado, também, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Nos últimos anos, entre as políticas públicas que foram implementadas no contexto do financiamento educacional, destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que foi criado em 1996 e implantado em 1998. Esse fundo preconizou a equidade na educação pública entre os entes federados de uma mesma Unidade da Federação dentro do Ensino Fundamental até a sua substituição em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que passou a cobrir toda a Educação Básica.

Dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2012b) apontam que 97,3% do total de matrículas públicas no Ensino Médio pertenciam à rede estadual no ano de 2011, ficando o restante distribuído entre a rede federal e a rede municipal. Com 96% de participação da rede estadual na rede pública em 2011, os estados vêm aumentando progressivamente suas atuações nessa etapa de ensino desde 1999, em que 89% das escolas da rede pública que atendem o Ensino Médio são de dependência estadual. A análise dos dados permite observar que há grande queda do número de estabelecimentos no período analisado em relação à rede municipal, caindo de 1.207 estabelecimentos em 1999 para 444 em 2011. A rede federal teve um aumento percentual considerável entre 1999 e 2011, duplicando o número de escolas que ofertam o Ensino Médio.

Essa evolução das matrículas nas escolas da rede estadual deve-se, principalmente, à obrigatoriedade definida na legislação vigente do país de o Ensino Médio ser de responsabilidade dos estados da Federação. Esse crescimento é notado na década de 1990, em que as matrículas cresceram cerca de 170% entre 1991 e 2000 na rede estadual. Com o aumento na matrícula, cabe apresentar a situação do Ensino Médio em nosso país nos últimos anos. Um importante indicador na análise de qualquer etapa de ensino, de acordo com o Inep (BRASIL, 2012b), é observar se há uma adequação teórica entre a série em que um aluno está cursando e a sua idade dentro de um sistema educacional seriado. No Brasil, atualmente, a criança ingressa na escola no Ensino Fundamental com 6 anos de idade, cuja duração é de nove anos. Nesse contexto, criou-se o indicador *distorção idade-série* que permite avaliar o percentual de alunos em cada série com idade superior à idade adequada.

Dados do MEC/ INEP do período de 1999 a 2011 (BRASIL, 2012b), apontam que a taxa de *distorção idade-série* vem diminuindo ao longo da série histórica em todas as redes de ensino, tanto pública quanto privada. A rede privada apresentou em todos os anos do período a menor taxa entre todas as dependências, alcançando 7,6 em 2011. Pelos dados, pode-se inferir que os jovens estão entrando mais na idade correta para o Ensino Médio do que em anos anteriores, além de demonstrar que a taxa de reprovação diminuiu nesse período.

Ao analisarmos o número de concluintes do Ensino Médio, de acordo com a dependência administrativa da escola no período de 1996 a 2011, é possível verificar o crescimento do número de alunos que se formaram no Ensino Médio nos últimos 15 anos, mas, essa variação positiva se deve exclusivamente à rede de ensino estadual. Nesse período, os concluintes cresceram quase 60% em toda a rede e somente a rede estadual cresceu mais de 100% entre 1996 e 2011 com as demais redes apresentando variação negativa. Esse fato se

deve principalmente à responsabilização dos estados com o Ensino Médio explicitada na Constituição de 1988. Sobre a conclusão dos alunos nessa etapa de ensino, Krawczyk nos aponta:

Se por muitos anos finalizar o Ensino Médio era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década, essa realidade se transformou, produzindo importantes desafios. A escola, para 20% da população, não é a mesma que a oferecida para 70%. Mas, o Poder Público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem voltada para a necessidade da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no Ensino Médio aprenderem os conteúdos curriculares relacionando-os criticamente com o mundo em que vivem, estaremos frente a um processo real de democratização do ensino, e não simplesmente de progressiva massificação (KRAWCZYK, 2009, p. 10).

Analisando ainda o panorama do Ensino Médio no Brasil, um dos indicadores utilizados no cálculo do Ideb é o rendimento dos estudantes, ou o fluxo escolar. De acordo com o Inep (BRASIL, 2012b), o fluxo escolar é a análise da progressão de um estudante em determinada etapa de ensino dentro de uma série seriada, cujas condições podem ser aprovados, reprovados ou evadidos.

No período de 1995 a 2011, é possível perceber que, em 1995, apenas 65% dos estudantes brasileiros no Ensino Médio eram aprovados, ou seja, pouco menos de 2/3 dos que ingressavam nessa etapa de ensino conseguiram ser promovidos para a série imediatamente posterior. Esse percentual de reprovação caiu consideravelmente em 2006, com 11,5% dos estudantes reprovados. De 2006 até o ano de 2011, último dado disponível, esse indicador está oscilando para cima, apesar de haver uma melhora nos índices de aprovação de 2006 em diante. Isso se deve, principalmente, à queda no indicador de abandono dessa etapa de ensino desde 2006.

Sobre este tema, Fernandes destaca que:

As elevadas taxas de repetência do país apontam para a existência de algo errado com nosso sistema educacional. Entretanto, isso não significa que a reprovação de alunos em si não possua alguma funcionalidade e que o ideal seria ter um sistema com taxa de reprovação igual a zero. Três justificativas usuais para se promover a retenção de alunos são: (i) permitir aos que não obtiveram desempenho adequado a oportunidade de se recuperarem e, assim, prosseguirem no sistema de forma mais apropriada; (ii) incentivar os alunos a aumentar o empenho na obtenção de habilidades e conhecimentos; e (iii) impedir que alunos sem os conhecimentos mínimos avancem no sistema, o que viria a atrapalhar o desenvolvimento (FERNANDES, 2007b, p. 11).

No período analisado, o melhor índice de aprovação foi o do último ano com 77,4%. Pode ser um bom indicativo que essa taxa de aprovação continua o processo de variação positiva registrado desde 2006. Apesar de o abandono escolar no Ensino Médio ter, na década de 1990, os menores registros da série histórica, desde 2006 esse indicador vem apresentando queda, demonstrando que a dificuldade para se terminar essa etapa de ensino vem também diminuindo.

Outro ponto que merece destaque se refere à formação dos docentes que atuam no Ensino Médio. Enquanto no final da década de 1990 88,1% dos docentes possuíam Educação Superior, esse índice subiu para 94,1% em 2011. Em 2005 e 2006, foram alcançados os melhores índices nesse indicador em toda a série histórica estudada. Esse fato deveu-se, principalmente, à rede pública de ensino, que na análise longitudinal, apresentou, também, os melhores índices nesses dois anos. A grande maioria dos docentes (76,5%) que possuem graduação e que atuam no Ensino Médio teve como área de formação, a educação. Esse quadro pode representar que esses docentes atuam com conhecimentos pedagógicos apropriados para o ensino na Educação Básica. Com relação aos investimentos públicos na educação, houve um acréscimo considerável de aporte de recursos na educação

nos últimos 10 anos. O Ensino Médio foi a etapa de ensino que mais teve aplicação de investimentos financeiros no período de 2000 a 2011 em termos percentuais, com 515% de aumento entre os anos. O maior crescimento de recursos no Ensino Médio é verificado no ano de 2011, em que mais de nove bilhões de reais foram alocados em relação a 2010. Esse crescimento no Ensino Médio é visível a partir de 2006, já que nos anos anteriores manteve-se com pequenas variações positivas ano a ano.

De acordo com estudo divulgado pelo Inep<sup>1</sup>, apesar de haver um incremento de investimentos para o Ensino Médio, nos últimos anos, essa etapa de ensino ainda possui um custo por aluno inferior às etapas do Ensino Fundamental. Observa-se que o investimento por estudante do Ensino Médio apresentou um crescimento de 170,5% entre os anos de 2000 e 2011, enquanto no Ensino Fundamental, nas suas duas etapas, apresentaram variações positivas de 170,3% e 168,5% respectivamente, mas, pode-se verificar, também, que de 2005 a 2011 os recursos financeiros por estudante cresceram 212% para o Ensino Médio, maior elevação em todas as etapas de ensino analisadas, com a Educação Infantil aumentando 105 % no mesmo período. Essa variação positiva nessas duas etapas de ensino pode ser explicada com a entrada em vigor do Fundeb, em 2007, momento em que os investimentos financeiros educacionais foram ampliados para a Educação Infantil e para o Ensino Médio, já que anteriormente, o Fundef cobria apenas o Ensino Fundamental.

Em discussão no Congresso Nacional, o novo PNE 2011-2020 traz em seu escopo 20 metas a serem cumpridas pelo setor educacional até o ano de 2020. Entre elas, destaca-se a meta 20, “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2012a). Para monitorar essa meta, é utilizado o indicador “Investimento Público em Educação em Relação ao PIB”, produzido e divulgado pelo Inep.

Considerado como o indicador financeiro mais importante do sistema educacional, a proporção do PIB do Brasil que é investido em educação demonstra o quanto o país está disposto a melhorar a qualidade educacional do sistema de ensino. Maciel explica a importância deste indicador:

O PIB resume, em termos econômicos, a situação de um país em âmbito nacional e internacional e, por tais características, possui grande visibilidade. Sabe-se, ainda, que o PIB está relacionado com investimentos e que possui um alcance analítico que ultrapassa as fronteiras do país. O estabelecimento de uma relação entre ele e o montante de recursos investidos pelo governo no setor educacional permitirá identificar quantitativamente o grau da participação governamental nas atividades relacionadas à área e de que forma essa relação está distribuída (por meio de planos, programas, projetos, financiamentos etc.) (MACIEL, 2012, p. 6).

Ainda segundo o autor, para o cálculo desse indicador são somados todos os investimentos públicos em educação efetuados em todas as esferas de governo e ao final, verificado o percentual que o montante representa em relação ao PIB do Brasil divulgado anualmente pelo IBGE (MACIEL, 2012, p. 18).

Dados referentes ao período de 2000 a 2011, divulgados pelo Inep, demonstram que o investimento público em educação em relação ao PIB no Brasil saltou de 3,9% em 2000 para 5,3% em 2011, crescimento de 1,4 pontos percentuais analisando todos os níveis de ensino. Para o Ensino Médio, nos últimos seis anos, esse índice passou do dobro, demonstrando que essa etapa de ensino aumentou consideravelmente o aporte de recursos públicos em relação às demais etapas. O crescimento da participação do Ensino Médio na sua relação com o PIB influenciou consideravelmente na evolução do indicador da

<sup>1</sup> Histórico de Investimentos Públicos em Educação de 2000 a 2010. Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso em 23 abr. 2013.

Educação Básica. Enquanto a Educação Superior apresenta apenas 0,2 pontos percentuais de crescimento no período analisado, a Educação Básica cresceu 1,2 pontos percentuais no mesmo período.

Outro importante indicador produzido pelo Inep referente aos investimentos educacionais é o Percentual do Investimento Público Direto em Educação por Estudante em Relação ao PIB *per capita*. Esse indicador demonstra quanto o investimento público por estudante representa em relação ao PIB *per capita* do país que é a capacidade de recursos produzidos por habitante. Percebe-se que o indicador aumentou para todas as etapas da Educação Básica, apresentando variação negativa apenas para a Educação Superior. Esse dado demonstra a importância que a Educação Básica vem obtendo na última década. O maior crescimento em pontos percentuais é verificado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com 8,9 pontos e 8,6 pontos, respectivamente.

Importante indicador para concluir se o Investimento em Educação no Ensino Médio impacta nos resultados do Ideb para essa etapa de ensino, o investimento por estudante do Ensino Médio por Unidade da Federação apresenta as desigualdades ainda existentes na distribuição e aplicação dos recursos públicos educacionais, apesar dessa diferença entre os Estados ter caído em 2011 em relação a 2005. Enquanto, em 2005, a proporção do maior investimento para o menor investimento foi de 4,3 vezes, em 2011, esse índice caiu para 3,52. Como os resultados do Ideb a serem analisados neste trabalho são os resultados das redes estaduais de ensino, é importante demonstrar também, os valores investidos pelos gestores públicos para essa rede de 2005 a 2011. É possível notar que há um crescente aumento nos recursos aplicados pelos estados em educação nos últimos anos. De 2005 a 2011, o investimento financeiro educacional praticamente dobrou, principalmente no Ensino Médio. Esta etapa de ensino foi a que mais variou positivamente neste período, com o acréscimo de vinte e quatro bilhões de reais representando 213% a mais de recursos em relação ao ano de 2005.

Houve um aumento de 260% nos valores transferidos para o Ensino Médio pelo Governo Federal aos estados da Federação no período de 2005 a 2011. A etapa de ensino que mais cresceu proporcionalmente nos últimos anos é o Ensino Médio. Enquanto em 2000, esta etapa de ensino representava 13% do total investido em educação pelo setor público, esse percentual variou positivamente para 17% em 2011. Até este momento, apresentamos um panorama geral do Ensino Médio no Brasil, destacando dados numéricos acerca da ampliação de acesso, aprovação, formação de professores e investimentos públicos. Agora daremos destaque para discorrer um pouco acerca do Ideb, uma vez que pretendemos fazer a relação entre os investimentos públicos e a melhora nos índices do Ideb.

O Ideb é uma iniciativa pioneira na educação brasileira e teve sua discussão iniciada em 2006 e implantada em 2007 pelo Inep. O propósito da criação do Ideb foi aferir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino nas etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de mensurar o desempenho do sistema educacional. De acordo com o Ministério da Educação, o Ideb é um indicador sintético matemático que combina as informações de desempenho obtido pelos estudantes em avaliações externas de larga escala e de rendimento escolar (taxa média de aprovação) dos alunos (BRASIL, 2012b). Com a implantação do Ideb em 2007, ampliou-se a valorização da cultura do aprendizado, já que o indicador pode ser comparado nacionalmente, expressando em valores, a combinação de dois outros índices do sistema educacional trazendo um fator importante de equilíbrio no desempenho e no rendimento do aluno. Caso uma escola resolva apressar a aprovação do aluno sem a qualidade do aprendizado, o resultado das avaliações demonstrará a necessidade de melhoria do ensino, ou, caso contrário, se uma instituição segurar seus melhores alunos, o problema do rendimento aparecerá. Concluindo, para uma melhora do Ideb, deve-se combinar o crescimento simultâneo dessas duas dimensões do indicador, o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações.

Uma importante questão em relação ao Ideb foi a utilização de suas notas para apoiar tecnicamente e financeiramente os municípios com os piores índices. Utilizando-se do Plano de Ações Articuladas (PAR), houve um aporte de recursos para os municípios que aderiram ao programa. O PAR é um planejamento da educação dos estados e dos municípios e nele constam as ações setoriais referentes à Gestão Educacional, à Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação, e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Após o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ser lançado em 2007, as transferências de cunho voluntário de recursos públicos e a assistência técnica do MEC passaram a ser vinculadas à adesão pelos estados e municípios ao Plano de Metas Todos pela Educação e, também, à elaboração dos respectivos PARs. O MEC, por sua vez, fiscaliza e monitora as etapas do programa.

Relacionar os investimentos públicos em educação com o desempenho dos alunos não é novidade na literatura disponível sobre o tema. Provar que os recursos públicos destinados à educação influenciam no aprendizado do estudante pode ser um paradoxo. Entre os estudos divulgados sobre essa relação, o relatório sobre educação da OCDE, *Education at a Glance*<sup>2</sup>, analisou os resultados do Pisa e os valores investidos em educação pelos seus países membros e concluiu que os investimentos para a educação e o desempenho dos estudantes possuem uma relação moderada, ou seja, os recursos são necessários para o sistema educacional, mas não é preponderante para um alto padrão de aprendizagem (OCDE, 2008).

Após a análise de dados, até aqui destacados e fazendo a relação com o índice de eficiência, foi possível perceber que os investimentos públicos no Ensino Médio se refletem positivamente no resultado do Ideb. Conforme demonstrada, a importância dos recursos públicos para a educação não deve ser desprezada, mas tão pouco enaltecida como único insumo de impacto na qualidade da educação de um sistema de ensino. É necessário que haja uma articulação entre os insumos educacionais para produzir educação que atenda de forma satisfatória os anseios de seus atores. Unesco *apud* Oliveira e Araújo (2005, p. 20) apresenta elementos, de acordo com os resultados dos alunos nos testes e nas respostas aos questionários aplicados em conjunto, que configuram uma escola, teoricamente, de qualidade. De acordo com o autor, são eles:

1. Biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes;
2. Professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas;
3. Professores que não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho ou ao desempenho dos estudantes;
4. Prática formal de avaliação de desempenho dos alunos;
5. Agrupamento de alunos por critérios de heterogeneidade;
6. Ambiente de aula adequado com respeito e convivência harmônica;
7. Envolvimento dos pais no cotidiano escolar (UNESCO *apud* OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.20).

Entre os elementos citados por Oliveira e Araújo (2005), alguns, para a sua concretização, são necessários aportes de recursos públicos, como o incremento no acervo da biblioteca e a remuneração justa para os professores e demais profissionais da educação. A proposição de uma política pública que intensifique os esforços dos gestores governamentais para o investimento dos recursos públicos no Ensino Médio podem-se remeter à melhoria da qualidade da educação brasileira.

<sup>2</sup> Não há tradução disponível para o português, mas seria algo como “Uma Olhada para a Educação”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 (Fundeb). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de Lei da Câmara nº 103 de 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF. 2012a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/mate-pdf/115813.pdf>>. Acesso em 28 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Banco de Dados**. 2012b. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Nota Técnica. Brasília: Inep, 2007.

KRAWCZYK, N. O Ensino Médio no Brasil. **Questão 6**. São Paulo: Ação Educativa, 2009

MACIEL, W.K.S. **Metodologia para o cálculo do indicador “Investimento Público em Educação em relação ao PIB” de 2000 a 2010**. Série Documental. Textos para Discussão nº 34. Brasília, DF: Inep, 2012.

OECD. **Education at a Glance**. Indicators. 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41262163.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, nº28, 2005.

## SEÇÃO 5



Políticas de formação de  
gestores e professores



## Gestores e professores: quando a formação faz diferença na qualidade do ensino

---

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira\*

A década de 1990 no Brasil é conhecida como a década da Reforma Educacional Brasileira. Essa reforma pautou-se, em algumas ações, entre elas, o financiamento, a reforma curricular, a implementação de sistemas de avaliação em larga escala, a reorganização administrativa dos sistemas educacionais e, também, a formação continuada. De todas essas ações, embora estejam evidentemente relacionadas, nesta seção do livro, cumpre observar apenas duas: a formação continuada e a reorganização dos sistemas educacionais, traduzidas em políticas de formação de professores e de gestores.

Com relação à formação de professores, estes, pois, sendo aqueles que transmitem o conhecimento aos alunos, precisam planejar e executar aulas a partir de um currículo definido pela sua escola ou sistema de ensino e atender às diferentes demandas de seus alunos, pois apenas os conhecimentos obtidos em sua formação inicial (graduação) não têm sido suficientes. Eles precisam estar constantemente em formação, tendo em vista serem elementos centrais para a qualidade do ensino. Com relação à formação de gestores, destaca-se que é preciso formá-los para as novas competências e habilidades que lhes têm sido cobradas, mediante a implementação do princípio de gestão democrática e na necessidade de que haja um equilíbrio e desenvolvimento de uma gestão pedagógica, administrativa e financeira de suas escolas. Também compreendidos como elementos centrais pelo sucesso escolar, diferentes sistemas de ensino têm investido em cursos de formação continuada para eles.

Esta seção do livro traz, em seu bojo, experiências que se traduzem na formação desses profissionais. Duas delas retratam políticas para o Estado do Ceará e outras duas no Estado de Minas Gerais. Outra se remete mais especificamente à política de seleção de professores no município de Belo Horizonte (MG) e há ainda uma experiência internacional, contemplando a política de formação dos professores de Moçambique.

No ano de 2008, a Secretaria de Estado de Educação do Ceará (SEE-CE) instituiu em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Pública (CAEd) o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública destinado aos integrantes do Banco de Gestores para Provimento de Cargos em Comissão dos Núcleos Gestores da Rede Pública estadual do Ceará. O curso foi aberto com 3.200 vagas abrangendo todas as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) e ainda a Secretaria de Educação de Fortaleza. Analisar esse curso e o impacto da formação obtida neste curso pelos gestores da 19ª Crede, localizada em Juazeiro do Norte, é o objetivo da dissertação da qual deriva o primeiro artigo desta seção, **A formação de gestores na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc): a perspectiva do programa de pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/ UFJF na 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação**, que apresenta os resultados iniciais desta pesquisa.

---

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

Ainda no Estado do Ceará, destaca-se outro estudo em desenvolvimento, cuja dissertação não pretenderá evidenciar a formação de professores, mas colocar uma possível política de formação continuada em perspectiva, na medida em que buscará identificar, por meio da pesquisa em três escolas da 10ª Crede, localizada no município de Russas, o nível de motivação de seus professores, os fatores que dificultam a docência, bem como levantar elementos para uma avaliação de desempenho profissional. O segundo artigo desta seção, **A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação**, traz, assim, os resultados iniciais desta pesquisa, que se propõe, ao final, identificar as necessidades de formação dos docentes, a difusão das boas práticas, a valorização destes profissionais e a melhoria dos resultados das escolas pesquisadas.

Os resultados das avaliações em larga escala colocam-se como uma importante fonte de informação sobre a qualidade dos sistemas educacionais. Há de se considerar, porém, que esta fonte de informação torna-se importante apenas quando os maiores interessados sabem interpretá-las para poderem atuar, por exemplo, na reversão de um quadro ruim. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Minas Gerais, em parceria com o CAEd/UFJF, tem oferecido formação aos seus gestores por meio de oficinas de capacitação de apropriação de resultados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb). A análise do curso e a sua implementação é o objeto de estudo da dissertação em andamento, cujos resultados iniciais são o tema do terceiro artigo desta seção, **Política de Formação de Gestores Escolares: as oficinas para apropriação de resultados do Simave/ Proeb**.

A experiência internacional trazida nesta seção também faz parte de um processo de reforma educacional, mas no país de Moçambique. Esse país, que apenas recentemente teve proclamada sua Independência (1975), vivencia um processo de reforma curricular que tangencia a formação de seus professores. O quarto artigo desta seção, **O sistema educativo moçambicano: a nova reforma curricular da educação básica e a formação do professor em Moçambique**, traz uma análise inicial sobre as modalidades de formação continuada de seus professores, demonstrando como esta formação está articulada com uma proposta maior daquele país: superar os problemas de acesso à escola e assegurar a qualidade de seu ensino.

O quinto artigo da seção, **Magistra – A Escola da escola: as novas tecnologias a serviço da formação docente**, traz os resultados iniciais da dissertação que trata da Magistra, uma instituição que foi criada em 2011, estando em funcionamento desde fevereiro de 2012. Apesar de estar enfatizada neste texto a formação de professores, a Escola da escola, como é reconhecida, se destina, ainda, à formação dos demais profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), como diretores, bibliotecários, coordenadores pedagógicos, entre outros. Dentre as formas de atuação, o texto aqui apresentado selecionou aquelas que estão relacionadas com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que são: Rodas de Conversa, Centro de Referência Virtual do Professor e o Programa Oferta Livre de Cursos. Uma apresentação inicial destes três programas é o que se propõe nesse artigo.

**O estágio probatório para professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais** é o tema do sexto e último artigo desta seção. Esse texto busca apresentar como se dá o provimento do cargo de professor na rede belorizontina, demonstrando que, além de um grande número de pedidos de exoneração durante os primeiros anos de atuação de seus professores, no período do estágio probatório, identifica-se pouco preparo desses profissionais, que muitas vezes chegam à rede, recém-formados, sem nenhuma experiência em sala de aula e, também, sem nenhum suporte por parte da Secretaria Municipal de Ensino. Seus autores apresentam, assim, esses elementos peculiares à rede e à seleção dos professores, colocando em perspectiva a formação de seus professores durante o período do estágio probatório.

É compreendendo a importância da formação dos gestores e professores que estes trabalhos estão aqui unidos. Àqueles que se interessam pela qualidade da educação, uma boa leitura.

## A formação de gestores na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc): a perspectiva do programa de pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/ UFJF na 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

Antonia Edna Belém Gomes\*

Patrícia Maia do Vale Horta\*\*

Márcia Cristina da Silva Machado\*\*\*

Como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), em consonância com os demais documentos oficiais que se estabeleceram após sua publicação, é possível perceber olhares diversos sobre a questão do desenvolvimento de pessoas e especificamente sobre a formação de gestores para as escolas públicas. É importante ressaltar que, no caso do Ceará, o professor, independentemente de sua licenciatura, pode ser apto à condição de gestor se tiver uma especialização em gestão escolar, o que tem desencadeado nas instituições de Ensino Superior essa oferta. É perceptível a disseminação de diversos cursos que habilitam os professores a uma condição legal de gestores escolares. Registra-se a existência de cursos de especialização em gestão para professores que desejam ocupar os cargos de diretores escolares, atendendo uma demanda livre e também firmando convênios com estados e municípios.

Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação do Ceará (Seduc) estabelece uma política de formação de gestores no período de 2008 a 2012 que tem, no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd, sua mais forte ação. Sob essa perspectiva, este artigo tem como objetivo geral descrever a política de formação de gestores oferecida pela Seduc que se dá pelo curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd, no período mencionado. Para que se possa realizar o objetivo proposto, optou-se por realizar um recorte no âmbito da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (19ª Crede), com ênfase na gestão das escolas públicas estaduais cearenses.

A descrição está embasada em uma pesquisa qualitativa/ estudo de caso, pautada em levantamento bibliográfico, análise documental, observação indireta e questionários, técnicas possíveis devido ao cargo que uma das pesquisadoras ocupava nesta regional durante a pesquisa. Para tanto, o capítulo encontra-se dividido em quatro seções. A primeira apresenta sucintamente a Secretaria Estadual de Educação do Ceará e a 19ª Crede. A segunda seção descreve a política de formação de gestores escolares da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. A seguir, passa-se à descrição do curso de formação do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd. Por fim, a última seção apresenta algumas considerações a partir deste relato.

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; coordenadora da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação no Ceará.

\*\* Assistente de Orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Ciência da Religião pela UFJF.

\*\*\* Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; professora no Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da UFJF; doutora em Engenharia de Produção pela COPPE/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC) E A 19ª COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (19ª CREDE)

A Seduc se organiza em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e a Superintendência de Fortaleza (Sefor). Essa divisão se baseia no princípio da descentralização e foi criada utilizando critérios técnicos de proximidade de municípios e melhor atendimento a rede de escolas. Na estrutura atual, a SEDUC possui direção e gerência superior, órgãos de assessoramento, de execução programática, de execução instrumental e de execução regional.

Considerando os resultados educacionais nas avaliações externas, pode-se observar que o Estado do Ceará vem apresentando um crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre os anos de 2005 a 2011. Mesmo assim, é importante ressaltar que a leitura e interpretação dos dados proporcionam uma visão sistêmica da situação do Ceará em termos educacionais, mas também de suas particularidades nas regionais da Seduc. Sendo assim, para efeito deste estudo, é necessário demonstrar as especificidades da 19ª Crede, que está localizada no Bairro Santa Teresa, em Juazeiro do Norte (CE).

A estrutura organizacional da 19ª Crede compreende três núcleos: Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (NRDEA), Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios (NRCOM) e Núcleo Regional Administrativo Financeiro (NRAFI). O primeiro atende 28 escolas da rede estadual, sendo dois Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e quatro escolas estaduais de Educação Profissional (EEEP). Além das escolas regulares, a 19ª Crede também tem convênio com duas Organizações Não Governamentais (ONGs) que atendem crianças com deficiências: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE de Juazeiro do Norte) e o Instituto Pestalozzi (Barbalha). Já o Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios (NRCOM) atende seis municípios: Barbalha, Caririaçu, Farias Brito, Granjeiro, Jardim e Juazeiro do Norte. Por último, o terceiro núcleo, que é o Núcleo Regional Administrativo Financeiro (NRAFI), é o responsável pelo acompanhamento dos recursos financeiros e das prestações de contas das escolas estaduais e da 19ª Crede. Assume a Gestão de Pessoas e todos os processos referentes à vida funcional de professores e servidores, sejam eles efetivos ou temporários.

Em 1992, o estado implementou seu sistema de avaliação externa, denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), que utiliza a mesma escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avaliação nacional, bienal de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, realizada pelo Inep, que oferece aos governos estaduais e prefeituras municipais uma avaliação das escolas de suas redes. Tendo os dados comparativos dessas duas avaliações externas para análise, acredita-se que as políticas públicas possam ser melhor definidas, pois o entendimento do resultado permite uma leitura das reais condições das escolas.

Nesse contexto, gestores são continuamente incentivados a fazer leitura de dados e reajustar as metas, além de definir o quanto é preciso crescer em cada instituição. A forma como são pactuadas as metas tende a fazer diferença significativa, pois quanto maior é o envolvimento da comunidade escolar nesse processo, mais claro fica o sentimento de pertença e de responsabilização. Muitas ações têm sido realizadas buscando atender, com ensino de qualidade, os alunos que procuram a rede pública de ensino do Ceará. Entre elas, o direcionamento para a gestão das escolas e a ênfase nas políticas de formação.

## A GESTÃO DE ESCOLAS NO ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES

A LDB (BRASIL, 1996) entra em consonância com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), definindo a educação como direito subjetivo do cidadão. Alguns desafios, a partir dessas legislações, estão atrelados ao direito

à educação e à gestão democrática das escolas. Os participantes do sistema educacional estão diante de uma transição entre dois modelos básicos de gestão: o modelo diretivo-autoritário e o modelo participativo-consultivo.

A transição de um modelo diretivo para um modelo participativo de gestão coloca o sistema educacional e, em particular, as unidades escolares diante da discussão sobre a centralização e a descentralização de competências e de poder de decisão. O modelo diretivo está diretamente associado a uma estrutura de poder centralizada, enquanto no modelo participativo, essa estrutura é descentralizada (MACHADO, 2012, p. 5).

No modelo participativo-consultivo ascendente, segundo Cury (2009), fica preservada a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, no que assevera:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas é a forma não violenta de fazer com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar 'cidadãos ativos' que participem da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (CURY, 2009, p. 45).

Dadas as condições legais e o envolvimento da comunidade escolar na garantia desse direito de participação, cabe ao gestor agir de forma determinante diante do cenário que lhe é apresentado, considerando o que está posto na lei e a sua capacidade de mobilizar para efetivação de uma proposta político-pedagógica que responda efetivamente, dando garantia de uma educação de qualidade.

Entende-se que a atuação dos gestores escolares é fundamental para o alcance da melhoria do sistema educacional e conseqüentemente do Ensino Público. Nessa ótica, deve ser analisado que tipo de apoio ou formação os profissionais que são habilitados ao cargo de diretor têm encontrado em seus sistemas ou mesmo nos seus contextos. Segundo artigo publicado por Machado, Stroppa e Horta (2012),

a existência de processos de apoio e de formação destes gestores de escola é condição *sine qua non* para que a gestão integrada possa acontecer na rede de ensino, pois a gestão da escola em geral é ocupada por indivíduos que não possuem experiência ou formação gerencial (MACHADO, STROPPIA e HORTA, 2012, p. 1).

Nesse entendimento, nota-se que os desafios da formação de gestores escolares também estão relacionados ao conhecimento da Gestão Estratégica e Participativa. Segundo Machado (2012), a gestão estratégica abrange três componentes: a visão sistêmica, o pensamento estratégico e o planejamento. Visão sistêmica pressupõe a capacidade do gestor de compreender as relações de interdependência presentes dentro e fora da organização: são as relações intra e interorganizacionais. O segundo componente é o pensamento estratégico que pode ser compreendido como a capacidade de se pensar a realidade, as necessidades e as ações da organização de forma estratégica. Por fim, entende-se o planejamento como uma ferramenta de apoio à gestão estratégica.

Sobre a Gestão Participativa, Coelho e Linhares (2008) explicam que a tarefa da gestão participativa é contribuir para a implementação das mudanças e ajudar a criar na escola um clima favorável. Diante disso, é possível observar diversos movimentos que surgem no sentido de garantir uma formação mais adequada para os profissionais da educação de modo que aconteça uma boa gestão nas escolas. Em consonância com esses ensinamentos está a legislação que orienta as práticas na Seduc. O Conselho Estadual de Educação (CEE) do Ceará disciplinou, através da Resolução nº. 414 (CEARÁ, 2006), as condições para que gestores possam assumir os cargos de direção nos estabelecimentos de ensino da educação básica. As exigências encontram ressonância na LDB, quando entendem que os profissionais da educação devem ser capacitados em serviço. Na leitura da Resolução nº. 414/2006 do CEE, deve ser destacado:

Art. 1º 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 administrador escolar.

Além disso, observa-se uma preocupação com a política de formação de gestores em serviço, a Seduc optou, no período de 2008 a 2012, pelo Programa de Pós Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd para ser sua mais forte ação. Na próxima seção, é possível conhecer os principais pontos do desenho dessa formação, os quais foram levantados por meio de uma análise documental complementar a observação indireta que a pesquisadora desenvolveu nessa regional.

## O PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública teve como instituição responsável a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) através do Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Educação (CAEd). Desenhado para ser um modelo de Educação a Distância (EaD), contou com uma carga horária de 522 horas, também incluídos aí os períodos presenciais e o trabalho monográfico de conclusão do curso.

O objetivo era claro, e todo o curso foi planejado para

proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades e promover qualidades profissionais necessárias para o exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública garantindo um amplo debate sobre as questões mais necessárias à formação dos gestores (CAEd, 2009, p. 10).

É importante reafirmar que o público-alvo era constituído por todos os integrantes do Banco de Gestores Escolares para Provimento dos Cargos em Comissão dos Núcleos Gestores, das escolas da Rede Pública Estadual do Ceará. A partir da seleção, foram disponibilizadas vagas para 3.200 gestores/ cursistas, dispostos em 68 turmas, abrangendo as Credes e a Sefor.

A metodologia do curso baseou-se em um sistema de tutoria, que permitia um contato permanente com o suporte acadêmico e os professores, por meio de *webconferência*, fóruns e orientações via web. Os usuários da Plataforma de EaD tiveram acesso a suporte remoto, através do serviço de ligação gratuita. O material didático multimídia prevê a oferta de audioaulas e videoaulas através da conexão com a internet, ministradas por diferentes professores. Todo o ambiente virtual é implementado através da plataforma *Moodle*<sup>1</sup> e com o *Virtual Presence*, que é uma ferramenta integrada ao *Moodle*. Entre as grandes estratégias do curso, destaca-se o modelo de Estudos de Caso, que constitui em analisar casos concretos ou hipotéticos, construídos com dados empíricos e que não se afastavam do referencial teórico da disciplina, possibilitando ao gestor/ cursista perceber a ligação que existe entre teoria e prática. A ferramenta contribui para as discussões que se formavam entre os casos apresentados e os casos vividos nas escolas onde os gestores estavam atuando. Nos encontros presenciais fomentava-se os debates para assimilação dos conhecimentos ministrados.

Como material instrucional, cada aluno recebeu: guia de implementação; manual da plataforma *Moodle* de educação a distância; orientações de estudo com a bibliografia selecionada para cada disciplina; cadernos de atividades de cada disciplina; manual para elaboração do trabalho de conclusão do curso, o Plano de Ação Educacional (PAE); estudos de caso sobre gestão e estudos de problemas de política da educação pública.

<sup>1</sup> Plataforma de *e-learning* de código aberto (*open-source*) para gestão da formação e de conteúdos formativos.

O PAE, definido como trabalho final de curso, consiste na elaboração e na construção de um trabalho de pesquisa (monografia), que deve ter como foco uma questão relevante da prática do gestor. Com a pesquisa empírica, o gestor mobiliza o repertório de conhecimentos e técnicas obtidos no curso e faz um plano de ação que seja exequível e possa agregar valores para sua escola. Para essa tarefa, o cursista recebeu um caderno específico: orientações gerais para produção de trabalhos acadêmicos. Esse material serviu como suporte de pesquisa e contribuiu na delimitação e no planejamento da pesquisa, bem como na sua realização. Além disso, apresentava o passo a passo da estrutura da monografia e fornecia as regras gerais para sua apresentação.

O cursista podia escolher o seu tema dentre uma variedade de opções disponibilizada pelo programa, conforme demonstra o quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 - TEMAS PARA ELABORAÇÃO DO PAE

Temas para elaboração do Plano de Ação Educacional
O financiamento da educação básica e a elaboração dos orçamentos.
A formação de professores e o estabelecimento de padrões de desempenho e certificação docente.
A remuneração, a carreira e o regime de trabalho dos profissionais da educação.
A seleção de gestores e os padrões de formação, desempenho e certificação dos diretores de escolas públicas.
Os currículos, programas de ensino e tecnologias educacionais da educação básica.
A avaliação do rendimento e a gestão da progressão escolar.
A responsabilização de gestores e equipe docente, e os sistemas de incentivo ao trabalho escolar.
Os sistemas de avaliação de desempenho de alunos e das instituições de ensino.
A fixação de metas de desempenho.
As políticas de apoio à permanência do aluno na escola.

Fonte: Guia de Implementação (CAEd, 2009).

Há uma correlação pertinente dos temas com a estrutura curricular do curso, que foi organizado em três etapas: Tecnologias e Gestão da Educação; Módulo de Nivelamento em Procedimentos de Leitura e Interpretação de Dados; Módulo de Gestão e Avaliação Educacional, sendo esta última estruturada em quatro áreas e oito disciplinas, conforme mostra o quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 - ÁREAS E DISCIPLINAS

Área	Disciplinas
01. Avaliação e Planejamento	Avaliação e Indicadores; Avaliação de Políticas.
02. Políticas e Instituições	Democracia e Políticas Públicas; Legislação e Políticas do Estado do Ceará.
03. Gestão e Liderança	Liderança e Gestão Escolar; Gestão para a Diversidade.
04. Currículos e Desenvolvimento Profissional	Gestão do Currículo; Currículo no Ensino Médio.

Fonte: Guia de Implementação (CAEd, 2009).

Os critérios para avaliação se basearam no fato de esta ser processual, apoiando-se na interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa. O desempenho do cursista é pontuado na proporção de 51% dos pontos para as provas presenciais e 49% para as atividades propostas no ambiente virtual e nos estudos de caso. A frequência para aprovação é de 75% e é considerado para aproveitamento das atividades o percentual de 70%. Para conclusão e certificação, é obrigatória a apresentação do PAE.

O início do curso foi em junho de 2009 e, devido ao redesenho, foi garantida uma reoferta de disciplinas e novas possibilidades de apresentação do PAE. Por essa razão, registra-se que alguns cursistas compareceram para defesa do PAE, aproveitando a nova oportunidade de conclusão. Através da Seduc, foi possível receber informações oriundas do relatório enviado pela Unidade de Formação do CAEd e perceber o desempenho final dos alunos inscritos, assim como o balanço de desempenho dos alunos no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública, nas disciplinas dos módulos 1 e 2, e na reoferta do PAE, com informações atualizadas até 20 de dezembro de 2011. Dados apontam que, de um total de 2.509 cursistas, foram certificados 1.890, o que perfaz 75,32% de aprovação. Registra-se que 433 alunos foram reprovados, equivalendo a 17%, e 186 alunos não serão certificados, porque não finalizaram o PAE. Na 19ª Crede, a taxa de conclusão do curso, considerando o segmento diretor foi de 85,19%, sendo 23 diretores aprovados, dos 27 que fizeram o curso, e o percentual dos que não conseguiram concluir é 14,81%. Dos 64 coordenadores escolares, 40 concluíram o curso com sucesso, sendo a taxa de 62,5% de aprovação, e 24 não concluíram, perfazendo um percentual de 37,5% de reprovados ou evadidos. Sendo assim, num primeiro momento da pesquisa, procurou-se entender o porquê desses resultados. O que pode ter interferido no aproveitamento dos cursistas quanto a essa formação? O próximo tópico trás alguns resultados encontrados.

### CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Um ponto importante a ser considerado na execução de uma política é a forma como ela entra na agenda. No caso específico da formação para gestores, o estado do Ceará possui legislação que define o perfil do gestor, e o curso Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública foi a política escolhida pela Seduc para atender à demanda da formação para gestores escolares. Porém, um dado importante a ser considerado é que todos os integrantes do Banco de Gestores teriam um compromisso formal em cursar a especialização, o que pode ter comprometido a conclusão no curso, já que este não foi por adesão e não representava ascensão funcional na carreira.

No dia 17 de agosto de 2012, em reunião com os diretores escolares, uma das pesquisadoras deste trabalho iniciou uma discussão sobre o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na 19ª Crede. Dos 27 diretores que participaram da pesquisa inicial, 19 já eram especialistas em gestão escolar, sendo que apenas oito que não possuíam um curso na área de gestão. No segmento de coordenadores escolares, o quantitativo dos que ainda não tinham feito a especialização em gestão é bem maior, sendo 18 em um universo de 28 que responderam a pesquisa. Supõe-se, então, que a formação anterior em gestão pode ter comprometido o interesse de alguns cursistas quanto a essa especialização.

Em um questionário preliminar, 55 participantes responderam as mesmas perguntas. Dentre eles, apenas sete consideraram que o objetivo do curso não foi atingido, o que equivale a 12,7%. Um curso que possui maior parte de sua carga horária a distância, encontra as dificuldades da Educação a Distância (EaD). Quando lhes foi perguntado sobre anteriores participações em curso a distância, dos 55 participantes, somente dez não tinham ainda essa experiência. Do total de participantes, 10,9% apresentaram rejeição à plataforma *Moodle* como espaço de aprendizagem.

Entretanto, as maiores dificuldades citadas pelos gestores/cursistas dessa especialização, são: a intensa rotina de gestor escolar e a falta de tempo para aprofundamento dos textos. Nenhum participante alegou, como dificuldade, o nível dos conteúdos trabalhados. Também não foi citada a falta de interesse em cursos de formação continuada. Ao abrir a questão, os mais variados motivos aparecem, como: problemas de saúde, coincidência com outro curso, falta de disponibilidade de material impresso, problemas com as notas, muita cobrança, baixa assistência do tutor, falta de planejamento e orientações mais claras.

Diante desse panorama que os cursistas apresentaram do curso, a pesquisa em andamento pretende averiguar ainda algumas questões, como a oferta de um curso de especialização como sendo suficiente para se realizar formação continuada. Além disso, a dissertação que serviu de base para este artigo se propõe a investigar, também, se os mecanismos de acompanhamento que existem na estrutura das regionais possibilita uma leitura dos resultados a partir da conclusão do programa, ou ainda como a Seduc poderá avaliar os resultados do programa, a fim de garantir se ele está sendo eficaz.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/ UFJF). **Guia de Implementação**. Material Instrucional do Curso Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2009.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação, **Resolução nº 414**. 2006. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/?secretaria=CEE&endereco=http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>>. Acesso em 14 set. 2012.

CURY, C.R.J. **A concepção da democracia expressa na Constituição Brasileira e suas implicações para a gestão educacional**. In: CEARÁ, Governo do Estado. Curso de Especialização Gestão e Avaliação da Educação Pública – Políticas e Instituições Avaliação e Planejamento, v. 1. CAEd, 2009.

MACHADO, M.C.S; STROPPIA, E.; HORTA, P.M.V. **Processos de Apoio e de Formação de Gestores de Escola na Perspectiva da Gestão Integrada: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Ubá (MG)**. Volta Redonda (RJ): CASSI. 2012.

MACHADO, M. A. M. **A Gestão Estratégica como o Caminho para Implantação da Gestão Participativa no Sistema Educacional**. Material instrucional da disciplina Liderança e Gestão. Juiz de Fora: CAEd, 2012. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2380>>. Acesso em 17 mar. 2012.

## A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação

Expedito Maurício Pereira Nobre\*

Michelle Gonçalves Rodrigues\*\*

Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim\*\*\*

Neste artigo, objetivamos discutir o papel da avaliação do desempenho docente com vistas a uma maior qualidade da educação pública brasileira. A pesquisa, ainda em andamento, é realizada a partir da observação em escolas estaduais da jurisdição da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (10ª Crede) do Estado do Ceará, e tem como mote a construção futura de um instrumento de avaliação para averiguar o desempenho dos professores e aferir os fatores que contribuem para a motivação desses profissionais. Nosso intuito é permitir que a 10ª Crede possa melhor orientar os eventos de formação em serviço e melhor apoiar o professor em seu trabalho.

Desde a década de 1990, as avaliações de aprendizagem em larga escala no Brasil ocupam destaque na agenda das políticas educacionais como forma de avaliar a qualidade do ensino brasileiro e para a instituição de metas a serem alcançadas, mas também como prestação de contas e responsabilização dos agentes educacionais. Esses sistemas de avaliação buscam qualificar o ensino e são instrumentos de gestão que orientam as decisões e intervenções escolares para aperfeiçoamento de seus processos. Nesse mesmo sentido, os programas de *accountability* (FERNANDES; GREMAUD, 2009), entendidos como transparência, responsabilização e prestação de contas, possuem a capacidade de induzir mudanças nos procedimentos das redes de ensino. Tal fato gera um movimento no sistema educacional brasileiro, e as escolas passam a reestruturar suas práticas de ensino e gestão do desempenho docente visando à gestão dos resultados.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/96), em seu art. 13, aos docentes compete zelar pela aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1996). Portanto, a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, que são vinculados à competência, ao desempenho e à eficácia do professor, significa também gestão do desempenho docente como forma de garantir educação de qualidade. Nesse cenário, ciente da força dos fatores externos e outros intraescolares que impactam na aprendizagem dos alunos, avaliar o desempenho docente ganha relevância, haja vista a relação privilegiada de interações que ocorrem diariamente entre o professor e o aluno, além de ser uma forma de valorizá-lo, não só como meio de progressão funcional, nos termos do art. 67 da LDB, que determina essa progressão baseada na titulação e na avaliação do desempenho, mas principalmente para que se possa melhor apoiar e criar as melhores condições de trabalho para o professor.

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; coordenador da 10ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestranda em Ciências Sociais pela UFJF.

\*\*\* Orientadora no PPGP/ CAEd/ UFJF; professora da Faculdade de Economia da UFJF; doutora em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa.

Nosso estudo de caso se limita à 10ª Crede, situada na cidade de Russas (CE), responsável pela gestão educacional das políticas desenvolvidas pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. A pesquisa se concentra em uma amostra de três escolas, sob regência da 10ª Crede, com melhores e pior desempenho nas últimas avaliações do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (Spaece) em 2011. Para a pesquisa, utilizaram-se questionários, e dois grupos focais foram realizados. Em ambos, participaram professores e gestores escolares, e as questões desses instrumentais concentravam-se sobre a percepção do grau de motivação profissional, sobre a relação de práticas docentes com a gestão escolar, o conceito de qualidade de educação e a percepção da qualidade do ensino desenvolvido, assim como as condições de trabalho a que estão submetidos, além de problemas ou outros aspectos que considerassem relevantes para animá-los ou não na docência. Interessou-nos, também, saber quais eram as opiniões acerca da avaliação de desempenho docente, o que consideram bom desempenho docente e quais critérios deveriam constar em um instrumento de avaliação de professores.

Para tanto, propomos, no presente artigo, identificar o nível de motivação dos professores e o que lhe dificulta a docência, assim como enumerar os aspectos pertinentes que possam ser considerados em um instrumento de avaliação de desempenho profissional. Observar a prática docente, o reflexo de sua ação para os resultados obtidos pela escola e identificar o potencial de desenvolvimento profissional do professor são premissas a serem consideradas para a construção coletiva de um instrumental de avaliação e monitoramento de desempenho, com o objetivo maior de identificar as necessidades de formação em serviço e difundir as boas práticas, como forma de valorização profissional, melhoria da docência e dos resultados das escolas da 10ª Crede.

#### A FALTA DE UM MECANISMO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA 10ª CREDE

Ao considerar a importância do trabalho docente para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, a gestão escolar deve auxiliar o professor em sua tarefa fornecendo as condições e apoio necessários para qualificação do trabalho. Esse apoio não pode ser eficaz quando não se conhecem as reais necessidades do professor. Como são muitas as variantes que influenciam na prática pedagógica, o foco da gestão deve voltar-se para as dimensões que mais impactam na eficácia do trabalho docente.

É competência da 10ª Crede executar as políticas e diretrizes da Seduc, com foco na melhoria dos resultados educacionais. Entre essas políticas, está a avaliação dos profissionais da educação, em especial, dos professores. Entretanto, falta à 10ª Crede um mecanismo de avaliação do desempenho dos professores alocados nas escolas sob sua jurisdição, o que se torna um problema, haja vista não ser possível identificar quais são as demandas profissionais específicas. Nesse sentido, a gestão da Crede executa ações de apoio à docência de forma genérica, revelando sua incapacidade de cuidar mais detidamente de seus professores.

A Avaliação de Desempenho constitui-se como um processo dinâmico que envolve o avaliado, o sistema e a rede de relacionamentos em que estão envolvidos (CHIAVENATO, 2010). Com a mesma compreensão, Bergamini e Beraldo (1988) destacam a importância do real envolvimento das pessoas em uma avaliação de desempenho, uma vez que se trata de um processo que provê oportunidades mais definidas de entendimento entre as pessoas, propondo a revisão e a atualização mais permanente do seu próprio comportamento.

A implementação de uma avaliação de desempenho docente na 10ª Crede pode especificar melhor quais as necessidades do professor que podem ser trabalhadas em eventos formativos como o projeto Professor

Aprendiz<sup>1</sup>, que incentiva os professores da rede a produzirem material didático-pedagógico e a promoverem formação e treinamento entre os pares. A avaliação do desempenho docente pode, também, distinguir o mérito dos professores para ascensão funcional na forma definida no Plano de Cargos e Carreiras do Magistério. Pode, ainda, melhorar o desenho do Prêmio Aprender pra Valer, que premia todos os funcionários das escolas que atingirem as metas definidas anualmente pela Seduc. O atual modelo desse prêmio só considera a participação e o desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema Permanente de Avaliação de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), sem levar em conta outros fatores intra e extraescolares.

O fato de a 10ª Crede não possuir um instrumento de avaliação de desempenho do professor implica, ainda, no não cumprimento do que determina o inciso V, do art. 48, do Decreto nº. 30.282 (CEARÁ, 2010)<sup>2</sup>, que discorre sobre as competências das Credes:

Art. 48 - Ao Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola compete:

[...]

V - implementar as políticas de capacitação, acompanhamento e avaliação dos profissionais da educação e organismos colegiados;

Já o Decreto do Governo do Ceará, nº. 28.304<sup>3</sup>, de junho de 2006, que regulamenta o Plano de Cargos e Carreira do Magistério (CEARÁ, 2006), modificando a Lei nº. 12.006/1993, que destaca: “a passagem do profissional do magistério de uma referência para outra imediatamente superior, dentro da faixa de vencimento da mesma classe, obedece aos critérios de desempenho antiguidade” (CEARÁ, 1993, art. 26). A referida lei define que são beneficiados, a cada ano com a progressão, 60% dos servidores de cada referência, sendo metade destes por critérios de desempenho.

O art. 4º do referido decreto aponta que a progressão será precedida de avaliação de desempenho do profissional, considerando, para professor em efetiva regência: (a) organização do trabalho docente; (b) prática docente; (c) clima de aprendizagem; (d) responsabilidade profissional. E, para professor em função técnica: (a) organização do trabalho; (b) desempenho técnico-profissional; (c) clima no ambiente de trabalho; (d) responsabilidade profissional.

Embora haja essas bases jurídicas para efetivar-se uma política de valorização profissional, como consequência da avaliação de desempenho, o atual processo de gestão de pessoas da 10ª Crede se dá, basicamente, em recrutar, lotar, acompanhar a frequência e proceder ao pagamento desses profissionais. O que se constata é que a avaliação de professores é utilizada apenas para fins de progressão na carreira sem nenhuma relação direta com a qualidade do ensino.

A avaliação docente é um processo difícil de ser concebido e de ser posto em prática. Não se configura apenas com uma atividade burocrática para verificação do cumprimento de normas e procedimentos. Revela-se como uma complexa construção social, onde fazem parte diferentes visões de ensino, de escola, de educação, de sociedade. Para além das políticas de autonomia escolar, reformas curriculares, programas de proteção social, avaliações em larga escala, bonificações e responsabilização, que atualmente buscam melhorar os sistemas

<sup>1</sup> O projeto é uma realização do Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação Básica e da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola, com a colaboração das Credes. Nesse projeto, os professores envolvidos no programa recebem durante o período de três meses uma bolsa de auxílio financeiro, podendo ser renovada por igual período.

<sup>2</sup> Decreto nº. 30.282, de 4 de agosto de 2010, que aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Seduc e dá outras providências.

<sup>3</sup> Lei que instituiu o Plano de Carreira e a integra das leis posteriores, que modificaram a Lei nº. 12.066/93.

educacionais, cresce o consenso da necessidade de se melhorar a qualidade do trabalho pedagógico. Essa tarefa cabe essencialmente ao professor que a planeja, executa-a e a avalia. Para Fernandes:

[...] a avaliação de professores poderá ser um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos. (FERNANDES, 2006, p. 21)

Portanto, melhorar a docência significa apoiar o professor em suas demandas pessoais, acadêmicas e profissionais, aferidas por um mecanismo de avaliação de desempenho. A avaliação de desempenho mensura a qualidade dos processos sob a responsabilidade dos professores e, especialmente, identifica as metas atingidas. É um processo capaz de tornar os professores cientes de seu desempenho e suas necessidades de apoio e formação. A avaliação estimula o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, valorizando, assim, suas competências profissionais, científicas e pedagógicas.

Embora reconhecendo o mérito e a pertinência dos objetivos propostos pela avaliação de desempenho docente, a 10ª Crede ainda não consolidou esta política em suas escolas, como afirmamos acima. Houve algumas tentativas de avaliação de professores, especificamente quanto ao encerramento do período de estágio probatório de professores recém-empoados. Outro ensaio se deu quando houve a recondução de professores em contrato temporário. A avaliação feita pela 10ª Crede, como critério para renovação do contrato de professores temporários no ano de 2010, considerava a opinião do grupo gestor das escolas, dos técnicos da Crede e o instrumento de pesquisa aplicado aos estudantes. Esse procedimento avaliativo consistia em seis etapas: (I) elaboração do instrumento de avaliação pela equipe da Crede, (II) aplicação do instrumento com alunos das escolas, (III) análise dos dados pelos técnicos da Crede, (IV) apresentação dos resultados aos gestores, (V) repasse dos resultados do diretor para o professor individualmente e (VI) intervenções da gestão junto aos professores. Embora o questionário tratasse de aspectos profissionais, como assiduidade, domínio do currículo, planejamento de curso, relacionamento, prática pedagógica, formação, postura de avaliação, o instrumento de coleta de dados, pouco estruturado, o baixo impacto deste modelo de avaliação sobre os processos de gestão de professores, os poucos dados para consolidação do diagnóstico, a fragilidade dos argumentos construídos para *feedback*, trouxeram pouca credibilidade a esse ensaio de avaliação docente.

As equipes gestoras de algumas escolas regidas pela 10ª Crede tomaram a iniciativa de promover a avaliação de seus professores. Uma escola profissionalizante<sup>4</sup> utilizou um instrumento para avaliação de desempenho docente sob duas dimensões: uma que buscava descrever o perfil do professor, considerando aspectos como liderança, interação e envolvimento, presença e motivação, e outra através da qual se buscou aferir o conhecimento e o domínio do professor, a competência, a qualidade do planejamento da aula, dos projetos de pesquisa e das atividades avaliativas. Dessa forma, é importante analisarmos a formação e a prática docente contribuindo para as discussões sobre docência no Brasil, valorizando o magistério e a formação dos professores como um reflexo para as ações a serem desenvolvidas, visando melhores resultados junto às instituições.

## O GRAU DE MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA 10ª CREDE SEGUNDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação Básica desenvolveu, em parceria com o Instituto Avaliação Educacional, uma avaliação institucional em todas as escolas da rede pública estadual através de amostragem

<sup>4</sup> Para efeitos de preservação da referida escola, o nome da escola não será revelado.

aleatória entre gestores, professores, alunos e pais, no ano de 2011. Essa avaliação consistiu na coleta de dados no âmbito escolar vinculados a aspectos culturais, socioeconômicos e de relacionamento interpessoais dos atores da comunidade escolar, bem como aspectos político-pedagógicos, para a compreensão da realidade institucional (AVALIA EDUCACIONAL, 2011).

O instituto buscou identificar o perfil das famílias, os hábitos dos alunos, sua motivação escolar, a satisfação do professor com o trabalho, percepções dos segmentos da comunidade escolar entre si e também sobre os processos escolares e os serviços oferecidos pela escola. O relatório da pesquisa (AVALIA EDUCACIONAL, 2011) apresenta uma síntese das informações acerca da percepção que esses segmentos têm sobre diferentes aspectos da escola, e como esses atores avaliam sua relação com a escola. O estudo dessas informações se apresenta relevante para o conhecimento de alguns aspectos do desempenho docente, especificamente quando revelam indicadores de motivação profissional e dificuldades de aprendizagem.

Na 10ª Crede, participaram da pesquisa 2.398 alunos, 107 gestores, 705 professores e 2.156 famílias, totalizando 5.366 questionários. Entre os docentes, 59% deles possuem especialização e 86% lecionam em sua área de formação. A maioria leciona há mais de oito anos (62%), mas apenas, aproximadamente, um terço (35%) deles lecionam na mesma escola há, pelo menos, seis anos. Este mesmo quantitativo leciona em duas ou mais escolas e, ainda, 17% dos professores possuem outra atividade. A carga horária semanal de 67% dos professores é de mais de 30 horas, sendo que 17% deles ministram mais de 40 horas-aula por semana. Ainda se somam mais de 5 horas de trabalho fora da sala de aula, em atividades como planejamento e correção de prova, para 83% dos professores. Dois terços dos professores disseram ter participado de alguma formação continuada nos últimos dois anos. A renda familiar é de 3 a 6 salários para 49% dos professores e, em apenas 14%, é mais de seis salários mínimos.

Para os professores, transmitir valores é a maior missão da escola, segundo a frequência de respostas no Avalia Educacional. A de menor citação é ensinar disciplinas. Esta percepção de missão, em tese, influencia a prática pedagógica do professor e externa, em grande medida, seu conceito de qualidade de educação. Reportamo-nos à missão da Seduc/Crede, conforme preconiza o Capítulo II do Decreto nº 30.282/2010, “garantir educação com equidade e foco no sucesso do aluno” (CEARÁ, 2010, art. 2º).

Questionados acerca de sua satisfação com a profissão, 74% da Crede disseram estar satisfeitos, inclusive 63% dos docentes revelaram que, se pudessem, assumiriam o mesmo ofício de professor, e 55% deles ficariam satisfeitos se seus filhos seguissem a mesma profissão. Os dados revelam assim, que dois terços dos professores estão satisfeitos com sua profissão, o que pode significar que o desempenho se dá satisfatoriamente, e que pode também, influenciar na competência e na eficácia do trabalho desses professores.

De acordo com a pesquisa, estão dispostos a permanecer na profissão até a aposentadoria 39% dos professores, sendo que 7%, provavelmente, deixará a profissão nos próximos dois anos. Quanto ao salário, 91% dos professores não estão satisfeitos com o que recebem. Esses números podem nos levar a crer que se 61 em cada 100 professores não querem se aposentar nesta profissão e se somente nove em cada 100 estão satisfeitos com seu salário, temos um quadro de baixa expectativa profissional.

Quanto a sua integração com a escola, 66% dos professores da 10ª Crede se sentem importantes para a escola e 57% dos docentes participam do planejamento escolar, embora, sobre as decisões educacionais, apenas, 42% disseram participar. O clima escolar é percebido como cooperativo por 55% dos professores e apenas 2% disseram ter sofrido discriminação racial e/ou sexual na escola. A gestão escolar recebe a confiança de 63% dos professores que se sentem apoiados nas questões de disciplina escolar.

Esse cenário apresenta um ambiente de trabalho propício ao desenvolvimento das pessoas, embora o desafio da integração ainda seja significativo, já que 45% dos professores não percebem um clima referente à cooperação escolar. Esses números indicam a possibilidade de melhoria da gestão interpessoal. A maior parte dos professores, 82%, concorda que os problemas de aprendizagem decorrem da situação sociocultural do aluno. Ao mesmo tempo, 94% relacionam-nos à falta de atenção familiar, e 92%, ao desinteresse do aluno. Esses dados denunciam uma postura passiva dos professores diante da missão da escola. Praticamente nove em cada dez professores atribuem a fatores externos os problemas de aprendizagem de seus alunos.

Outro aspecto que merece destaque é que quase sete em cada dez professores disseram ter carga de trabalho sobrecarregada. Este fato, apresentado como razão que dificulta a aprendizagem, denota uma justificativa para um desempenho docente que não se efetiva melhor por falta de tempo e acúmulo de trabalho. Essa justificativa apenas pode ser averiguada, após uma avaliação melhor estruturada que possa aferir se, de fato, a carga de trabalho está comprometendo a qualidade do trabalho docente a ponto de dificultar aprendizagem dos alunos.

A prática pedagógica, o despreparo docente quanto aos processos de aprendizagem e o absenteísmo docente só foram concebidos como razão de dificuldade de aprendizagem por, aproximadamente, dois em cada dez professores. Entretanto, é necessário investigar se a escola, a competência e o desempenho docentes, e os fatores intraescolares já possuem um nível de qualidade adequado ou se há necessidade de alinhamento e formação.

A percepção dos professores acerca de suas condições de trabalho revela que 88% deles se sentem seguros na escola e 87% declaram ter material pedagógico disponível. Por outro lado, metade dos professores reclama da burocracia que interfere em seu trabalho, mas têm boa expectativa em relação ao sucesso de seus alunos. Para 74%, *quase todos* os alunos concluirão o Ensino Médio. Outros 13% acreditam que *todos* os alunos concluirão essa etapa. Essa boa expectativa em relação ao aluno, pode significar melhor desempenho profissional, quando o professor acredita e atesta bons resultados de aprendizagem. Outro importante aspecto indicado como um valor motivacional é o fato do reconhecimento dos professores pelos alunos quanto ao saber transmitido por aqueles.

Da observância dos dados coletados pela pesquisa Avalia Educacional e pelas, ainda, iniciais observações feitas no estudo de caso de que trata esse artigo, a avaliação afirma-se, assim, como poderoso instrumento de gestão capaz de indicar necessidades formativas, motivacionais e de satisfação docente, favorecendo as relações entre equipes gestoras e professores para o desenvolvimento de ações que propiciem uma educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito o que se investigar sobre o desempenho dos professores e sua relação com as melhorias da qualidade da prática docente e, por consequência, a melhoria na qualidade de ensino. Poderíamos abordar questões sobre o efeito escola e sua relação com a avaliação do professor, entretanto nos limitaremos ao que foi exposto nesse artigo e deixamos para outra ocasião a conjunção dessas temáticas. O que nos importa nesse momento é a observação da ausência de uma política consistente de avaliação de desempenho docente. Embora exista uma base legal que autoriza e fomenta esse tipo de avaliação, esta ainda não se efetivou.

Como dissemos acima, esta ainda é uma pesquisa inicial que será concluída em uma dissertação de mestrado, que tem como objetivo a construção de um Plano de Ação Educacional com vistas a uma possível intervenção dentro da 10ª Crede. Pretendemos criar um instrumento que capacite à construção de um sistema de avaliação docente que possibilite a gestão do trabalho e desempenho dos professores, visando melhorar a prática do exercício profissional e os níveis de proficiência do alunado.

## REFERÊNCIAS

AVALIA EDUCACIONAL. **Avaliação Institucional do Ceará**. 2011. Disponível em: <<http://www.avaliaeducacional.com.br/projetos/ceara.asp>>. Acesso em 16 nov. 2012.

BERGAMINI, C.W e BERALDO, D.G.R. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. São Paulo, Atlas, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CEARÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial**. Lei nº. 12.066. Fortaleza, 15 de janeiro de 1993, nº 15.972, p. 1-8, 1993.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 28.304**, de 30 de junho de 2006. Dispõe sobre a progressão horizontal dos profissionais do grupo ocupacional magistério de 1º e 2º graus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Fortaleza, 30 jun. 2006, p. 11, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 30.282**, de 4 de agosto de 2010. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (Seduc), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Fortaleza, 5 ago. 2010, p. 1, 2010.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FERNANDES, G.I. **Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro: Atlas, 2006.

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

## Política de Formação de Gestores Escolares: as oficinas para apropriação de resultados do Simave/Proeb

Francisca Rosilda de Oliveira Sales\*

Patrícia Maia do Vale Horta\*\*

Márcia Cristina da Silva Machado\*\*\*

Introduzida no Brasil nos anos de 1990 com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a temática das avaliações em larga escala tem, cada vez mais, ganhado visibilidade. Para além de diagnosticar a situação educacional, os resultados do sistema de avaliação oferecem subsídios aos gestores educacionais para a reorientação de ações, sobretudo, pedagógicas, com o objetivo de corrigir eventuais distorções detectadas no desempenho das unidades avaliadas. O entendimento dos resultados produzidos pelas avaliações configura-se, portanto, como condição *sine qua non* para sua utilização nas decisões dos gestores educacionais.

Com o objetivo de capacitar os atores educacionais, envolvidos nas avaliações externas que aplica, para a leitura dos resultados produzidos por essas avaliações, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) oferece oficinas e cursos de capacitação. Diante disso, o objetivo geral deste artigo é descrever o desenho da capacitação oferecida, em forma de oficina de apropriação de resultados do Simave/ Proeb pelo CAEd às secretarias de educação para a formação dos gestores escolares. Para alcançar o objetivo proposto, fez-se um recorte no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, mais especificamente, na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/ Juiz de Fora) no ano de 2012.

A pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, definida pelo uso do método de estudo de caso. Os dados e informações utilizados na elaboração deste artigo foram obtidos através de levantamento bibliográfico, análise documental e observação indireta, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na equipe de condução dessas oficinas.

Para tanto, este artigo foi estruturado em quatro seções: as duas primeiras pretendem fornecer, respectivamente, elementos que permitem contextualizar o surgimento dos sistemas de avaliação na educação brasileira e as relações entre a gestão escolar e as avaliações de desempenho. Por sua vez, a terceira seção apresenta a estrutura das capacitações oferecidas pelo CAEd e, mais especificamente, a oficina de apropriação de resultados do Simave/ Proeb oferecida à Secretaria de Educação de Minas Gerais em 2012. A última seção apresenta algumas considerações sobre o relato, que nortearão futuras pesquisas.

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; assistente de avaliação na Coordenação de Análise e Divulgação de Resultados do CAEd.

\*\* Assistente de Orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Ciência da Religião pela UFJF

\*\*\* Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; professora no Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da UFJF; doutora em Engenharia de Produção pela COPPE/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO UM DESAFIO PARA A GESTÃO NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

No Brasil, o processo de universalização de acesso ao Ensino Fundamental, iniciado nos anos 1970 e consolidado nos anos 1990 fez-se acompanhar por uma gradual queda na qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas (BURGOS; CANEGAL, 2011). Nesse contexto, o país passa a aplicar avaliações em larga escala de caráter nacional. As avaliações que já eram utilizadas nos anos de 1980, como ferramenta de apoio pedagógico têm, a partir dos anos de 1990, sua relevância acentuada, uma vez que, impulsionadas pela necessidade de reversão do processo de perda de qualidade da educação pública, tornam-se mecanismos de responsabilização.

Nesse sentido, as avaliações educacionais apresentam-se como instrumentos de apoio à gestão educacional no desafio de conciliar o aumento da oferta de vagas à qualidade do ensino ofertado. A introdução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos anos 1990, marca a chegada das avaliações em larga escala ao país. O sistema coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) possui caráter amostral e avalia, atualmente, as etapas finais dos ciclos de escolarização, a saber: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Becker (2010) afirma que o Saeb, além de medir o desempenho escolar, coleta dados sobre alunos, professores, gestores e sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino.

A criação, pelo Inep, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), constitui-se como um importante avanço na história das avaliações brasileiras, uma vez que, a partir desse indicador, foi possível ao Ministério da Educação traçar “[...] metas de desempenho bianuais para cada escola e para cada rede até 2022.” (BRASIL, s/d). Apesar da importância e validade das avaliações nacionais, a necessidade de um retorno mais rápido dos resultados, bem como de um sistema que traduzisse as especificidades de cada estado e/ou município, originou uma demanda pela construção de sistemas estaduais de avaliação de ensino. Nesse contexto, encontra-se inserido o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave).

De acordo com o Relatório de Avaliações Externas produzido pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os primeiros estados brasileiros a implementar seus sistemas próprios de avaliação foram Ceará e Minas Gerais, ambos em 1992. Em 2000, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implementou o Simave. Instituído, através da Resolução nº. 14, de 3 de fevereiro de 2000, o sistema compreende três programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) iniciado em 2005, que tem como objetivo verificar os níveis de alfabetização dos alunos das séries iniciais de ensino; o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), criado em 2000, através da Resolução nº. 104, de 14 de julho de 2000, que avalia o desempenho dos alunos do 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e o Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (Paae), que é composto de avaliações diagnósticas, contínuas e de aprendizagem, que subsidiam ações para a promoção de uma melhor qualidade de ensino nas escolas avaliadas. O Paae responde pelas avaliações internas da escola, ao passo que o Proeb e o Proalfa são responsáveis pelas avaliações externas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

O Proeb, assim como o Proalfa, avalia atualmente as escolas das redes estadual e municipal de Minas Gerais. De acordo com o CAEd (2012), o Proeb verifica a qualidade do ensino oferecido no estado, através da avaliação dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O programa, em sua última edição, ocorrida em 2011, avaliou 422.542 alunos da Rede Estadual e 238.455 alunos da Rede Municipal de Ensino de Minas Gerais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No programa, além dos testes de Língua Portuguesa e

Matemática, são aplicados questionários socioeconômicos que produzem importantes indicadores dos fatores intra e extraescolares associados ao desempenho dos alunos.

Os testes das duas disciplinas são compostos por questões de múltipla escolha e utilizam a metodologia TRI em sua construção e análise. Eles contemplam, através de suas unidades básicas, os itens, as habilidades e as competências essenciais ao período escolar avaliado (CAEd, 2012, p. 45) e descritas em suas respectivas matrizes de referência<sup>1</sup>. Os resultados produzidos pelo Simave/ Proeb configuram-se como importantes ferramentas de apoio à Gestão Escolar. Por esse motivo, o próximo tópico mostra a relação entre a Gestão Escolar e as Avaliações de Desempenho, assim como são apresentadas as dimensões da Gestão Escolar, consideradas por Lück (2009) como fundamentais para que a escola possa gerir o seu desempenho.

## A GESTÃO ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO

Os resultados produzidos pelas avaliações permitem o investimento de recursos nos pontos em que, efetivamente, estes se fazem necessários. Dessa forma, evita-se o desperdício de recursos e aumentam-se as chances de que as ações da gestão escolar se traduzam em efetiva melhoria para a qualidade do ensino ofertada. Entretanto, a efetividade na gestão escolar pressupõe o desenvolvimento, pelo gestor ou candidato a gestor, de competências profissionais necessárias ao exercício dessa função. Lück (2009) dispõe, para efeitos de estudo, a Gestão Escolar em dez dimensões fundamentais para que a escola possa gerir seu desempenho, organizando-as de acordo com sua natureza, a saber: organização e implementação.

Para ela, as dimensões de organização objetivam fornecer uma estrutura básica, necessária às ações que serão tomadas nas dimensões de implementação, e envolvem: (i) os fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; (ii) o planejamento e a organização do trabalho escolar; (iii) o monitoramento de processos educacionais e a avaliação institucional; e (iv) a gestão de resultados educacionais. Desse modo, orientam-se todas as dimensões da gestão escolar e as ações educacionais para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social. Por sua vez, as dimensões de implementação objetivam intervir diretamente nas práticas educacionais e envolvem (v) a gestão democrática e participativa; (vi) a gestão de pessoas; (vii) a gestão pedagógica; (viii) a gestão administrativa; (ix) as gestões da cultura escolar; e (x) a gestão do cotidiano escolar. Vale destacar que, para os fins deste estudo, são consideradas, apenas, as cinco primeiras dimensões apresentadas pela autora.

A respeito da primeira delas, Lück (2009) afirma que a ação do gestor está intrinsecamente relacionada à sua concepção de educação, de gestão escolar e do papel que deve desempenhar. No contexto das avaliações, o domínio desta dimensão permite ao gestor conduzir discussões, estimulando o entendimento e a posterior aplicação, com professores e demais atores educacionais, das diretrizes curriculares que orientam o ensino nas escolas e das quais as matrizes de referência das avaliações educacionais são apenas um recorte. Quanto ao planejamento, a autora considera que este constitui a mais básica das dimensões, uma vez que subsidia a execução de todas as outras, fornecendo o embasamento necessário à promoção articulada dos vários desdobramentos da gestão escolar.

A percepção de Lück (2009) sobre o monitoramento de processos educacionais e avaliação educacional é a de que, destarte, a importância dessa dimensão não se configura como prática comum nas escolas e apenas, recentemente, vem sendo adotada na gestão dos sistemas de ensino. Quanto à gestão de resultados

---

<sup>1</sup> Matriz de Referência é o recorte do currículo escolar que baliza a construção dos itens.

educacionais, sua percepção é a de que a gestão desses resultados corresponde a um desdobramento dos processos de monitoramento e avaliação e objetivam interferir positivamente no desempenho escolar, resultante da aprendizagem dos alunos. Para tanto, defende ser necessária à compreensão do papel e dos mecanismos de avaliação dos resultados educacionais, em seus âmbitos externo (realizado pelos sistemas de ensino) e interno (realizados pela própria escola). Por fim, sobre a quinta dimensão, gestão democrática e participativa, a autora reforça que a realização da gestão democrática é um princípio defendido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996).

No que concerne à apropriação dos resultados produzidos pelas avaliações externas pelos atores educacionais da unidade escolar, o papel do gestor reveste-se de importância, uma vez que cabe a ele, além de apresentar resultados: disponibilizar e incentivar o acesso direto dos atores educacionais aos resultados produzidos pelas avaliações; promover a discussão dos resultados, assim como para o planejamento/definição, em conjunto, de estratégias com vistas à obtenção das metas elaboradas em conformidade com as diretrizes das instâncias macro do sistema de ensino e com as especificidades da própria escola.

Nesse sentido, a apropriação dos resultados das avaliações externas configura-se como uma ferramenta eficaz para a melhoria contínua da qualidade da educação. Para tanto, faz-se necessária a formação desses gestores escolares. No contexto do CAEd, há cursos e oficinas que oferecem capacitação para apropriação dos resultados das avaliações externas, o que é demonstrado no próximo tópico.

#### A OFICINA DE CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/ UFJF)

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição responsável pela elaboração e aplicação do Simave/ Proeb, origina-se, de acordo com o seu documento de apresentação, do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (Lame), criado na UFJF em 1997, com o suporte da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (Proav).

Em 2001, o Conselho Setorial de Graduação (Congrad) da UFJF cria, por meio da Resolução nº. 12/2001, o Núcleo de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, atual Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), com a missão de estreitar as relações entre a universidade e as redes públicas de ensino.

O CAEd atua em quatro diferentes frentes: Avaliação, Formação, Gestão e Pesquisa, no entanto, para fins deste estudo será destacada, apenas, sua vertente de Avaliação, uma vez que as oficinas de apropriação de resultados do Simave/ Proeb, oferecidas nessa vertente, se configuram como objeto deste artigo. Nessa frente, o CAEd aplica os testes, apura os resultados da avaliação, produz materiais que viabilizam a utilização e divulgação dos resultados, bem como oferece oficinas e cursos com o objetivo de capacitar gestores, professores e profissionais dos setores técnico-administrativos para uma correta apropriação dos resultados produzidos pela avaliação. O modelo das oficinas e cursos ofertados pode ser adaptado de acordo com as necessidades dos estados, municípios ou das instituições contratantes.

Os cursos de apropriação de resultados acontecem nas modalidades *on-line* e presencial. Em 2012, a oferta dos cursos de apropriação dos resultados de 2011 estendeu-se a todos os projetos avaliados pelo CAEd. Ainda, em 2012, a modalidade *on-line* dos cursos passou a ser realizada em quatro semanas.

A primeira semana destina-se a propiciar um primeiro contato dos cursistas com a plataforma *Moodle*. Para auxiliar o cursista neste momento é disponibilizado um guia (com um tutorial que explica os recursos da plataforma). Na segunda semana, os conteúdos disponibilizados aos cursistas objetivam apresentar os indicadores sociais e educacionais do Brasil e dos estados e municípios avaliados, assim como propiciar a discussão sobre os conceitos e a função da avaliação no campo educacional. A abordagem na terceira semana é direcionada para análise dos fatores intra e extraescolares que interferem positiva ou negativamente no desempenho dos estudantes. Por fim, na quarta semana, o cursista deverá multiplicar as discussões suscitadas no curso *on-line* de forma concisa e orientado por um roteiro de oficina disponibilizado na própria plataforma. O roteiro explica o objetivo da oficina que deverá ser ministrada pelos cursistas em seus locais de trabalho e que consiste em trazer para o universo da escola os resultados produzidos pelo sistema de avaliação em questão e descritos nas revistas pedagógicas (as revistas pedagógicas integram o *kit* entregue a cada escola e, também, estão disponíveis no Portal da Avaliação<sup>2</sup>), promovendo a partir da análise desses resultados o desenvolvimento de estratégias e ações coletivas que contribuam com a aprendizagem equânime dos alunos atendidos por cada instituição escolar.

O roteiro instrui os cursistas a usarem como base de suas oficinas as revistas que compõem o *kit* recebido pela escola e apresenta três atividades, explicitando o objetivo, o material necessário e os pontos-chaves de cada uma delas. Na primeira atividade, conhece-se o Sistema de Avaliação; na segunda atividade, apresentam-se as matrizes de referência e os itens para o sistema de avaliação; na terceira atividade, subdividida em duas partes, os cursistas são apresentados à análise dos resultados das proficiências médias e da participação dos estudantes (primeira parte) e à interpretação pedagógica dos resultados por meio da escala de proficiência das áreas de conhecimentos avaliados pelo sistema (segunda parte). A produção de um documento relatando essa multiplicação configura-se como atividade final do curso.

A modalidade *on-line* é conduzida pela equipe de Comunicação e Educação a Distância (Comed) e de Coordenação de Análise e Publicação (CAP) do CAEd. A modalidade presencial do curso possui carga horária de 24 horas e oferece além das oficinas pedagógicas, com ênfase para a leitura e interpretação dos resultados divulgados nas publicações, oficinas de fatores associados ao desempenho, nas quais se discute o impacto dos fatores intra e extraescolares na aprendizagem e consequente desempenho dos estudantes. Nessa modalidade, também são abordados os métodos estatísticos utilizados na elaboração e análise das avaliações. A abordagem dos métodos estatísticos possibilita um maior entendimento dos cursistas sobre a TRI, modelagem matemática utilizada desde 1995 pelo Saeb, que norteia os testes aplicados pelo CAEd.

As oficinas com duração padronizada de 16 horas, pretendem no 1º momento (as quatro primeiras horas) contextualizar as avaliações em larga escala, apresentando uma palestra com concepções gerais sobre avaliação para todos os participantes. Nas 12 horas restantes, os participantes, divididos em grupos menores, são capacitados para fazer uma correta leitura dos materiais produzidos para a divulgação dos resultados. Nesse momento, são discutidas as matrizes de referência, as escalas de proficiência<sup>3</sup>, os padrões de desempenho, bem como é realizada uma análise dos resultados. Os participantes são divididos em turmas de aproximadamente 30 cursistas. Essa divisão leva em consideração as áreas de conhecimento avaliadas em cada projeto, e, no caso específico do Simave/ Proeb, os

<sup>2</sup> Em alguns sistemas de avaliação para acessar às revistas na versão digital é preciso que o usuário possua senha.

<sup>3</sup> “As escalas de proficiências ordenam o desempenho dos alunos do menor para o maior em um *continuum*, e elas são cumulativas, ou seja, o que os alunos sabem, compreendem e são capazes de fazer quando seu desempenho situa-se em um nível da escala, são capazes também de demonstrar as habilidades descritas no(s) nível(eis) anteriores dessa escala.” (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007).

participantes são divididos em turmas de Língua Portuguesa e de Matemática. Em cada turma, são trabalhadas as matrizes de referências e as escalas de proficiência específicas de cada projeto.

Nos anos anteriores, a carga horária das oficinas variava entre quatro e oito horas. Uma diferença importante, entre as oficinas ofertadas anteriormente e o modelo proposto para apropriação dos resultados de 2011, diz respeito ao desenvolvimento de materiais didáticos que oferecem um melhor entendimento da matriz de referência e da escala de proficiência, entre os quais se destacam os *banners* das matrizes e das escalas. Os primeiros permitem que os cursistas encaixem, nos domínios, os descritores correspondentes, identificando qual habilidade é avaliada em cada descritor. Já os últimos possibilitam uma melhor visualização dos padrões e níveis de desempenho, que, por sua vez, oferecem “informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos” (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

A Capacitação em Avaliação e Apropriação dos resultados do Simave/ Proeb, oferecida pelo CAEd à rede estadual de Minas Gerais foi estruturada em forma de oficinas pedagógicas e tem por objetivo geral a “análise, interpretação e utilização dos resultados do Simave/Proeb para o re-planejamento das ações pedagógicas implementadas em sala de aula” (CAEd, 2012). Em 2012, a oficina de apropriação dos resultados de 2011 do Simave/ Proeb, atendendo a solicitação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), teve duração de quatro horas e aconteceu em uma semana de formação, oferecida, em maio de 2012, pela SEEMG. Dessa oficina, participaram, aproximadamente, 400 analistas educacionais das SREs da Rede Estadual de Minas Gerais.

A oficina abordou a matriz de referência para avaliação e analisou o percentual de acerto por descritor das séries avaliadas na edição de 2011 do Simave/ Proeb. Os participantes foram divididos em grupos, separados por área de conhecimento, a saber: Língua Portuguesa e Matemática, de modo que alguns participaram da oficina pedagógica de Língua Portuguesa e outros da oficina pedagógica de Matemática. Dessa formação participaram os analistas educacionais de Língua Portuguesa e Matemática responsáveis pelo Simave/ Proeb na SRE/ Juiz de Fora.

A equipe de analistas educacionais da SRE/ Juiz de Fora, responsável pelo acompanhamento das escolas objeto da pesquisa, foi formada em agosto de 2011 e recebeu em caráter especial uma capacitação do CAEd, ocorrida entre setembro e outubro de 2011, em dois módulos (nos moldes da oficina de apropriação de resultados oferecida em Belo Horizonte, no mesmo ano). No primeiro módulo, com duração de quatro horas, o representante da Coordenação de Análises e Publicações do CAEd abordou a temática das avaliações em larga escala. O segundo módulo, com duração total de oito horas, foi dedicado à análise pedagógica dos resultados de Língua Portuguesa e Matemática do Simave/ Proeb 2010, com ênfase para o entendimento da matriz de referência e a leitura da escala de proficiência. Em novembro de 2011, a equipe de analistas educacionais da SRE/ Juiz de Fora também participou da multiplicação da oficina de apropriação de resultados oferecida pelo CAEd em Belo Horizonte.

Por sua vez, os analistas educacionais replicam, nas escolas que acompanham, as informações apreendidas nas capacitações. Como instrumento de monitoramento da eficácia das oficinas, o CAEd utiliza o *feedback* dos responsáveis pela avaliação do sistema nos estados ou municípios avaliados – no caso desse estudo, a coordenação de avaliação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

#### CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CAPACITAÇÃO EM AVALIAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DO SIMAVE/ PROEB, OFERECIDA À REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Entendendo que os cursos de capacitação ancoram-se em três processos interdependentes (planejamento, implementação e monitoramento) e que a eficácia destes depende de um desenvolvimento adequado, a pesquisa

feita até o momento permite inferir que as capacitações oferecidas pelo CAEd oferecem aos participantes a oportunidade de aprofundar o entendimento sobre os resultados do Simave/ Proeb. Percebe-se, no entanto, um desconhecimento de como os conteúdos abordados nas capacitações chegam às unidades escolares, o que aponta para a seguinte questão: até que ponto a capacitação oferecida pelo CAEd contribui com a apropriação dos resultados do Simave/ Proeb pelas instâncias macro e micro da gestão educacional? Como já afirmado anteriormente, essa apropriação é fundamental para melhoria do sistema de ensino e é de responsabilidade da equipe gestora. Por isso, monitorar sua implementação e avaliação é fundamental.

## REFERÊNCIAS

BECKER, F.R. Avaliação Educacional em Larga Escala: a experiência Brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**. nº 53, v. 1, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Pública**. s/d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=273&Itemid=345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345)>. Acesso em: 22 ago. 2012.

BURGOS, M.; CANEGAL, A.C. **Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação**. In: Pesquisa e Debate em Educação. Desafios da Gestão: Expectativas de (in)formação. CAEd: v. 1., n. 1, 2011.

CAEd, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Portal da Avaliação. **Entrevista com Lina Kátia Mesquita de Oliveira, coordenadora-geral do CAEd**. 2 maio 2012. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/2012/05/02/entrevista-com-lina-katia-mesquita-de-oliveira-coordenadora-geral-do-caed/>>. Acesso em 23 ago. 2012.

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação dos sistemas escolares a diferentes públicos. **Revista Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação (REICE)** – 2007. Volume 5, número 2e. Disponível em: <[http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art18\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art18_hm.htm)>. Acesso em: 4 out. 2012.

GAME. **A Avaliação Externa Como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados. Relatório Final**. GAME/FAE/UFMG. s/d. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica/421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave>>. Acesso em 23 ago. 2012.

OLIVEIRA, L.K.M. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. PUC-Rio, 2007. Versão impressa disponibilizada na disciplina: Interpretação de escala de proficiência do PPGP.

## O sistema educativo moçambicano: a nova reforma curricular da educação básica e a formação do professor em Moçambique

Isabel Senda Macatane\*

Sheila Rigante Romero\*\*

Rogéria Campos de Almeida Dutra\*\*\*

Este artigo objetiva identificar como se configuram as modalidades de formação continuada frequentemente oferecida ao professor em exercício no Ensino Básico moçambicano. Considera-se importante apresentar, primeiro, as transformações curriculares de ensino ocorridas em Moçambique, pois são acompanhadas pelas políticas de formação docente. Não se pretende descrever a história das reformas curriculares de ensino em Moçambique, nem muito menos as de formação de professores, mas qualquer investigação que pretenda dar uma contribuição sobre o melhoramento da profissionalização docente no processo de ensino e aprendizagem deve, mesmo que de forma breve, refletir-se sobre os períodos da História de Reformas de Educação e da formação de professores, desencadeados naquele país, de forma a identificar os fatores determinantes para a construção da formação continuada do professor em um contexto geográfico, cultural, social, econômico e político tão específicos do contexto moçambicano. É nesse sentido que se faz necessário mostrar um breve histórico do sistema educativo entrelaçado à formação do professor em Moçambique, para dar alinhamento à compreensão e análise das atuais modalidades de formação continuada do professor em exercício no ensino básico.

As reformas educacionais ocorridas em Moçambique, considerando a Independência Nacional (1975) como marco referencial, dividem-se em dois grandes períodos distintos: o período antes da independência e o período pós-independência. Cada período está dividido em momentos marcados por transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas significativas que se caracterizam, por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemônica e pela negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por outro, pela luta, ruptura, superação e implantação de uma “nova sociedade”, não sem contradições e conflitos próprios de processos deste tipo e que, direta ou indiretamente, influenciaram as reformas educacionais moçambicanas.

Assim, a transformação curricular da educação em Moçambique inclui o período antes da independência, marcado pela educação colonial, que compreende os anos 1845-1974; e o período pós-independência que subtendem um momento de transição entre a educação colonial e a introdução do Sistema Nacional de Educação (1975-1982), o período de introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), entre os anos de 1983 a 1991, e da reforma do sistema em 1992 até ao atual currículo introduzido em 2004. Dessa forma, serão descritos os elementos marcantes de cada um desses marcos históricos.

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; técnica educacional do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Ined), em Moçambique.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

\*\*\* Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; professora da UFJF; doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## O SISTEMA EDUCACIONAL NO PERÍODO COLONIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1930-1974)

A introdução do sistema educacional colonial, segundo historiadores moçambicanos, como Golias (1993), Tumbo e Ernesto (1996) e Dias (2002), teve um caráter discriminatório, pois dividiu a educação básica em dois grupos sociais distintos: educação para os filhos de colonos portugueses e a educação para os indígenas (os nativos de Moçambique).

Para Golias (1993), este período foi caracterizado por uma intensa discriminação entre os filhos dos colonos e os nativos de Moçambique. Para os últimos, o ensino almejava encaminhar gradativamente a criança para a vida considerada civilizada dos portugueses, preparando-os para os ofícios de artesãos e mão de obra para atender aos filhos dos colonos e assimilados na extração dos recursos naturais do país.

Como podemos observar em Tumbo e Ernesto (1996), e também em Dias (1993), o ensino considerado oficial oferecia às crianças os instrumentos essenciais do saber e das bases de uma cultura geral de modo a prepará-las para a vida social e, também, para dar continuidade aos estudos futuramente. Em contrapartida, o ensino para as crianças nativas tinha como único objetivo conduzi-las para a vida civilizada do colono português. As escolas estavam distribuídas entre os postos administrativos que abarcavam as escolas oficiais e encontravam-se sob o domínio português e os distritos sob controle das missões que abarcavam as escolas indígenas (MAZULA, 1995).

A questão discriminatória da educação colonial não se restringiu apenas ao Ensino Básico, mas se observou também na formação de professores. Com o intuito de cumprir programas e objetivos educacionais distintos, era preciso que a formação de professores igualmente fosse diferente, pois precisava atender a programas educacionais diferentes.

Segundo Golias (1993) e Robate (2006), foram introduzidas três categorias de professores: o monitor que tinha somente três meses de formação pedagógica (após o Ensino Primário) para trabalhar nas escolas missionárias (educação indígena) – este era o professor com a menor habilitação profissional; o professor do posto, cuja formação ocorria na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar – estes lecionavam em escolas de posto escolar nas zonas rurais e periferias urbanas; por último, os professores formados pelo Magistério Primário (ensino secundário geral completo) – estes formavam os filhos dos portugueses e os assimilados, nas escolas primárias oficiais e particulares.

Desta forma, podemos afirmar que a política de formação de professores durante o período colonial moçambicano estava voltada para os objetivos e tipos de ensino preconizados. Exemplo disto pode ser verificado na formação dos professores para os nativos de Moçambique que tinham uma formação menor ao compararmos ao sistema de educação para os filhos de colonos portugueses e dos assimilados. Neste caso, os monitores escolares serviam para suprir a carência de agentes de ensino, os quais possuíam aptidões para o exercício eventual do ensino primário elementar nos ambientes rurais, pois nem sempre havia professores de posto escolar formados para preencher as vagas (GOLIAS, 1993).

Como veremos a seguir, após a independência de Moçambique, em 1975, foi necessário pensar em um novo sistema educacional, tanto para a educação básica quanto para a formação de professores, pois era importante romper com o sistema educacional anterior que trazia em seu arcabouço um sistema amparado na discriminação racial e elitista, sendo a educação de qualidade um direito de poucos. Essa nova forma de pensar o sistema educacional foi liderado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) que buscou um novo conceito de educação já nos anos de 1964, quando liderava a luta pela independência moçambicana.

## EDUCAÇÃO NO PRIMEIRO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA (1975-1982/1983-1991) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A FRELIMO, atual partido no poder, buscava, desde o início da luta pela libertação – ao menos enquanto ideal político – introduzir “um ensino moderno e científico, contrário à violência, à submissão e à marginalização e a favor da libertação dos moçambicanos para a participação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva” (MOÇAMBIQUE, 1983). O objetivo do processo educativo era “a formação de um ‘homem novo’, inserido na sua realidade cultural e capaz de transformar a vida social em proveito de todos, fazendo da escola uma base para o povo tomar o poder.” (MOÇAMBIQUE, 1983). Portanto, na construção de uma nova sociedade mais igualitária, o Sistema de Educação precisa conduzir, à criação do “Homem Novo”, por meio da mudança do conteúdo, da estrutura e do método de ensino educacional.

No ano de 1983, foi criado o Sistema Nacional da Educação no qual a idade de ingresso do aluno no Ensino Primário era de 7 anos (MOÇAMBIQUE, 1983). A estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi organizada em quatro níveis: superior, pré-universitário, secundário e primário. À semelhança do que acontecia no sistema anterior, esta estrutura apresentava outros três subsistemas de ensino como Ensino Médio Técnico Profissional, que contava com a área de formação de professores e a educação de adultos, e Escolas Básicas Técnicas Profissionais.

Com relação à formação de professores, não ocorreram mudanças significativas, pois a baixa qualificação dos professores nos primeiros anos de Independência Nacional, especialmente no ensino primário do 1º grau, tinha somente a 4ª classe (que confirmava a conclusão do 1º grau) e quase nenhuma formação profissional. Basicamente, até o ano de 1983, a formação de professores primários do 1º grau era de 6ª classe (os que concluíam o 2º grau) aumentando gradativamente para 3 anos (GOLIAS, 1993).

Observamos que os cursos de formação de professores, desde o período pós-independência buscam responder às urgências quantitativas impostas para a ampliação do ensino educacional moçambicano. O currículo de formação do professor possui disciplinas teóricas e não reitera o caráter prático que toda a formação do professor deveria buscar (GOLIAS, 1993). Assim, além da preocupação em superar os problemas de acesso à escola e assegurar a qualidade de ensino nas escolas primárias públicas, mudanças significativas ocorreram após o estabelecimento da primeira fase de criação do SNE, entre as quais se destacam as reformas curriculares e a implementação do sistema de ensino por ciclos de aprendizagem, mas estas mudanças não acompanharam a formação de professores e sua atualização diante de tais mudanças. Essa afirmação se confirma no relatório produzido pelo Ministério da Educação, no Plano Estratégico (2006-2010/11), que explica que a reforma do currículo do Ensino Primário incluía provisões para a capacitação de professores, mas a escassez de recursos limitou a quantidade de formação feita, de modo a dificultar o preparo destes docentes para trabalhar com os programas e com os planos curriculares do Ensino Básico.

Dessa forma, verificou-se a necessidade de melhorar a formação desses profissionais, para trabalharem com a nova proposta curricular que entraria em vigor no ano de 2004. Nesse âmbito, surgiu a ideia de concepção de um novo Currículo do Ensino Básico, de modo a introduzir algumas inovações como veremos a seguir.

### INTRODUÇÃO DO NOVO CURRÍCULO BÁSICO EM 2004

Torna-se relevante apontar, segundo o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), que, na transformação curricular, o Ensino Primário passou a ser designado por Ensino Básico, pois os alunos, ao terminarem essa fase da educação, precisam ter conhecimentos e habilidades básicas que permitam uma

integração plena na comunidade a qual pertence. Dentre as inovações implementadas pelo Novo Currículo do Ensino Básico, podemos destacar: a) Ciclos de Aprendizagem; b) Ensino Básico Integrado; c) Currículo Local; d) Distribuição de Professores; e) Progressão por Ciclos de Aprendizagem (MOÇAMBIQUE, 2004).

Dentro desta nova configuração do Currículo do Ensino Básico, tornou-se necessário investir na capacitação dos docentes que lidavam com a Educação Básica, pois, no antigo currículo, os alunos tinham um único professor até o final da sua escolarização na Educação Básica. Após a implementação deste Novo Currículo, isto se modificou, e somente os alunos dos 1º e 2º ciclos têm um único professor para todas as disciplinas e, a partir do 3º ciclo, existem em torno de três a quatro professores que lecionam as disciplinas de acordo com sua especialização. Como existiam poucos professores especialistas, a estratégia para o sucesso da implementação ficou centrada na formação continuada dos professores do Ensino Básico.

Assim, foi considerado que, para se ter êxito na implementação do Novo Currículo, era essencial a formação/capacitação dos professores que estabeleceriam os rumos da reforma curricular. Sem a formação desses profissionais, todo o projeto fracassaria ou ficaria somente no plano das intenções. A “inovação curricular” conseguirá atingir sua plenitude quando os atores envolvidos entenderem os motivos e a importância da mudança para o processo do ensino e aprendizagem e assumirem as responsabilidades para o crescimento da qualidade do ensino. Dessa forma, a formação e capacitação dos docentes é fundamental para delinear os rumos de uma reforma curricular (PACHECO, 2001).

A formação/capacitação dos docentes do Ensino Básico de Moçambique ocorreu em forma de cascata, algo que percebemos, neste trabalho, como um grande dificultador para a implementação da nova proposta curricular. Essa forma de repasse das informações de uma instância para outra pode ter criado incongruências nas interpretações das inovações curriculares propostas. Entretanto, de acordo com o INDE (MOÇAMBIQUE, 2004), a realização da capacitação no efeito cascata ocorreu devido ao número elevado de professores existentes em Moçambique, não havendo, segundo os responsáveis no INDE, condições para se efetivar de outra forma.

Dessa forma, a formação se deu por meio de quatro momentos distintos: 1) capacitação de formadores centrais; 2) capacitação de formadores provinciais; 3) capacitação de formadores distritais e 4) capacitação de professores. Nesse processo de formação/capacitação dos profissionais que lidariam com a implementação do Novo Currículo, os formadores centrais repassariam as informações sobre a nova proposta curricular aos formadores provinciais que capacitariam os formadores distritais e que, por último, formariam os professores que lidariam com o novo currículo em sala de aula.

A capacitação dos formadores centrais ocorreu previamente com alguns técnicos do INDE, considerados formadores centrais, que não participaram da elaboração do currículo, mas que iriam capacitar os técnicos das direções provinciais. A capacitação destes profissionais ocorreu a partir da coleta de informações sobre os professores, pais e sociedade civil de cada província de Moçambique, que teriam consigo a implementação das novas propostas curriculares. Posteriormente tiveram que elaborar os materiais que seriam utilizados na capacitação de outros formadores de instâncias diferentes. Nesse processo, foram envolvidos os técnicos do INDE e os diretores e os pedagogos das direções provinciais, os quais seriam responsáveis pela capacitação de formadores provinciais.

Uma questão preocupante que se observou ao longo desse processo foi o fato de que nem todos os técnicos do INDE estiveram envolvidos na elaboração dos programas do Ensino Básico (desde o início de sua concepção), e isso afetou o andamento das capacitações, pois o conhecimento que tinham das novas propostas ocorreu

somente no momento de suas capacitações e na elaboração dos materiais que iriam utilizar, o que dificultou uma melhor compreensão da proposta que estava sendo feita.

A capacitação dos formadores provinciais, por sua vez, foi realizada pela equipe formada pelos técnicos do INDE. Esses formadores provinciais que participaram da capacitação foram alguns diretores e pedagogos provinciais que foram selecionados por suas direções provinciais, pois trabalhavam com 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. A seleção destes baseou-se no “reconhecimento profundo das suas capacidades e seu domínio das metodologias propostas e capacidade de interpretação e explicação para maximizar o desempenho dos formadores e conseqüentemente dos formadores distritais e dos professores” (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 54-55). Esta capacitação foi regional (Sul, Centro e Norte do país), ou seja, abarcou as quatro províncias do Sul, as quatro do Centro e as três do Norte de Moçambique. Nesse processo, foi repassado o material elaborado pelos técnicos do INDE e estes iriam repassá-los para os formadores distritais.

Os formadores provinciais foram os responsáveis por capacitar os formadores distritais e os professores do Ensino Primário 2, enquanto os formadores distritais ficaram responsáveis por capacitar os professores do Ensino Primário 1. Os formadores distritais foram selecionados entre os professores do Ensino Primário 1 e de suas respectivas províncias e escolas, pois revelavam extrema competência no trabalho docente. A capacitação dos professores ocorreu nas matérias que iriam lecionar. É importante perceber que a capacitação de professores era feita em cada província, sendo a capacitação dos professores do EP1 feita pelos formadores distritais e a dos professores de EP2 pelos formadores provinciais. Os professores de EP1 eram capacitados em matérias referentes a todas as disciplinas, e isto se justifica pelo fato de que o professor do EP1 leciona todas as disciplinas da classe e o do EP2 leciona um bloco de disciplinas (três a quatro disciplinas a cada bloco).

Como já referimos anteriormente, olhando para essas atividades planejadas e desenvolvidas ao longo da capacitação dos professores, é possível presumirmos que elas podem não ter contribuído para a preparação adequada dos professores, pois numa capacitação em cascata e feita em forma de palestras, nem sempre as informações se percebem e se interpretam da mesma maneira à medida que vão passando de uma pessoa para outra e de uma instância para outra. Por isso, se essa capacitação não for cuidadosamente acompanhada pela formação continuada do professor no espaço escolar, tendo se limitado apenas às capacitações regionais, este pode ter sido o foco das dificuldades docentes na implementação do novo currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi descrito até o presente momento, é possível afirmarmos que os obstáculos para uma implementação de reformas curriculares de sucesso não podem ser compreendidos somente da perspectiva de revisão e atualização dos programas de ensino da educação, mas, principalmente, das ações coletivas que permitam o envolvimento no âmbito escolar. É necessário que o professor (agente fundamental desse processo) assuma nova postura e novas práticas em sua atuação profissional, ou seja, é essencial que mude sua prática cotidiana escolar, sua prática em sala de aula.

Assim, é importante evitar que as formações/capacitações compreendam apenas mero repasse, ou melhor, que o treinamento dos profissionais que lidam com o cotidiano escolar (ambiente em que as reformas curriculares são colocadas em prática) ocorra somente a partir de uma instância central que elabora os pacotes metodológicos, que repassam à equipe encarregada do treinamento, e assim sucessivamente (instâncias intermediárias como, distritos, núcleos, professores). Isto acarreta no fato de que nem sempre esses profissionais detêm o conhecimento sobre a elaboração das propostas e nem prática pedagógica necessária para repassá-la (KRAMER, 1989).

A ideia central deste trabalho é mostrar a necessidade de organização e de formação continuada dos professores do Ensino Básico moçambicano para que as reformas curriculares propostas no Novo Currículo Básico da Educação, implementado em 2004, possa realmente ter um sucesso dentro do ambiente escolar. Sendo assim, observa-se que é fundamental que as inovações curriculares e a formação/capacitação continuada de professores se constituam como alicerces de um mesmo processo de concepção, introdução e profissionalização para o encaminhamento positivo da melhoria educacional.

## REFERÊNCIAS

- DIAS, H. N. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direção a uma prática linguístico-escolar libertadora.** Promédia: Maputo, 2002.
- GOLIAS, M. **Sistema de Ensino em Moçambique: Passado e Presente.** Ed. Escolar, 1993.
- KRAMER, S. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em Serviço.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n.70 (169), p.189-207, Maio/Ago. 1989.
- MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Maputo: Afrontamento e fundo bibliográfico de língua portuguesa, 1995.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (Mined). **Plano Estratégico da Educação, 2010/2011.**
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (Mined/INDE). **Plano Curricular do Ensino Básico.** Moçambique, Maputo, 2004.
- MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83, de 23 de Março** (Aprova a Lei do Sistema Nacional de educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.)
- ROBATE, S. A. **Currículo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: Um repensar de seus fundamentos Teóricos,** Praciba (SP), 2006.
- TUMBO, L.J.; ERNESTO, J. **Psicopedagogia Modulo-01: Curso de Formação de professores Primários do EP1 em exercício.** Maputo: IAP, 1996.

## Magistra – A Escola da escola: as novas tecnologias a serviço da formação docente

Paulo Henrique Rodrigues\*

Juliana Alves Magaldi\*\*

João Queiroz\*\*\*

O caso de gestão abordado nesse artigo tem como contorno empírico a Magistra, política pública do Estado de Minas Gerais na área de formação continuada, especialmente voltada para os professores. Como orientação de pesquisa, surgem as questões relativas ao alcance dos objetivos indicados pela política e unidade conceitual da proposta que a orienta.

No decorrer deste breve texto, descreveremos o caso, recortando, do grande universo de ações que compõem a Magistra, aquelas que se relacionam ao universo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Reforçamos que esta opção metodológica se faz necessária devido à multiplicidade de ações formativas desenvolvidas pela Magistra e se apoia na importância das TICs nas ações de formação docente e no uso dessas tecnologias pelos professores no cotidiano escolar. Entre essas ações, destacam-se as Rodas de Conversa, o Centro de Referência Virtual do Professor e o Programa Oferta Livre de Cursos.

### A MAGISTRA NO CENÁRIO MINEIRO

Em Minas Gerais, diversas políticas públicas focaram-se na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos educadores. Em gestões anteriores, ocorreram iniciativas importantes, tais como o Programa Veredas e o Programa de Capacitação de Professores (Procap), voltado prioritariamente aos professores de anos iniciais, implementado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em parceria com as suas superintendências regionais, universidades e prefeituras municipais, em meados da década de 1990 (GATTI, 2009, p. 204). Desde 2011, a partir da Lei Delegada n.º. 180 (MINAS GERAIS, 2011) alterou a estrutura organizativa da administração estadual e criou, no seio da SEEMG, a Magistra, cuja inauguração e início de funcionamento se deu em fevereiro de 2012, e que tem como público alvo os educadores da rede estadual de Minas Gerais. Para uma melhor compreensão da Magistra, buscaremos contextualizar o universo sob o qual irão se desenvolver as suas ações.

A rede estadual de Educação Básica de Minas Gerais, segundo dados da própria SEEMG<sup>1</sup>, possui 3.762 unidades escolares, divididas em 851 municípios dos 853 existentes em Minas. Essas escolas atendem 1,3 milhão de alunos matriculados no Ensino Fundamental e 719 mil alunos no Ensino Médio. Além desses alunos

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; atua na equipe central do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da SEEMG.

\*\* Coordenadora do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Ciência da Religião UFJF..

\*\*\* Orientador do PPGP CAEd/UFJF; professor do IAD/ UFJF; doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); pós-doutor pela Universidad Politécnica de Madrid.

<sup>1</sup> Informações obtidas através do site <<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/apresentacao>>, acesso em 17 dez. 2012.

matriculados na Educação Básica regular, ainda existem 300 mil alunos matriculados no Programa de Ensino Profissionalizante (PEP) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa estrutura está dividida em 47 regionais, chamadas Superintendências Regionais de Ensino, sob a coordenação do órgão central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), localizado em Belo Horizonte, capital do estado. A rede conta com um contingente de mais de 160 mil professores, divididos em escolas que atendem os anos iniciais, anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em sua maioria, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental possuem formação superior, segundo a área de formação, conforme dados do Educacenso (BRASIL, 2013). Tanto Minas Gerais quanto o Brasil possuem uma significativa maioria de professores licenciados, com todos os componentes curriculares, contando com mais de 90% de professores com esse nível de formação. Minas Gerais apresenta um maior percentual de professores licenciados, com exceção da área de Ciências. Segundo a mesma fonte, a grande maioria dos professores de anos finais do estado leciona o conteúdo no qual foram licenciados. Minas Gerais tem percentuais maiores em História, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa e menor em Educação Física, Ciências e Artes.

Por meio desses dados, objetivamos indicar que a questão que se coloca aos gestores educacionais mineiros no que diz respeito à formação de professores não está atrelada à formação inicial, mas sim à continuada. A formação continuada é uma política pública reiteradamente colocada em pauta nas várias esferas de poder. Devemos lembrar que a consubstanciação de uma política pública em uma lei implica todo um processo de debate e negociação política, que envolve uma série de sujeitos e fóruns de debates formais e não formais. Colocada a agenda, a Secretaria Estadual de Educação (SEEMG) buscou enfrentar o desafio da formação continuada dos docentes e demais servidores da rede de educação básica com a criação da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, denominada Magistra.

## A ESCOLA

A Magistra se propõe a formação, não só dos professores, mas dos demais profissionais da SEEMG. Sua atuação se dá nas áreas de conhecimento, ou componentes curriculares, além da gestão pública e também pedagógica. Um objetivo com largo escopo, tanto do ponto de vista dos conteúdos quanto da abrangência.

A Escola tem como missão potencializar os processos de formação, objetivando melhorar as escolas e conseqüentemente o desempenho dos estudantes mineiros. Para tal, busca auxiliar na formação contínua de professores de modo a proporcionar que ensinem mais e melhor em um contexto social influenciado fortemente pelas inovações tecnológicas, pelas relações de interatividade e pelas redes virtuais de informação (MAGISTRA, 2012).

Percebemos que a Escola busca uma vinculação entre os processos de formação e desempenho dos estudantes mineiros. Desde a definição de sua missão, a Magistra já sinaliza os impactos que as “tecnologias, interatividade e redes virtuais” têm no mundo contemporâneo e conseqüentemente na educação. O público alvo da Magistra são os professores da Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais, em todas as áreas de conhecimento e modalidades de ensino, além de diretores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, servidores, orientadores, inspetores, superintendentes, técnicos educacionais e demais servidores.

Além de sua estrutura funcional e de equipamentos, possui uma estrutura física significativa, com uma área de 97.000 metros quadrados, onde era a sede anterior da SEEMG. Essa área possui quatro edificações, onde se encontram a estrutura administrativa da escola, auditório, sala para videoconferência, laboratório de informática, salas de aula, uma

biblioteca chamada de Biblioteca do Professor e o Museu da Escola. Posteriormente um dos prédios existentes deve ser adaptado para servir como alojamento. Além dos prédios, a sede, conta com uma rica área verde.

Para atingir seus objetivos, a Magistra desenvolveu uma série de ações ao longo de 2012, seu primeiro ano de funcionamento. Entre as ações desenvolvidas estavam previstas: (1) Rodas de Conversa; (2) Rede de bibliotecas; (3) Programa Oferta Livre de Curso; (4) Mobilidade do Profissional da Educação; (5) Espaços Escolares do Conhecimento; (6) Rede Mineira de Formação de Educadores; (7) Congresso de Boas Práticas Pedagógicas; (7) Plataforma Virtual de Aprendizagem.

Como afirmamos acima, não nos deteremos em todas as ações. Focaremos naquelas com maior interface com as TICs: as “Rodas de Conversa”, o “Programa Oferta Livre de Curso/Plataforma Virtual de Aprendizagem” e o “Centro de Referência Virtual do Professor”, um *site* anterior à fundação da Magistra, mantido pela SEEMG, voltado à formação docente, o qual foi incorporado pela estrutura da Escola a partir da sua criação.

## RODAS DE CONVERSA

As Rodas de Conversa são encontros entre especialistas que debatem temas diversos afeitos à educação, constituindo-se como ações que conciliam atividades presenciais e o uso do ambiente virtual. Segundo o *site* da Magistra, foram realizadas, em 2012, 26 Rodas de Conversa, envolvendo, presencialmente, cerca de 2.300 profissionais.

Os temas abordados pelas Rodas de Conversa foram: “A Formação docente”, “Projeto Reinventando o Ensino Médio”; “Prevenção da Violência e a Promoção de uma Cultura de Paz na Escola”; “A Biblioteca e os Espaços Escolares de Conhecimento”; Grupo de Estudo para a elaboração do Projeto “Curso de Extensão em Educação Musical para Educadores” e Semana de Museus 2012 – “Museus em um mundo em transformação: novos desafios, novas inspirações”. Esses encontros não foram filmados, configurando-se como encontros exclusivamente presenciais.

Posteriormente, no segundo semestre de 2012, a Magistra optou por transformar as Rodas de Conversa em recursos multimídias. Algumas Rodas de Conversa foram gravadas e editadas. Ao serem gravadas, foram transmitidas, através do canal Minas Saúde, um canal a cabo que transmite a programação do governo, notadamente na área de saúde e a que as escolas têm acesso. Além da transmissão pelo Canal Saúde, tais programas foram disponibilizados, através do canal *Youtube*, conforme podemos perceber pela tabela 1, a seguir:

TABELA 1

Rodas de conversas gravadas, editadas, transmitidas pelo Canal Minas Saúde e postadas no endereço <<http://www.youtube.com/user/magistraseemg>>.

Tema	Data de exibição no Canal Minas Saúde	Duração aproximada
Formação de professores	06/08/2012	49 min
Avaliação externa	27/08/2012	48 min
Escola, família e comunidade	24/09/2012	50 min
Projeto político pedagógico	15/10/2012	47 min
Direito à educação na diversidade	05/11/2012	52 min
Ensino médio e juventude: os desafios das novas propostas	05/11/2012	52 min

Fonte: <<http://www.youtube.com/user/magistraseemg>>, acesso em 17 dez. 2012.

Com a gravação, a Magistra pretende que essas Rodas de Conversa possam ser utilizadas pelas escolas em seus momentos de discussão coletiva, tornando-se, portanto, um recurso formativo para os educadores de Minas.

### CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR (CRV)

Um espaço importante na estrutura formativa da Magistra é a Plataforma Virtual de Aprendizagem. Utilizando recursos tecnológicos, a Magistra busca desenvolver alternativas de formação diversas. Junto da Plataforma Virtual de Aprendizagem, como parte do *site* da Magistra, encontramos o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), criado em 2004, com o propósito de apoiar os professores na implantação da matriz curricular da rede – os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs). O CRV é um *site* com vários recursos de apoio ao trabalho docente. Seu foco inicial foi o apoio aos professores para a implantação dos CBCs nos anos finais do Ensino Fundamental. Os CBCs são a proposta curricular que, desde 2005, está sendo implantada na rede estadual. Segundo a fala da coordenadora da Magistra, está projetada uma ampliação para a discussão do currículo do Ensino Médio através do CRV.

O *site* se configura como um repositório de conteúdos do interesse dos professores. Entre tais conteúdos, destacam-se artigos sobre temas educacionais, legislação relacionada à educação e sequências didáticas e orientações pedagógicas para facilitar o trabalho dos professores com os conteúdos estabelecidos no CBC. Há também uma relação de *links* e um espaço para notícias que está relacionado aos temas educacionais.

Destacam-se, no CRV, recursos que buscam viabilizar a interação entre os professores. Trata-se dos espaços Sistema de Trocas de Recursos Educacionais (STRE). Nesse espaço, os professores devidamente cadastrados no *site*, mediados por tutores e orientadores, apresentam recursos didáticos, que, após o acompanhamento e análise dos tutores e orientadores, são disponibilizados para todos professores da rede. Nesse aspecto, o fórum permite aos educadores envolvidos a possibilidade de superarem o papel de meros consumidores e se colocarem como autores dos recursos didáticos.

Outro espaço importante que permite a troca entre os docentes é o Fórum. Trata-se de um espaço de debate, segmentado entre Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Os fóruns são mediados por técnicos da SEEMG e tem a finalidade da troca de ideias e experiências pedagógicas voltadas à implantação da proposta curricular estadual.

### PROGRAMA OFERTA LIVRE DE CURSOS

Na Plataforma Virtual, encontra-se, ainda, o programa de educação a distância, denominado “Programa Oferta Livre de Cursos”. Por esse programa, oferecido através da plataforma *Moodle*, foi realizada uma série de cursos de curta duração (60 horas) ao longo do primeiro semestre de 2012. Nesse período, foram abertas 32 turmas, com a inscrição de 1.375 servidores inscritos. Os cursos ofertados foram: (1) Curso introdutório sobre a Plataforma Moodle; (2) Gestão Integrada da Escola; (3) Elaboração de Projetos; (4) Tecnologias da Informação e Comunicação na Sala de Aula; (5) Psicologia na Escola: Um olhar prático para o cotidiano escolar; (6) Matemática na Sala de Aula: Teorias e práticas na matemática.

A Magistra realizou, ainda segundo o *site*, outras capacitações, que envolveram outros 1.183 educadores, não inclusas no Programa Oferta Livre de Cursos (MAGISTRA, 2012). Todos os cursos foram ofertados através da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) têm uma carga horária de 30 horas e são desenvolvidos pela modalidade EaD, utilizando a plataforma *moodle*. A perspectiva é que o professor faça sua própria trajetória de formação, podendo

fazer os cursos segundo seus interesses e demandas. Tal percurso foi chamado, pela coordenadora da Magistra, de árvore do conhecimento. A ideia é permitir que o profissional desenvolva seu próprio percurso formativo. Para se inscrever nos cursos, é necessário que o servidor esteja vinculado à rede estadual de educação e que faça um cadastro prévio no *site* da Magistra. Após efetuar o cadastro, o servidor está apto a solicitar sua matrícula nos vários cursos ofertados pelo Programa Oferta Livre de Cursos. Apesar de poder fazer diversas solicitações de matrícula, o servidor pode cursar apenas um curso por vez.

Estes são os dados iniciais sobre os cursos ofertados pela Magistra que buscam permitir aos professores se aproximar das novas tecnologias, possibilitando aos cursistas o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política materializada na Magistra e recortada pelo prisma da interface com as TICs se constitui em um caso de gestão, na medida em que objetivamos analisar como os problemas relativos à execução dos objetivos propostos têm se colocado aos seus gestores. E, ainda mais, quando pensamos como os gestores têm (re)elaborado a concepção de formação continuada que orienta a Escola para que esta atue como um núcleo em torno dos quais orbitam as diversas ações ali executadas, essa imagem do núcleo e das órbitas colocam o desafio da busca pela busca da unidade conceitual e pela conciliação das ações ali desenvolvidas. Estas, por sua vez, guardam grandes diferenças entre si, apesar de ser possível pensarmos em continuidades e afinidades.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educacenso**. 2013. Disponível em <<http://www.educacenso.inep.gov.br>>. Acesso em 13 mar. 2013.
- MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 27 de dezembro de 2011**. Disponível em <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/site/institucional/legislacao>>, acesso em 21 out. 2012.
- MINAS GERAIS. **Magistra**. Disponível em <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/site/>> Acesso em 21 out. 2012.

## O estágio probatório para professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais

Shirley de Cássia Pereira Machado de Miranda\*

Wallace Andrioli Guedes\*\*

Kelmer Esteves de Paula\*\*\*

Luís Antônio Fajardo Pontes\*\*\*\*

Manuel Palácios da Cunha e Melo\*\*\*\*\*

O intuito deste artigo é apresentar, em linhas gerais, os resultados parciais de uma investigação que tem como foco o exercício da profissão docente durante o Estágio Probatório de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação (RME) de Belo Horizonte. Trata-se do período que antecede a aquisição de estabilidade no cargo, considerada a última etapa do processo de ingresso no serviço público. A proposta se justifica devido à constatação de que a ausência de um programa institucional de acolhimento e de acompanhamento sistemático dos docentes durante os anos iniciais da carreira na RME – em particular dos profissionais que trabalham em área de risco e vulnerabilidade social – comprometem a permanência no cargo e o desenvolvimento profissional.

O presente artigo se estrutura da seguinte forma: em um primeiro momento, é descrito processo de definição da questão investigativa e apresentado, sucintamente, o panorama atual da educação na RME BH. Em seguida, aborda o concurso público - da redefinição do concurso para professores a partir da política inclusiva defendida pelo programa Escola Plural à atual política de concurso no município. Na sequência, é dado destaque ao período denominado estágio probatório, problematizando-o para discutir, posteriormente, a possibilidade de uma intervenção nesse momento inicial da atuação do professor na escola. Destaca-se, por fim, o perfil de professores em estágio probatório na Rede, perfazendo-se o itinerário do ingresso até a aquisição de estabilidade no contexto de duas escolas municipais onde foi realizado o estudo do caso.

### O ESTÁGIO PROBATÓRIO NA RME-BH COMO QUESTÃO INVESTIGATIVA

Os questionamentos que levaram a essa pesquisa surgiram a partir da atuação da pesquisadora na RME-BH, como vice-diretora de uma escola da Regional Barreiro<sup>1</sup>, como parte da equipe de monitoramento do ensino e

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; gerente pedagógica da Regional Norte da RME-BH.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

\*\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutor em Ciência da Religião pela UFJF.

\*\*\*\* Coorientador da pesquisa; coordenador de Gerenciamento de Dados no CAEd; mestre em Educação.

\*\*\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; coordenador-geral do CAEd/UFJF; doutor em Sociologia pelo IUPERJ.

<sup>1</sup> Atualmente, a cidade de Belo Horizonte é dividida em nove regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental<sup>2</sup> e como gerente pedagógica da Regional Norte – funções ocupadas em diferentes momentos da carreira na referida Rede. Nessa trajetória, podem-se observar diversos problemas entre os docentes recém-nomeados, como insegurança, desconhecimento e discordância em relação à política educacional da RME-BH, dificuldades de relacionamento com os alunos, professores em desvio de função, outros com grande número de licenças médicas ou faltas.

Inicialmente, foi definida como questão investigativa a capacidade do atual modelo de concurso público para recrutar o profissional com perfil adequado à realidade das escolas municipais de Belo Horizonte. No entanto, ao iniciar este estudo, consultando a legislação vigente e dialogando com gestores das Secretarias Municipais de Educação e de Recursos Humanos mais diretamente envolvidas com a realização do concurso público, foram identificadas limitações para este recrutamento. A partir desta percepção, ao invés de considerar que o ingresso de professores inseguros, com dificuldades de lidar com estudantes que residem em periferias, em áreas de risco e vulnerabilidade social resultasse somente de um concurso público frágil, que não tocava em pontos cruciais da formação, passou-se a indagar sobre a responsabilidade dos gestores educacionais de promover ações para prover a RME com professores mais alinhados com sua política educacional e com o perfil de competências para a docência. Nesse sentido, detectou-se uma lacuna na gestão educacional do município de Belo Horizonte: a ausência de política institucional de apoio e formação dos docentes principiantes na RME, que vise a sua inserção profissional. Esta constatação foi decisiva para consolidar a definição do estágio probatório como objeto de pesquisa.

Partindo-se de um estudo apreensivo do contexto específico da RME-BH para evidenciar a complexidade que envolve o exercício da docência nesta fase inicial da carreira, foi definido um norte teórico específico e realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores das Secretarias Municipais de Educação e de Recursos Humanos, com gestores escolares e professoras do Ensino Fundamental que se encontram no período do estágio probatório.

Neste processo de delineamento do objeto de investigação, foram acionadas tanto a Gerência de Planejamento Escolar (Gepes) que realiza o planejamento e acompanhamento do quadro de servidores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte quanto com a Gerência de Acompanhamento Funcional (Geafu) que monitora os servidores que possuem algum problema de ordem funcional. Essas gerências possuem um banco de dados sobre a movimentação dos profissionais da educação, além dos depoimentos de servidores que trabalham nestas duas gerências, cuja cessão dos números produzidos por elas foram fundamentais para consolidar parte da pesquisa. Foram entrevistadas também oito professoras e seus respectivos gestores, em duas escolas municipais localizadas na Regional Norte<sup>3</sup> de Belo Horizonte. A escolha dessas duas escolas atendeu alguns pré-requisitos. Em primeiro

---

<sup>2</sup> De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), a política de monitoramento do ensino e da aprendizagem "é um conjunto de ações direcionadas a todas as escolas do Ensino Fundamental, baseado numa discussão metodológica do processo do ensino e aprendizagem, contribuindo para a implementação das Proposições Curriculares e na orientação da organização dos tempos e dos espaços escolares, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte" (SMED, 2011, p.3).

<sup>3</sup> A Regional Norte de Belo Horizonte é uma regional administrativa limítrofe com os municípios de Vespasiano, Santa Luzia e com as Regionais Pampulha, Venda Nova e Nordeste. Formada por 45 bairros e vilas, existem na região 19 escolas municipais, nove Unidades de Educação Infantil e 20 creches conveniadas com a Prefeitura Municipal. Considerada uma região de contrastes, apresenta de um lado, bairros com melhor infraestrutura urbana onde moram as pessoas com maior poder aquisitivo e, de outro lado, bairros e vilas com condições mínimas de moradia. Devido ao seu crescimento desordenado, abriga uma população carente, habitando em áreas de risco e de grande vulnerabilidade social. Diante da precariedade das moradias e da ausência de serviços essenciais como rede de esgoto e energia elétrica, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte criou muitos conjuntos habitacionais na região, a partir da década de 1970. *A priori*, eles foram construídos para abrigar a população de baixa renda oriunda de outras partes da cidade e os trabalhadores das novas indústrias construídas na região e na cidade de Santa Luzia.

lugar, porque se trata de escolas que se encontram em áreas de risco e de vulnerabilidade social. Em segundo lugar, porque apresentam baixo Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (Ideb). Em terceiro lugar, em função das especificidades em relação à fixação de professores. Enquanto uma possui grande rotatividade de profissionais devido a transferências e exonerações a pedido, durante ou imediatamente após o término do estágio probatório, a outra, a despeito de sua localização geográfica, possui um quadro profissional mais estável. Em outras palavras, trata-se de uma escola onde praticamente não há pedidos de transferência. Em quarto lugar, porque enquanto uma delas merece atenção especial da SMED/BH por apresentar o Ideb mais baixo da Gerência Regional de Educação Norte, a outra, recebe o mesmo tratamento devido à fragilidade da gestão escolar, sobretudo na gestão de pessoas e dos processos pedagógicos. Através dessas entrevistas e de observação sistemática, buscou-se delinear o perfil médio dos profissionais da Rede que se encontram no estágio probatório.

## O PANORAMA DA RME-BH E A QUESTÃO DO CONCURSO PÚBLICO

Segundo números apresentados pela Gerência de Organização Escolar (Geoe), a RME-BH contava em 2012 com 13.046 professores, sendo que 149 possuem formação de nível médio, 10.361 têm formação superior, 2.172 fizeram curso de especialização, 333 têm o mestrado e 31 têm o doutorado. Esses números evidenciam a quase totalidade dos docentes com formação de nível superior – formação mínima exigida atualmente para a inscrição nos concursos públicos e ingresso na carreira de magistério. As escolas trabalham com a proporção de 1,5 professor por turma, o que significa teoricamente que sempre haverá um grupo de professores fora da sala de aula, realizando planejamento e reuniões pedagógicas dentro de sua jornada de trabalho. Cumpre sublinhar que a carga horária docente é de 22 horas e 30 minutos semanais, com um terço desta carga horária destinada às atividades extraclasse.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de acordo com dados da SMED, mostra que as escolas municipais de Belo Horizonte, em relação às demais capitais brasileiras, ocupam a 3ª posição, com um Ideb de 5,3 no 5º ano e a 8ª posição, no 9º ano (juntamente com Goiânia e Vitória, com um Ideb de 3,8). Entretanto, percebe-se que os resultados ainda não são satisfatórios quando comparados com o índice de 6,0, vigente nos países desenvolvidos – índice que passou a ser a meta a se alcançar pelas escolas brasileiras até o ano 2022. Esse resultado, apresentado através das avaliações sistêmicas, incluindo o Avalia-BH, apontam para a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica em função do público atendido, o currículo, a realidade do sistema público de educação, as competências e o perfil profissional necessário para o exercício da docência.

De acordo com a Lei Orgânica Municipal, o concurso público é a única forma de ingresso nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Com a expansão da oferta do Ensino Fundamental e a necessidade de reposição de seu quadro funcional pelas baixas advindas de aposentadorias, falecimentos e exonerações, a Prefeitura realiza periodicamente concursos para provimento de cargo de professores. Isso demonstra que, constantemente, novos professores estão ingressando na RME-BH. A experiência diária revela, no entanto, que a inserção de professores novatos desafia a gestão municipal no sentido de criar condições para que eles possam desenvolver, com qualidade, seu trabalho pedagógico.

Em 1994, ocorreu uma ampla reforma educacional na RME-BH, o que produziu efeitos também na condução dos concursos docentes. Em busca de oferecer uma educação inclusiva e formadora, a SMED implementou o programa Escola Plural, que propunha uma organização flexível do tempo e do espaço escolar e práticas de ensino que proporcionassem aprendizagens significativas aos educandos, valorizando tanto os conhecimentos

científicos quanto os conhecimentos da vida prática, tornando-os sujeitos ativos no processo educativo. Nesse sentido, a escola precisava se distanciar do ensino baseado na memorização, no qual o aluno é visto somente como sendo capaz de repetir ou de usar o conhecimento escolar mecanicamente, sem compreender, de fato, o que está dizendo ou o que está fazendo. Dessa forma, houve demanda de professores com práticas pedagógicas para além da simples transmissão de conteúdos disciplinares, o que implicou, na época, a busca de profissionais com nova concepção de ensino, afinados com os pressupostos do programa da Escola Plural.

Dessa forma, o projeto Escola Plural lançou um novo olhar sobre o perfil do professor, suscitando alterações no modelo de concurso. Pensou-se inicialmente que os professores deveriam saber muito sobre a política educacional do município e, portanto, a bibliografia requerida para os candidatos a professor da rede, que anteriormente exigia mais sobre os conhecimentos relativos aos conteúdos disciplinares específicos, passou a priorizar, cada vez mais, no programa, os valores e os princípios da Escola Plural. Sendo assim, questões relacionadas à diversidade cultural, ao respeito às diferenças, à enturmação por ciclo e à enturmação por idade foram compondo a bibliografia obrigatória. Infere-se, no entanto, a partir das considerações de Dalben (1998) que a SMED-BH não promoveu ações formativas para os professores novatos e que, portanto, não tinham as experiências práticas da RME-BH – um dos fatores condicionantes para a implantação exitosa do programa – deixando a impressão de que ficou a cargo das provas do concurso público a função de prover as escolas municipais de professores com concepções e práticas pedagógicas alinhadas com a Escola Plural.

A experiência da Escola Plural ressalta algumas questões que persistem na atualidade. Em primeiro lugar, o ingresso de professores que desconhecem a política educacional do município, que não se identificam com ela ou que têm muitas dificuldades de exercer a docência de acordo com suas diretrizes, apontando a limitação do concurso público para selecionar somente profissionais preparados para os desafios cotidianos da sala de aula. Em segundo lugar, a necessidade de ações formativas voltadas para a implementação de sua política educacional. Em terceiro lugar, a importância da participação dos professores na concretização de políticas e reformas educacionais. Assim, observam-se lacunas no processo seletivo através do concurso público, o que reafirma a necessidade de uma ação específica para os professores recém-ingressados na RME-BH.

Na RME-BH, o professor aprovado em concurso permanece por três anos no estágio probatório. No entanto, nessa fase, ele não passa por nenhum processo de formação ou acompanhamento por um profissional mais experiente que possa situá-lo diante da realidade daquela comunidade, orientá-lo sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola ou auxiliá-lo nesse início de carreira na rede municipal de ensino. Os cursos de especialização oferecidos pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), através de convênios com as instituições de Ensino Superior, também não são acessíveis para os docentes em estágio probatório. De maneira geral, tanto a SMED-BH quanto as escolas esperam que o professor recém-nomeado esteja capacitado para o exercício da profissão. Entretanto, o que ocorre, em grande parte, é que esses profissionais, diante da realidade da sala de aula e dos desafios postos para a prática pedagógica inclusiva, sentem-se despreparados para lecionar e solitários no processo de iniciação à docência na RME-BH. Nesse sentido, a expressão “cai de paraquedas” – termo utilizado pelas professoras entrevistadas – corrobora a situação descrita. Além disso, o professor recém-chegado na Rede não passa por um processo de avaliação adequado às especificidades de sua situação profissional. Logo, o início da atuação desse docente na RME-BH corre um risco considerável de ser prejudicado.

## OS PROFISSIONAIS EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DA RME-BH

Constatada a ausência de um programa sistemático de apoio e acompanhamento dos professores durante o estágio probatório, tornou-se necessário investigar, no contexto da escola, como vem ocorrendo a inserção desses profissionais. O campo investigativo voltou-se, portanto, para o interior de duas escolas municipais pertencentes à Regional Norte de Belo Horizonte (aqui denominadas, para fins de preservação das identidades das instituições, Escolas A e B), onde foram realizadas as entrevistas com roteiro semiestruturado com as oito professoras novatas na RME-BH e com suas respectivas diretora e vice-diretora. Parte-se do pressuposto de que a análise aprofundada do estágio probatório na RME-BH requer a compreensão do contexto das escolas municipais. Buscou-se, portanto, explicitar o padrão da RME-BH: professores recém-ingressados são alocados em escolas com perfil parecido que tem como diferencial, quase que exclusivamente, o trabalho da equipe gestora. A escolha das duas escolas para este estudo se deu em função dos seguintes aspectos: localização, rotatividade de professores, indicadores educacionais, nível socioeconômico dos estudantes, perfil das diretoras e por contar com professores em período de estágio probatório.

Nas entrevistas realizadas com as professoras da Escola A e Escola B procurou-se investigar os motivos que levaram estas profissionais a prestar o concurso na RME-BH, quais eram suas expectativas, como ocorreu o processo de lotação, como foi chegar à escola, quais eram os sentimentos diante da realidade encontrada e quais eram as dificuldades para o exercício da profissão. Uma vez que a dissertação da qual se origina este trabalho tem como objetivo analisar o início da carreira dos professores, tornou-se fundamental ouvir também os gestores escolares, visando identificar através da observação e dos depoimentos, as condições de trabalho às quais os professores em estágio probatório estão submetidos nas escolas. As seguintes indagações nortearam a pesquisa de campo: Como (as) professores(as) em estágio probatório são acolhidos e acompanhados pelas respectivas direções e coordenações pedagógicas? Como é a relação dos(as) professores(as) e estudantes? Como é a relação dos(as) professores(as) iniciantes com os professores veteranos? Quais são os problemas que acometem os(as) professores(as) em início de carreira na RME-BH do ponto de vista da gestão escolar?

Tendo em perspectiva as questões suscitadas pela descrição do contexto educacional em foco e os depoimentos dos(as) docentes, evidencia-se a dificuldade inicial dos professores recém-nomeados para a escolha da escola onde serão lotados. Nesse sentido, consolida-se a percepção de que a falta de um programa de apoio a estes(as) profissionais no estágio probatório contribuem para a insatisfação e desencanto com a profissão que podem levar a adoecimentos, pedidos de transferência e de exoneração. O processo de lotação explícita, em certa medida, a resistência dos recém-nomeados de trabalhar com os estudantes presentes das escolas públicas municipais e nas escolas localizadas em áreas de risco e vulnerabilidade social, a despeito de terem prestado concurso para atuarem em uma rede pública de ensino. Através dos pedidos de transferência, é possível perceber que parte dos professores ingressam na RME-BH com o ideal de uma escola e de estudantes que não corresponde à realidade. A localização da escola e o público atendido são fatores que também dificultam a adaptação e permanência dos professores durante o estágio probatório nas escolas públicas municipais.

Com o objetivo de identificar, através de relatos de casos, os principais motivos e circunstâncias que conduzem os professores que estão no período do estágio probatório a desistirem de atuar nas escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte a intenção foi, a partir da análise dos dados, encontrar elementos que auxiliassem na elaboração de uma proposta de intervenção. Levou-se em consideração que cada Rede de Educação tem especificidades, desafios, cultura e valores que lhes são característicos. Nesse sentido, o desenho da proposta a ser apresentado na conclusão desta pesquisa estará voltado para as peculiaridades do contexto da RME de Belo Horizonte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

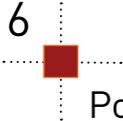
É importante ressaltar que a melhoria da qualidade da educação é uma meta do Governo Municipal de Belo Horizonte, explicitada no plano de metas da gestão como um dos projetos sustentadores do desenvolvimento da cidade. Nesse sentido, torna-se premente investir na formação docente dos professores da RME-BH, na medida em que a política educacional do município ainda apresenta muitos desafios e dificuldades para sua efetivação. O presente estudo torna-se relevante na medida em que possui um caráter indutor, buscando sensibilizar os gestores educacionais da RME-BH a implementar políticas para professores durante o estágio probatório. Desta forma, a investigação em curso tem como principal foco a intervenção na realidade educacional, contribuindo para melhoria da condição do trabalho docente e, com efeito, da qualidade do ensino na RME-BH.

A pesquisa conduzida até o momento corrobora, portanto, a percepção de que o investimento no estágio probatório mostra-se uma ação decisiva para a promoção da reforma da educação. Ampliar o acompanhamento dos professores nessa etapa – buscando não só avaliá-los como também auxiliá-los a todo tempo, através da promoção de cursos de formação e da presença frequente de um profissional responsável por colocá-los sempre a par da política educacional da Rede, das múltiplas realidades das comunidades em que atuam, das regras e práticas das escolas – é um viés possível para se alcançar a meta de docentes conscientes do público com o qual interagem diariamente e das formas possíveis de intervenção na realidade desse mesmo público.

A descrição aqui apresentada é a primeira parte uma pesquisa que tem também como propósito analisar, comparativamente, outras políticas de apoio e formação de professores iniciantes implementadas em redes públicas de educação no Brasil e no exterior. Com o suporte teórico definido para a pesquisa, a partir dos depoimentos das professoras e diretoras escolares, será possível investigar como os professores em estágio probatório lidam com a ausência de uma política institucional de inserção de educadores na RME-BH. O contexto assim configurado reivindica a proposição, ao final desta investigação, de um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a reduzir os problemas e dificuldades observados.

## REFERÊNCIA

DALBEN, Ä.I.M.F. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998. (Tese) Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1998.

SEÇÃO 6  Políticas para o Ensino Superior



## Políticas para o Ensino Superior

---

Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho\*

No projeto piloto, a seção *Políticas para o Ensino Superior* dedicou-se, essencialmente, às diferentes políticas com as quais a Universidade Federal de Juiz de Fora esteve envolvida nos últimos anos. Neste primeiro volume, serão tratados outros assuntos relacionados ao Ensino Superior, tendo como diferencial a abordagem não apenas ligada às temáticas relacionadas à UFJF, mas também à visão de uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e de uma Universidade de Moçambique. Todas têm em comum as políticas públicas voltadas para o Ensino Superior, seja na parte de nutrição vinculada a projetos de pesquisa e extensão, na abordagem sobre estágio no curso de Pedagogia ou nas políticas relacionadas ao ensino a distância. Os casos apresentados a seguir permitem um olhar mais amplo sobre o Ensino Superior, dialogando com diferentes políticas e culturas.

Fora do cenário educacional brasileiro, o artigo **Proposição de um Programa de Capacitação em Tecnologias de Ensino a distância para os professores da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique** tem como foco o ensino a distância na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. Em termos comparativos, alguns problemas vivenciados pela EaD em Maputo também podem ser encontrados no Brasil. De maneira geral, nesses dois países, o ensino a distância vem como uma modalidade que tem como maior objetivo a universalização do ensino. Apesar de estar em expansão, a EaD ainda tem problemas quanto a sua execução. A pesquisa aqui apresentada caminha nesse sentido, já que ela se propõe a analisar como o centro de ensino a distância da UEM lida com as dificuldades dos professores na utilização das Tecnologias e Informação e Comunicação (TICs).

Em **O instrumento de avaliação de cursos do Sinaes no âmbito do curso de Pedagogia na modalidade a distância**, os autores abordam a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, mais especificamente no âmbito dos cursos de Pedagogia a distância. Atualmente, os cursos na modalidade a distância têm sido um meio importante para a universalização e democratização do Ensino Superior. Sendo o curso de Pedagogia o que mais tem alunos a distância no Brasil, seja pela necessidade de formação de profissionais que já estão no mercado de trabalho, seja por políticas públicas de incentivo à formação profissional e continuada, o curso de Pedagogia a distância tem sido um dos mais procurados pelos aspirantes ao Ensino Superior. Por conta disso, é de extrema importância que tal crescimento venha acompanhado de uma avaliação que garanta a qualidade do Ensino Superior, tanto de um modo geral como do curso de Pedagogia, que forma professores, tão essenciais para Educação Básica.

Os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (Cecanes), objeto do artigo **Alimentação, Nutrição e Educação: a proposta dos Cecanes**, foram criados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da

---

\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em História pela UFJF.

Educação (FNDE), por meio de parcerias com oito Instituições de Ensino Superior. Atualmente, os Cecanes operam em cinco diferentes regiões do Brasil. Estes envolvem três elementos do meio acadêmico, sendo eles: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Estes centros se focam na garantia de uma alimentação saudável e no cumprimento do funcionamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar da melhor maneira possível, que tem como objetivo garantir a boa alimentação dos alunos enquanto estão na escola, promovendo a aprendizagem, a disseminação de hábitos alimentares saudáveis e o rendimento escolar dos alunos. Este artigo, tem como objetivo apresentar a iniciativa dos Cecanes nas diversas regiões brasileiras com vistas a propor a criação de um Cecane para a Universidade Federal de Juiz de Fora.

O artigo intitulado **O estágio supervisionado no curso de Pedagogia: o caso de uma instituição de Ensino Superior pública** tem como foco apresentar um caso de gestão relacionado à política curricular nas disciplinas de Estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. O referido caso objetiva analisar a relação estabelecida entre as diretrizes teóricas que regem o estágio supervisionado no curso e a prática, como requisito parcial à conclusão da formação dos futuros professores da Educação Básica, com ênfase na melhor formação do graduando em Pedagogia.

Dessa forma, podemos verificar, nas políticas atuais destinadas ao Ensino Superior, a preocupação não somente com a melhoria educacional relacionada às questões de ensino e pesquisa, mas também a questões como expansão e universalização do ensino, bem como a melhoria de qualidade de vida de seus discentes.

## Proposição de um Programa de Capacitação em Tecnologias de Ensino a distância para os professores da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

---

Aires Zarina Bonifácio Mobassa<sup>\*</sup>

Maria Cecília dos Santos Ribeiro Simões Rodrigues<sup>\*\*</sup>

Gilmar José dos Santos<sup>\*\*\*</sup>

As grandes mudanças que se verificam ultimamente nas instituições de ensino a distância exigem dos nossos profissionais mais atitude e empenho em suas atividades cotidianas. O gestor e o professor, como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, precisam estar em constante melhoria em seus níveis de compreensão sobre os fenômenos que permeiam a educação e as instituições de ensino.

A prática de ensino deixou de ser uma atividade meramente centrada no professor. Tanto alunos como pais e mesmo a comunidade em geral são encarregados da educação e chamados a participar das mudanças e inovações que estão sendo concebidas e implementadas no processo de ensino e aprendizagem. Notam-se, cada vez mais, concepções de políticas públicas educacionais pautadas por uma gestão mais democrática e participativa.

No caso de Moçambique, os anos que se seguiram à Independência caracterizavam-se pela falta de políticas públicas alinhadas com abrangência nacional. Grande parte das políticas que existiam eram implementadas sem um planejamento sustentável, uma vez que não havia base de dados quantitativos e qualitativos bem estruturados sobre diversos setores de produção.

No caso específico da educação, o ensino a distância, após a Independência até os dias de hoje, é tido como grande aliado nas estratégias para minimizar as dificuldades de acesso ao ensino em quase todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Com a criação de uma política específica, em 2001, o governo e outras instituições provedoras dessa modalidade de ensino passaram a encará-la com maior determinação como uma estratégia que garante a dinamização do crescimento econômico, político e sociocultural da população moçambicana.

Apesar da sua rápida expansão, sobretudo ao nível do ensino superior, essa modalidade de ensino tem encontrado grandes desafios, principalmente na sua estratégia de implementação pelas instituições. As principais dificuldades são: insuficiência de pessoal qualificado para conceber e implementar abordagens e programas de ensino, tanto no Ministério de Educação (MinEd) quanto nas instituições provedoras dessa modalidade de ensino; falta de professores qualificados para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs),

---

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor assistente estagiário na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Ciência da Religião pela UFJF.

\*\*\* Professor do PPGP/ CAED/ UFJF; professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da UFJF; doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

essenciais no ensino a distância; falta de programas de capacitação que se enquadrem no contexto das instituições; acesso limitado à internet e falta de atitude e de uma cultura em prol da utilização das TICs por parte dos gestores, professores e alunos.

Na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), localizada em Maputo, o programa de educação a distância enquadra-se na estratégia adotada pelo governo especificamente para essa modalidade de ensino. O Poder Público, reconhecendo que a expansão das oportunidades educativas dificilmente será viável nos próximos tempos, recorrendo apenas às instituições de ensino presenciais, considera que o ensino a distância se apresenta como uma alternativa de expansão. Não obstante, na UEM, os problemas enfrentados por essa modalidade de ensino são os mesmos do cenário geral moçambicano. É neste contexto que esta pesquisa visa analisar a atuação do Centro de Ensino a Distância (Cend) da UEM em relação às dificuldades dos professores com o uso das TICs, explorando os fatores que favorecem e/ou dificultam essa atuação.

O ensino a distância tem sido uma estratégia adequada para incrementar o desenvolvimento educacional da população moçambicana, sobretudo no período pós-Independência. O uso das TICs também tem ganhado campo no panorama educacional, principalmente no que diz respeito à sua utilização por parte do gestor, do professor e do aluno. No caso da UEM, apesar de o Cend promover cursos de capacitação em TICs de ensino a distância para os professores, estes continuam encontrando dificuldades em lidar com as ferramentas da plataforma de ensino. Além disso, o envolvimento destes professores na produção de alguns recursos de aprendizagem é ainda muito fraco. Por outro lado, constata-se que os professores somente recebem a capacitação facilitada pelo Cend. Não se verificam, portanto, na universidade, ou mesmo no âmbito das faculdades, atividades contínuas que favoreçam ao professor melhorar o seu nível de compreensão em relação a essa modalidade de ensino. Embora, em Moçambique, o número de instituições provedoras de ensino a distância esteja em crescimento, o percentual de pessoal qualificado para gerir essa modalidade de ensino ainda é exíguo.

É com base nessas dificuldades que se delinea esse caso de gestão, que visa a contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino a distância em Moçambique, partindo do caso específico da Universidade Eduardo Mondlane, através da atuação do Cend e da Faculdade de Educação (Faced) no curso de Organização e Gestão da Educação (Oged) oferecido nesta modalidade de ensino. Nossa observação inicial partiu da especificidade da relação entre o Cend e a Faced, mas o objetivo é expandir a pesquisa para outras faculdades que também oferecem cursos a distância e lidam com as mesmas dificuldades.

## A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE: O CASO DO CEND E DA FACED

A UEM é uma instituição de ensino que tem como objetivo principal promover a formação superior e extensão. Para garantir o alcance dos objetivos, ela se organiza em unidades orgânicas, nomeadamente as faculdades, escolas e centros, que se distinguem umas das outras pelas atividades que desenvolvem. Entre várias unidades orgânicas, está o Centro de Ensino a Distância (Deliberação nº. 13/CUN/2002 do Conselho Universitário-UEM, 2009).

O Cend foi criado em 2002, com o objetivo de promover e coordenar o ensino a distância na UEM, gozando de autonomia pedagógica, científica e administrativa estabelecida nos estatutos da UEM. Sua criação deve-se também à crescente demanda ao nível do Ensino Superior em Moçambique, uma vez que, até aquele ano, havia duas instituições de nível superior que se dedicavam à formação de professores para atuar em quase todas as instituições de Ensino Superior.

No que diz respeito a sua organização interna e ao funcionamento, o Cend organiza-se em departamentos académicos e administrativos, no caso, o conselho do centro, o diretor e o conselho de direção. O conselho do centro é um órgão consultivo e deliberativo, convocado e presidido pelo diretor, integrando académicos, estudantes e membros da sociedade civil em número a estabelecer por despacho do reitor.

Além disso, o Cend é composto por quatro departamentos: tutoria, avaliação, departamento de formação e departamento de administração. Atualmente, o Cend conta com 17 funcionários, sendo dez docentes e sete técnicos-administrativos. Além disso, o Cend coordena a implementação do programa de EaD nas seguintes unidades: Faculdade de Educação, Faculdade de Economia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais e Faculdade de Veterinária. Além da atuação nessas faculdades, também implementa o programa de EaD do Instituto Superior de Administração Pública (Isap)<sup>1</sup>. No nosso caso específico, estaremos focados na atuação do Cend na Faculdade de Educação (Faced).

A Faculdade de Educação foi fundada, em 1980, com o objetivo de formar professores do ensino secundário e pré-universitário e outros educadores profissionais. De acordo com o Programa de Reestruturação da Faculdade de Educação, esta é um centro de reflexão, produção e transmissão de conhecimento teórico e prático sobre a educação, reaberto em 2001, após uma interrupção temporária em 1986.<sup>2</sup>

Atualmente, a Faced oferece quatro cursos de graduação e seis de mestrado. No nível do mestrado, fazem parte os cursos de Administração e Gestão da Educação, Educação de Adultos, Educação de Ciências Naturais e Matemática, Terapia Familiar e Comunitária e Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento. Fazem parte do curso de graduação as licenciaturas em: Psicologia, Desenvolvimento e Educação de Infância, Educação Ambiental e Organização e Gestão da Educação (Oged). Este último é ofertado em duas modalidades, presencial e a distância (a partir de 2010), e está oficialmente subordinado ao departamento de organização e gestão da educação<sup>3</sup> e é nele que está focado o nosso caso.

A licenciatura em organização e gestão da educação a distância decorre nas modalidades síncrona e assíncrona. A parte síncrona do curso é ofertada semanalmente, sempre às quartas-feiras, das 16 às 18 horas. Em termos de recursos tecnológicos para assessorar os alunos a distância, os professores dependem de quatro computadores, sendo cada máquina compartilhada por dois docentes (fazem parte desse departamento 11 docentes efetivos). A utilização desses computadores pelos professores é feita de forma periódica. Ou seja, há casos em que um professor está trabalhando com o computador e o professor que deve dar aulas on-line sente-se obrigado a esperar que o colega termine as suas atividades. Isso ocorre, principalmente, nas quartas-feiras, dia em que os estudantes têm aulas na modalidade síncrona.

Observa-se também uma sobrecarga de atividades sobre a diretora do curso. Sempre que os professores têm dificuldades ligadas à utilização da plataforma de ensino, em vez de recorrerem aos técnicos de que dispõe o Cend para dar assistência aos docentes, optam por colocar as questões à diretora, mesmo tendo conhecimento

---

<sup>1</sup> Este instituto foi criado para responder à necessidade de capacitação em administração pública de dirigentes e quadros em funções de direção e chefia com vista à elevação da qualificação académica e técnico-profissional dos funcionários em exercício na administração pública.

<sup>2</sup> A interrupção temporária visava concentrar os esforços na oferta de cursos de pós-graduação, na investigação educacional e em atividades de extensão, que incluíam a formação em exercício de professores do ensino secundário, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de educação em Moçambique.

<sup>3</sup> O curso de licenciatura em Oged a distância se desenvolve em dois níveis, fornecimento do material de estudo e orientação entre os professores e estudantes e entre estes, e os meios utilizados para os estudantes envolvem a plataforma e os CD-ROM. A interação é feita através da plataforma, do Skype, e-mail e grupo de professores e/ou de alunos.

das atribuições de cada entidade. Infelizmente, são raras as vezes em que estes têm solicitado esse serviço, a fim de melhoria no seu trabalho. Outra questão que se tem constatado é a deficiência na manutenção dos próprios computadores. Por conta do volume de trabalho a que estes são submetidos, nem sempre eles conseguem responder de forma eficaz e eficiente às atividades dos professores, apesar de haver uma equipe técnica da Faced para garantir o funcionamento das máquinas.

A capacitação oferecida aos professores pelo Cend é um trabalho conjunto entre a Faced e o Cend, pois enquanto aquela viabiliza as salas de informática dos mestrados, este disponibiliza os técnicos que facilitam o curso. No entanto, esse trabalho conjunto dá-se somente nessa instância e nesse momento, não se verificando, na prática, outras formas de relacionamento que incentivem as duas instituições a trabalharem juntas, rumo a sanar as dificuldades dos professores frente ao uso das TICs. Não há um trabalho conjunto que vise à promoção de cursos e palestras que tratem das temáticas de ensino a distância ao nível da faculdade ou do estímulo à disseminação desta modalidade de ensino.

Portanto, a estratégia de melhorias de utilização das TICs por parte dos professores limita-se à ocorrência do curso facilitado pelo Cend. Após este curso, os professores não voltam a se submeter a novas capacitações e nem são criadas iniciativas conjuntas que favoreçam melhorar o desempenho dos professores e, assim, a qualidade do ensino a distância. Há uma descontinuidade nas atividades que o Cend desenvolve ao nível das faculdades que desemboca em uma dificuldade visível dos professores em relação ao uso das TICs no ensino a distância.

É importante referir que a Faced, além de disponibilizar a sala de informática para realização das capacitações, viabiliza aos professores acesso à internet dentro da faculdade. Os professores recebem modem e respectivo crédito para dar suporte às aulas on-line. No entanto, de acordo com o estatuto, essa responsabilidade seria do Cend, mesmo que fosse em colaboração com outras instituições, pois é sua função cuidar da parte administrativa, cabendo à Faced responsabilizar-se apenas pela questão pedagógica.

A prática revela ainda que não são disponibilizados para a Faced técnicos qualificados para atender às dificuldades dos professores na utilização das TICs, fundamentalmente no que diz respeito ao uso da plataforma de ensino a distância. O único técnico que tem assistido as dificuldades dos professores trabalha na sala de informática de licenciatura e está sempre ocupado, cuidando de outras demandas, uma vez que é ele quem deve zelar pela sala. A mesma coisa ocorre com os técnicos da sala dos mestrados. Estes nem sempre estão disponíveis para atender às demandas do professorado, até porque não compete a eles atender a essa demanda, uma vez que não existe nenhum contrato formalizado entre esses técnicos e o Cend.

Toda essa falta de assistência tem gerado um descontentamento por parte dos professores, por não haver alguém por perto, disponível para resolver as dúvidas que os professores têm levantado. Geralmente, quando os professores procuram entrar em contato com o pessoal do Cend, nem sempre são atendidos como desejado. Há sempre muita delonga no atendimento de questões pontuais, como, por exemplo, a disponibilização do crédito para o modem<sup>4</sup>. Por outro lado, há também uma demora por parte dos professores na elaboração e entrega dos módulos a serem lecionados, o que acaba gerando uma reprogramação das atividades por parte do Cend, visando a não atrasar o início das aulas dos módulos dos cursos.

Apesar de todas essas dificuldades, na prática, os professores também não são assíduos no curso disponibilizado pelo Cend. Além disso, eles só têm acesso à plataforma de EaD durante o curso de capacitação ou enquanto o

---

<sup>4</sup> A distribuição de *modem* e do respectivo crédito é para dar suporte às aulas, bem como garantir melhor assistência aos alunos.

seu módulo está decorrendo e, terminando o módulo, deixam de ter acesso. Isso gera outra dificuldade, pois o professor que não participou da capacitação só terá contato com a plataforma quando já estiver lecionando o seu módulo de disciplinas, não sendo possível haver um treinamento antes do início do módulo.

Como já exposto, a capacitação dos professores para o uso das TICs no ensino a distância é de inteira responsabilidade do Cend. Cabe a essa instituição definir os programas temáticos, preparar os técnicos necessários e garantir outros recursos para a ocorrência do curso. Geralmente os cursos têm ocorrido na UEM, nas próprias faculdades e/ou escolas superiores, pois o Cend não possui uma sala própria para oferecer tais capacitações. Os técnicos selecionados para ministrar os cursos são distribuídos em função da área temática em que vão atuar, na produção de recursos de aprendizagem, na utilização das ferramentas da plataforma de ensino a distância, ou em noções básicas ligadas ao uso das TICs.

Uma vez distribuídos os módulos para serem lecionados, o Cend comunica aos professores, por meio da direção da faculdade ou do departamento que faz a gestão do curso a distância, as modalidades em que as capacitações decorrerão. As capacitações têm início às 8 horas e terminam ao meio-dia, durante dois dias. Durante o curso, são realizadas tanto atividades teóricas quanto práticas. Neste processo, os professores aprendem os conteúdos sem nenhum material de apoio, como, por exemplo, apostilas ou manuais, que poderiam dar suporte aos conteúdos que são tratados.

Ao concluírem a capacitação, caso os professores tenham alguma dificuldade ligada ao uso da plataforma ou outras questões de gestão, como, por exemplo, a elaboração dos recursos de aprendizagem, devem entrar em contacto com o Cend ou com os coordenadores do curso a distância pertencentes ao departamento que ministra esta modalidade de ensino. O Cend, no entanto, não dispõe de uma sala de informática apetrechada para dar vazão ao número de professores que participaram das capacitações e voltam a procurar o Cend para dirimir alguma dúvida. O número de computadores que o Cend possui no momento é insuficiente para prestar tal assistência a todos os professores, resultando em filas de espera.

Por isso, assiste-se, frequentemente, a pedidos por parte desta instituição, no sentido de que cada docente providencie, por vezes, um laptop pessoal, como forma de descongestionar as solicitações dos professores, visto que a sala disponibilizada para dar assistência a esse pessoal não reúne condições necessárias para tal. Essa inadequação para a assistência aos professores que procuram o Cend resulta em desistências e desmotivação em procurar o centro.

Diante do exposto, percebe-se que são necessários aprimoramentos na maneira de o Cend lidar com a questão das capacitações dos professores em relação ao ensino a distância. Mas também cabe repetir que os próprios professores não adotam uma atitude proativa no sentido de criar iniciativas multiplicadoras para disseminar, entre os próprios grupos de docentes, os conhecimentos para melhor lidar com as técnicas específicas da educação a distância. Cabe, portanto, estudar essa relação do Cend com os professores, visando identificar o que pode ser melhorado, tanto de um lado como de outro, para que as capacitações nessa modalidade de ensino sejam mais eficientes e eficazes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de uma pesquisa como esta se deve ao fato de que as dificuldades dos professores frente às TICs, sobretudo no uso da plataforma de EaD, não se restringem ao nível da Faced. Esta é uma questão com

que outras faculdades também se deparam. Por isso esta pesquisa pretende ser abrangente, incluindo todas as faculdades e centros da UEM que lidam com o ensino a distância.

Além dos subsídios já relatados para se entender o caso em questão, julga-se necessário realizar uma pesquisa empírica, utilizando-se os procedimentos metodológicos descritos a seguir. Em um primeiro momento, serão entrevistados dois docentes de cada faculdade da UEM que ofereçam cursos à distância, quais sejam: Faculdade de Educação, Faculdade de Economia, Faculdade de Veterinária e Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Serão selecionados para a entrevista aqueles que tenham mais experiência com essa modalidade de ensino, entendendo-se que tais atores detenham um conjunto maior de informações e experiências na relação entre as faculdades e o Cend. Tais entrevistas serão realizadas com base em roteiro semiestruturado. De posse dos resultados dessas entrevistas será formatado um questionário estruturado, com questões abertas e fechadas, para ser aplicado aos demais professores envolvidos com cursos a distância em todas as quatro faculdades mencionadas.

O estudo desse caso específico de gestão é fundamental para a proposição de um programa de capacitação contínua em tecnologias de ensino a distância para os professores da Universidade Eduardo Mondlane, bem como um sistema mais eficiente e eficaz de suporte aos docentes dessa instituição engajados nessa modalidade de ensino. Com isso, espera-se melhorar a atuação do Cend em relação às dificuldades dos professores frente às TICs.

Assim é possível permitir tanto ao Cend quanto às faculdades uma reflexão em torno de estratégias que impulsionem a utilização adequada das TICs no ensino a distância por parte dos professores e dos alunos. De igual modo, melhorar sua coordenação em termos de implementação desse programa vai favorecer as duas direções.

Para as organizações da sociedade civil que financiam as instituições e centros de ensino a distância, a pesquisa também pode contribuir, pois irá espelhar soluções possíveis para melhor racionalização do trabalho disponibilizado para os cursos de capacitação dos professores e dos alunos para a utilização das TICs. Ajudará a evitar também a dispersão e duplicação de esforços do MinEd, Ined e, sobretudo, das faculdades e escolas superiores da UEM.

## REFERÊNCIAS

FACED/ UEM. Programa de Reestruturação da Faculdade de Educação. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2003.

INED. Curso de Formação e desenvolvimento Profissional em Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/formacao livro1.pdf>> Acesso em 19 out. 2012.

NEELEMAN, W.; NHAVOTO, A. Educação a distância em Moçambique. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, set. 2003. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2003\\_Educacao\\_Distancia\\_Mocambique\\_Wim\\_Neeleman\\_Arnaldo\\_Nhavoto.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Educacao_Distancia_Mocambique_Wim_Neeleman_Arnaldo_Nhavoto.pdf)>. Acesso em 7 out. 2012.

## O instrumento de avaliação de cursos do Sinaes no âmbito do curso de pedagogia na modalidade a distância

Fabiano Cavalcanti Mundim\*

Carolina Alves Magaldi\*\*

Eliane Medeiros Borges\*\*\*

A avaliação externa em larga escala é um tema pertinente e atual em todos os contextos da educação. Neste artigo, centramos-nos no universo do ensino superior brasileiro para discutir o impacto do primeiro instrumento de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) nos cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade a distância.

O Sinaes tem por objetivo principal constituir referencial básico para a regulação e supervisão da educação superior, além de promover a melhoria de sua qualidade. No caso da amostra de cursos escolhida, esse aprimoramento buscado pela avaliação do ensino superior teria, também, um impacto na educação básica, uma vez que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2009, dos 118.376 estudantes que concluíram habilitações na área de Pedagogia, 55% graduaram-se pela modalidade a distância e 45% se formaram pela educação presencial (BRASIL, 2010). Atualmente, há mais professores em exercício na educação básica cursando pedagogia pela modalidade a distância (59,9%) do que pela presencial (40,1%) (BRASIL, 2012).

### O SINAES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

A avaliação educacional desdobra-se em duas vertentes: a mensuração da aprendizagem do discente, a qual objetiva a verificação da aquisição de competências e habilidades; e a avaliação institucional, cujo objetivo é verificar se os elementos que integram a instituição estão estruturados e organizados para a oferta de educação de qualidade (SANTOS, 2005).

A LDB/1996 consolidou a necessidade dos processos de avaliação para a educação superior, com vistas à melhoria do ensino e a subsidiar a formulação de políticas públicas na área educacional. A União ficou, assim, incumbida de assegurar o processo de avaliação da educação básica e superior, com a colaboração dos sistemas de ensino, visando sempre aprimorar a qualidade do ensino.

Portanto, é função do governo federal, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; funcionário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Estudos Literários pela UFJF.

\*\*\* Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; professora da Faculdade de Educação da UFJF; doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (BRASIL, 1996, art. 9º, IX). Os estados e o Distrito Federal têm as mesmas competências da união em relação às instituições de ensino superior integrantes dos respectivos sistemas. Portanto, há a descentralização na avaliação para esse nível de ensino.

O Decreto nº. 3.860/2001 passou a regulamentar a avaliação e a organização da educação superior. Assim, ele dispôs sobre as classificações das instituições de ensino superior (IESs), entidades mantenedoras, organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais. No âmbito da avaliação da educação superior, esse decreto, com o intuito de cumprir os arts. 9º e 46 da LDB/1996, incumbiu o Ministério da Educação de coordenar a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior. Ele ainda atribuiu ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a responsabilidade de organizar e executar a avaliação de cursos de graduação e das instituições e previu também o caráter periódico dos atos autorizativos: autorização e reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior.

Em 2003, foi designada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), instituída pelas portarias MEC/Sesu nº 11, do dia 28/04/2003, e nº 19. Essa comissão teve como objetivo analisar e diagnosticar os instrumentos, procedimentos e quadro normativo de avaliação e regulação da educação superior vigente e propor a reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e de regulação da educação superior.

A partir desse trabalho, deu-se a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Surgiu, dessa forma, um sistema de avaliação de caráter obrigatório, em que todas as instituições devem por lei se submeter à avaliação pelo Poder Público, no prazo definido pelos órgãos competentes.

O Sinaes baseia-se nos seguintes princípios e critérios: educação é um direito social e dever do estado; valores sociais historicamente determinados; regulação e controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade e continuidade (BRASIL, 2009).

Tal sistema de avaliação é composto, ainda, de três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia esses três componentes, bem como todos os aspectos que giram em torno deles: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, a infraestrutura e vários outros aspectos.

Por meio do Sinaes obtêm-se dados e informações que podem orientar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social das instituições de ensino superior. Ademais, esses dados e informações são utilizados para subsidiar a formulação de políticas na área da educação superior, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação. Eles são ainda disponibilizados aos estudantes, pais de alunos, instituições e sociedade em geral para orientar suas decisões em relação à realidade dos cursos e das instituições. Assim, as avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país.

As avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) são os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade. As avaliações *in loco* são aplicadas aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, sobretudo a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e a infraestrutura, que são as três dimensões do instrumento de avaliação de cursos de graduação, modalidade presencial e a distância.

Para o universo da educação a distância, precisamos, primeiramente, atentar para o art. 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que a define:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

A educação a distância no Brasil tem crescido grandemente em número de alunos e em importância no cenário educacional nos últimos anos. A partir de 2004, foram implantados pelo Ministério da Educação diversos programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da educação a distância. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. O Sistema Universidade Aberta do Brasil surgiu dessas ações.

Em 2005, por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação, estados e municípios, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que passou a integrar cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância. Esse sistema é uma política pública que visa à expansão e à democratização da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. Ela é viabilizada pela articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/Capes. Conforme o parágrafo único, item I, do art. 1º do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), um dos objetivos dessa política é “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006, art. 1º, I).

A educação a distância contribui com os momentos pelos quais passa a educação brasileira, caracterizados pela universalização do ensino, da democratização, da informação e das tecnologias aplicadas à educação.

A formação de professores e a conseqüente melhoria da educação básica estão entre as missões específicas da UAB. Esta, portanto, contribui para o atendimento do disposto no artigo 62 da LDB/1996, que diz que a formação dos docentes para lecionar na educação básica será feita em nível superior.

Em 2010, o sistema UAB constituía-se de 310 cursos de licenciatura. Dentro do Sistema UAB, além de formação inicial em diversas licenciaturas, há, atualmente, oferta de 69 cursos de extensão, dois sequenciais, 92 bacharelados, 14 na modalidade tecnólogo, 304 especializações, dez cursos de formação pedagógica e 183 de aperfeiçoamento em várias áreas (BRASIL, 2012)<sup>1</sup>.

O curso de Pedagogia é o que tem mais estudantes em graduações a distância, contabilizando mais de 273 mil. Destes, 6,8% estão matriculados na rede federal, 5,4% na estadual, 0,08% na municipal e 87,7% na rede privada (BRASIL, 2012). Além disso, conforme já exposto, a modalidade a distância é predominante entre os novos licenciados em pedagogia e professores das séries iniciais do ensino fundamental. Essa prevalência ocorre devido às necessidades estratégicas como custos e geografia do país e é fundamental que essa tendência

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=12](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12)>. Acesso em 6 out. 2012.

venha acompanhada de uma avaliação aprofundada sobre a qualidade do perfil de professores que estão sendo formados.

O processo de avaliação dos cursos de Pedagogia a distância segue alguns parâmetros gerais, a saber: antes da realização da avaliação *in loco*, o instrumento é disponibilizado à IES para preenchimento, cujo prazo é de 15 dias para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de 30 dias para os atos de credenciamento e reconhecimentos, conforme disposto no art. 15, § 2º da Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada no DOU em 29 de dezembro de 2010.

O instrumento é disponibilizado para a instituição em um formulário eletrônico por meio do sistema e-MEC, que é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

Atualmente, há três instrumentos avaliativos no Sinaes, reunidos em um documento único: o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia (presencial e a distância). Ele é aplicável a todos os tipos de cursos: bacharelados, licenciaturas, sequenciais e tecnólogos, na modalidade presencial e a distância. Ele foi publicado pela Portaria nº 1.741, de 12 de dezembro de 2011.

O novo instrumento possui três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. A primeira dimensão possui 22 indicadores; a segunda, 20 e a terceira, 21. Cada indicador possui cinco critérios de análise, ou seja, seu conceito é ordenado em uma escala de cinco níveis. Os avaliadores, antes de entrarem no mérito das dimensões, preenchem três campos, que são referentes à contextualização da instituição, à contextualização do curso e à síntese preliminar. Esta última associa-se à análise documental da instituição e do curso.

Há uma diferenciação nos pesos das dimensões. Para o ato de autorização, a primeira dimensão tem o valor de 30 pontos; a segunda, também 30 pontos e a terceira, 40 pontos. Para os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento, a primeira dimensão tem o valor de 40 pontos; a segunda, 30 pontos e a terceira, também 30 pontos. O conceito do curso é calculado com base na média aritmética ponderada das dimensões, estes são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.

O foco deste estudo de caso é a primeira dimensão do instrumento unificado, isto é, a organização didático-pedagógica, e os indicadores específicos dessa dimensão, sobretudo os direcionados para a modalidade a distância e aplicados ao curso de Pedagogia. Essa dimensão explora informações e indicadores relacionados à gestão do curso, fato que exige dos coordenadores desses cursos mais atenção sobre a condução das atividades pedagógicas e administrativas.

Seguem todos os indicadores da primeira dimensão:

1. Contexto educacional.
2. Políticas institucionais no âmbito do curso.
3. Objetivos do curso.
4. Perfil profissional do egresso.
5. Estrutura curricular.
6. Conteúdos curriculares.
7. Metodologia.
8. Estágio curricular supervisionado.
9. Atividades complementares.
10. Trabalho de conclusão de curso (TCC).
11. Apoio ao discente.
12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.

13. Atividades de tutoria.
14. Tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem.
15. Material didático institucional.
16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.
18. Número de vagas.
19. Integração com as redes públicas de ensino.
20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS).
21. Ensino na área de saúde.
22. Atividades práticas de ensino (BRASIL, 2011, Seção 1, p. 45).

O indicador nº 20, integração com o sistema local e regional de saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS), é obrigatório para o curso de Medicina. Ele não é aplicado aos demais cursos que não abordam a integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os indicadores nº 21 e nº 22 referem-se exclusivamente ao curso de Medicina.

O indicador nº 8, estágio curricular supervisionado, não é aplicado aos cursos que não contemplam estágio no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ou que suas diretrizes não preveem o estágio como obrigatório. Essa regra vale também para os indicadores nº 9 e nº 10, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) respectivamente.

O indicador nº 15, material didático institucional, não é aplicado aos cursos presenciais que não contemplam esse material no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no entanto ele é obrigatório para os cursos na modalidade a distância. O indicador nº 16, mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, é obrigatório para os cursos a distância e não é aplicado aos cursos presenciais que não contemplam esse material no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O indicador nº 19, integração com as redes públicas de ensino, é obrigatório para os cursos de licenciatura e não é aplicado aos cursos que não abordam essa integração no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Somente esse indicador é obrigatório para os cursos de licenciatura.

O indicador nº 13, atividades de tutoria, é obrigatório para os cursos a distância. Ele é aplicado aos cursos presenciais reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme o disposto na Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Todos os indicadores da primeira dimensão são aplicados aos cursos da modalidade a distância, exceto os que são exclusivos para o curso de Medicina. Há três documentos que subsidiam a análise da primeira dimensão, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso a ser avaliado. Este último documento consta nos requisitos legais e normativos do instrumento de avaliação e está relacionado ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Investiga-se aí se há coerência entre esses dois documentos.

Dessa forma, busca-se a aquisição de informações acerca de todos os aspectos dos cursos ofertados, contribuindo para a qualidade dos cursos oferecidos e catalisando a melhoria da educação básica ofertada no país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro instrumento de avaliação do Sinaes aplicado aos cursos de Pedagogia lecionados na modalidade a distância oferece não somente uma oportunidade de impactar a qualidade do ensino superior, como também a possibilidade de favorecer a melhoria da educação básica, uma vez que a maioria dos pedagogos em formação no Brasil, atualmente, frequenta graduações nesta modalidade.

Portanto, os próximos passos do estudo de caso aqui descrito centrar-se-ão no processo de apropriação desses resultados por parte dos coordenadores das primeiras universidades submetidas à avaliação: UFJF, UFMG e UFPB, objetivando descobrir se há uma apropriação satisfatória dos resultados e de que forma e para quais fins ela ocorre.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2010**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** (Sinaes). Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** n.º 243, Brasília, DF, 20 dez./2005. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial da União** n.º 132, Brasília, DF, 10 jul./2001. Seção 1, p. 2.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial União** n.º 110, Brasília, DF, 09 jun./2006. Seção 1, p. 4.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Designa a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. **Portaria n.º 11**, de 28 de abril de 2003. **Diário Oficial da União** n.º 82, Brasília, DF, 30 abr./2003. Seção 2, p. 19.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições. **Portaria n.º 40**, de 12 de dezembro de 2007, republicada por ter saído no DOU n.º 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original. **Diário Oficial da União** n.º 249, Brasília, DF, 29 dez./2010. Seção 1, p. 23.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. **Portaria n.º 1.741**, de 12 de dezembro de 2011. **Diário Oficial da União** n.º 238, Brasília, DF, 13 dez./2011. Seção 1, p. 45.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Considera o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Portaria nº 4.059** de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União** n.º 238, Brasília, DF, 13 dez./2004. Seção 1, p. 34.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Designa a Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação e das Instituições de Educação Superior. **Portaria n.º 386**, de 27 de setembro de 2010. **Diário Oficial da União** n.º 186, Brasília, DF, 28 set./2010. Seção 2, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do Inep para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. **Portaria n.º 1.051**, de 17 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União** n.º 215, Brasília, DF, 08 nov./2007. Seção 1, p. 12.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2009**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em 11 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União** n.º 72, Brasília, DF, 15 abr./2004. Seção 1, p. 3-4.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica 2010**. Brasília, 2011.

SANTOS, C. R. dos. (org.). *Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática*. São Paulo: Avercamp, 2005.

## Alimentação, nutrição e educação: a proposta dos Cecanes

Luciana Cedrola Pires\*

Carolina Alves Magaldi\*\*

Ana Cláudia Peters Salgado\*\*\*

O presente artigo abordará a articulação entre saúde e educação no Brasil, viabilizada pelos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (Cecanes). Inicialmente, será apresentado o cenário internacional de valorização da escola como instituição promotora de hábitos alimentares saudáveis e, posteriormente, haverá uma descrição de iniciativas brasileiras nessa perspectiva, como a legislação e o Programa Nacional de Alimentação Escolar - Pnae. O encaminhamento futuro da pesquisa será voltado para a Universidade Federal de Juiz de Fora com destaque para sua função social, que pode ser viabilizada pela constituição de um Cecane.

### OS CENTROS COLABORADORES EM ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO DO ESCOLAR

A Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme disponível em seu *site*,<sup>1</sup> aponta para a importância de as escolas promoverem a educação alimentar e nutricional, tendo em vista que os problemas de saúde relacionados à nutrição, tais como desnutrição e obesidade, atingem globalmente os países.

A 57ª Assembleia Mundial de Saúde, ocorrida em 2004, aprovou a Estratégia Global em Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde da OMS. Em seu item 47, estabelece que políticas e programas escolares devem ser adotados pelos governos para a promoção da alimentação saudável e da prática de atividades físicas (USP, 2012).

Cumprido destacar que o ordenamento jurídico brasileiro trata da educação, da saúde e da alimentação, direitos sociais que visam ao pleno desenvolvimento da pessoa, como direitos sociais, conforme consta do artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil- CF/88 (BRASIL, 1988). Salienta-se que a inclusão da alimentação nesse dispositivo ocorreu recentemente pela Emenda Constitucional nº 64 de 2010, o que revela a importância e a contemporaneidade atribuída à temática no Brasil.

A CF/88 possui dispositivo nessa mesma seção que sinaliza para um encontro entre as áreas da educação e da saúde, na medida em que propõe programas suplementares no âmbito escolar. Prescreve, no artigo 208, inciso VII, que o Estado deve garantir “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, *alimentação e assistência à saúde*” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; funcionária da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

\*\* Assistente de orientação PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Estudos Literários pela UFJF

\*\*\* Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; professora da Faculdade de Letras da UFJF

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.who.int/nutrition/topics/nut\\_school\\_aged/en/index.html](http://www.who.int/nutrition/topics/nut_school_aged/en/index.html)>. Acesso em 21 ago. 2012.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- LDB- que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - reafirma que a educação é dever do estado e da família e visa ao desenvolvimento do aluno. Também possui dispositivo que corrobora a norma constitucional. O artigo 4º, inciso VIII, prevê o atendimento ao educando por meio de programas suplementares como a alimentação e a assistência à saúde (BRASIL, 1996). O programa suplementar de alimentação previsto nesses dispositivos legais é o Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Há, portanto, um movimento em que órgãos e eventos internacionais preconizam a interface da saúde e da educação. Nesse contexto mundial, o Brasil possui iniciativas que evidenciam o esforço na articulação de políticas públicas nessas áreas, mais especificamente da alimentação e da nutrição com a educação.

As políticas de alimentação e nutrição pressupõem ações de educação alimentar e nutricional, as quais viabilizam o diálogo das áreas referidas. Segundo Santos (2012), diversos ministérios desenvolvem políticas nesse sentido: o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e de Combate à Pobreza, o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC).

Além das políticas desenvolvidas pelos ministérios, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC, também se alinha com a temática da intersectorialidade da saúde e da educação, o que pode ser percebido em nossa exposição a seguir, a qual informa sobre seu papel no Pnae e sobre sua relação com os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar.

O FNDE gerencia o Pnae e é responsável por transferir recursos do programa aos estados, Distrito Federal e municípios. Segundo informação do *site*<sup>2</sup>, “é considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado” (BRASIL, 2012).

Esse fundo, visando a oferecer apoio técnico e operacional ao Pnae, fomenta os Centros Colaboradores em Alimentação e do Escolar por intermédio de parcerias que firma com instituições e entidades de ensino e pesquisa e associações técnico-científicas (BRASIL, 2009).

Os Cecanes representam uma possibilidade de concretização de políticas intersectoriais, uma vez que abordam a temática da educação alimentar e nutricional no ambiente escolar e se articulam para implementar o Pnae, constituindo-se os eventos por eles promovidos em meio de se viabilizar o programa.

Conforme Santos (2012), o Cecane-UnB, por exemplo, em parceria com o FNDE, realizou o I Fórum sobre Direito à Alimentação Adequada no Contexto da Educação em 2009, o qual versou sobre a educação alimentar e nutricional, discutindo suas práticas, relatando experiências, analisando-a em diferentes contextos. Tudo isso visando ao fortalecimento do debate e ao aprimoramento do Pnae.

Essa perspectiva pode ser ilustrada também em Santos (2012) quando expõe que o Cecane-BA promove formação para atores do Pnae da Região Nordeste como nutricionistas, merendeiras e membros do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), abordando temas como segurança alimentar e nutricional, aspectos sociais e culturais da alimentação, controle social do programa, todos visando a apoiá-lo e a melhorá-lo.

Outra evidência de que o Brasil possui iniciativas de integração entre alimentação, nutrição e educação é a Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006, assinada pelos ministros de estado da saúde e da educação.

Esse ato normativo deixa clara a interface aqui estudada quando esclarece que abordará o tema da alimentação saudável nas escolas. Segue transcrita a ementa da portaria: “Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação

<sup>2</sup> FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/ae-historico>>. Acesso em 13 set. 2012.

Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional” (BRASIL, 2006).

Sua leitura nos permite identificar que todo seu texto gravita em torno da alimentação saudável com destaque para a importância da escola no tratamento da temática, revelando a intersectorialidade propagada em nível internacional e nacional. O artigo 8º da portaria aborda os Cecanes, tendo como eixo principal a alimentação saudável nas escolas.

Além disso, a portaria expõe que a alimentação constitui-se em ato social, sendo contextualizada culturalmente. A partir dessas considerações, institui diretrizes e ações para a promoção de hábitos alimentares saudáveis na escola, reconhecendo, em seu artigo 2º, que

a alimentação saudável deve ser entendida como direito humano, compreendendo um padrão alimentar adequado às necessidades biológicas, sociais e culturais dos indivíduos, de acordo com as fases do curso da vida e com base em práticas alimentares que assumam os significados socioculturais dos alimentos (BRASIL, 2006).

São estabelecidos no artigo 3º da portaria eixos prioritários para as ações de promoção desses hábitos, tais como: a educação alimentar e nutricional com respeito aos hábitos e costumes; o incentivo às hortas escolares; a implantação de boas práticas de higiene; restrições aos alimentos prejudiciais à saúde no ambiente escolar; incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras e o acompanhamento da situação nutricional dos alunos.

Essa norma, em seu artigo 5º, explicita ainda ações previstas para se alcançar a alimentação saudável na escola como o desenvolvimento de estratégias, envolvendo toda a comunidade escolar; a capacitação dos profissionais que se relacionam com a alimentação escolar; a informação; a sensibilização e o envolvimento dos pais, tornando-os também responsáveis pela alimentação saudável; a troca de experiências nessa área com outras escolas; o desenvolvimento de programa contínuo para a promoção dos hábitos alimentares saudáveis e a incorporação da alimentação saudável no projeto político-pedagógico das escolas.

Evidenciando, ainda, o caráter intersectorial da temática e a importância de se tratar de forma contextualizada a questão da alimentação, a portaria estabelece que as competências dos diversos órgãos, tanto estaduais quanto municipais, como as secretarias de Educação, os conselhos de Saúde, de Educação e de Alimentação Escolar, sejam definidas em conjunto e conforme as particularidades locais.

Quanto aos Cecanes, a Portaria Interministerial nº 1.010/2006 deixa clara, mais uma vez, a centralidade da temática da alimentação saudável nas escolas. É assim que, em seu artigo 8º, estabelece:

Art. 8º Definir que os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição, Instituições e Entidades de Ensino e Pesquisa possam prestar apoio técnico e operacional aos estados e municípios na implementação da alimentação saudável nas escolas, incluindo a capacitação de profissionais de saúde e de educação, merendeiras, cantineiros, conselheiros de alimentação escolar e outros profissionais interessados (BRASIL, 2006).

Nesse dispositivo, observa-se que a alimentação saudável nas escolas é a questão central. Tomando-a como eixo orientador, são definidas as ações dos Cecanes (apoio técnico e operacional aos estados e municípios), bem como a capacitação de profissionais envolvidos com a merenda escolar, o que possivelmente, contribui para a implementação do Pnae. Ressalta-se ainda que esse mesmo artigo, em seu parágrafo único, prevê a formalização de convênios entre as instituições de ensino e pesquisa e os órgãos envolvidos a fim de concretizar o apoio previsto pelos centros colaboradores aos entes federativos em suas atribuições legais relativas à alimentação do escolar na educação básica.

Por fim, a portaria define que avaliações a respeito dos impactos da alimentação saudável nas escolas devem ser feitas com base em indicadores estabelecidos no pacto de gestão da saúde. Conforme se pode observar, a Portaria Interministerial nº 1.010/2006 destaca a alimentação saudável no ambiente escolar e atribui papel de relevância aos Cecanes para implementá-la e para capacitar os profissionais envolvidos com a merenda escolar, por meio de parcerias entre universidades, estados e municípios, tornando-os, assim, estratégia de integração entre alimentação, nutrição e educação, de implementação do Pnae e de integração entre as instituições federais de ensino superior e a educação básica pública.

Nota-se que o tema da alimentação saudável é possível trocar por projeto piloto.ível de ser vivenciado na escola por meio do Pnae, que oportuniza ações de educação alimentar e nutricional e a oferta de refeições, permitindo a integração entre saúde e educação. Sua implementação norteia o trabalho desenvolvido pelos Cecanes.

O Pnae, conhecido como merenda escolar, é coordenado, desde 1997, pelo FNDE. A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o programa e é regulamentada pela Resolução/CD/FNDE nº 38/2009.

A Lei nº 11.947/2009 estabelece as diretrizes, objetivos, recursos financeiros, atribuições da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE e dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs) relativos ao Pnae.

Afirma essa norma que a alimentação escolar é o alimento oferecido na escola, é direito dos alunos matriculados na rede pública da educação básica e dever do estado e estabelece as seguintes diretrizes: o atendimento universal aos alunos da rede pública de ensino da educação básica; a alimentação saudável e adequada, bem como a participação da comunidade em seu controle social; a educação alimentar e nutricional, perpassando o currículo escolar, o apoio ao desenvolvimento sustentável e local por meio do incentivo à compra de gêneros provenientes da agricultura familiar. Enfim, o direito à alimentação basEaDa no princípio da segurança alimentar e nutricional, de acordo com as especificidades biológicas, de saúde e culturais dos alunos atendidos (BRASIL, 2009).

A lei fixa, em seu artigo 4º, os objetivos do Pnae

Art. 4º - O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009).

Costa, Ribeiro e Ribeiro (2001) afirmam que o programa representa excelente oportunidade para as ações de educação alimentar e nutricional com vistas à promoção da saúde e que se constitui em instrumento pedagógico. Isso porque possibilita o tratamento curricular do tema nutrição.

Quanto aos recursos financeiros, a lei prevê que sejam repassados pelo FNDE aos entes da federação (estados, Distrito Federal e municípios) e às escolas federais, sem necessidade de convênio. O montante a ser repassado é definido de acordo com o número de alunos matriculados conforme os dados fornecidos pelo censo escolar. O FNDE pode computar os alunos das entidades filantrópicas e comunitárias. Os entes federativos obrigam-se a prestar contas ao FNDE, que realiza auditoria.

O artigo 14 da Lei nº 11.947/2009 prevê que, no mínimo, 30% dos recursos repassados sejam utilizados para a compra de gêneros alimentícios originários da agricultura familiar, elencando situações que dispensam essa obrigatoriedade. Essa norma prescreve ainda que a elaboração do cardápio de alimentação escolar cabe ao nutricionista dos entes federativos e deve contemplar alguns aspectos, previstos no artigo 12:

Art. 12. Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados [...] com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada.

Parágrafo único. [...] gêneros alimentícios básicos são aqueles indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável (BRASIL, 2009).

Reiterando o disposto na Portaria Interministerial nº 1.010/2006 afirma essa lei, em seu artigo 15, que o MEC deve “propor ações educativas que perpassem pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional” (BRASIL, 2009). Esse trecho clarifica uma das manifestações da intersetorialidade das áreas da saúde e educação, conforme se está apresentando.

A Resolução/CD/FNDE nº 38/2009 trata, em seus 17 itens dos princípios e das diretrizes do Pnae, de seus objetivos, de seus usuários e de seus participantes, das formas de gestão, das ações de alimentação e nutrição na escola, da aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural, do controle de qualidade da alimentação escolar, dos CAEs. Trata também dos recursos financeiros, de sua fiscalização e da prestação de contas.

Seu artigo 13, versa sobre ações de alimentação e nutrição da escola. O tema e a proposta desta pesquisa evidenciam esse conteúdo. A resolução retrata a preocupação mundial anteriormente expressa no item 1 deste trabalho, quando trata da educação alimentar e nutricional como meio de se promover opções saudáveis de alimentação que contribuem para a saúde e a qualidade de vida. O parágrafo primeiro do referido artigo prevê algumas estratégias para a educação alimentar e nutricional como a oferta da alimentação saudável, emprego de hortas escolares, abordagem curricular do tema, formação da comunidade escolar.

Além disso, aborda os Cecanes, que podem contribuir sobremaneira para o sucesso do Pnae.

Art. 13. Para fins do Programa Nacional de Alimentação Escolar, será considerada educação alimentar e nutricional o conjunto de ações formativas que objetivam estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis, que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo

§ 1º São [...] estratégias de educação alimentar e nutricional: a oferta da alimentação saudável na escola, a implantação e manutenção de hortas escolares pedagógicas, a inserção do tema alimentação saudável no currículo escolar, a realização de oficinas culinárias experimentais com os alunos, a formação da comunidade escolar, bem como o desenvolvimento de tecnologias sociais que a beneficiem [...]

§ 3º O FNDE fomentará Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar e/ou Centros de Referência por meio de parcerias com Instituições e Entidades de Ensino e Pesquisa e Associações Técnico-científicas, para que possam prestar apoio técnico e operacional na implementação da alimentação saudável nas escolas, bem como o desenvolvimento de outras ações pertinentes à boa execução do Programa (BRASIL, 2009).

Como se observa pela previsão legal, esses centros podem funcionar como estratégia de implementação e de melhoria da merenda escolar, o que vem sendo corroborado por algumas pesquisas. Gabriel (2008) afirma que esses centros constituem uma rede interinstitucional que visa a oportunizar a potencialização do Pnae e a aplicar a Política de Segurança Alimentar e Nutricional nas escolas.

Mello *et al* (2012) afirmam que os Cecanes promovem cursos de formação para os atores do Pnae a fim de que estes possam realizar trabalho integrado, necessário para o alcance dos bons resultados do programa. Isso ratifica que as suas ações visam a contribuir para sua melhoria.

O FNDE fomenta a criação desses centros como meio de viabilizar a boa execução do Pnae e a implementação da alimentação saudável nas escolas (BRASIL, 2009). Eles representam uma possibilidade de se promover a intersectorialidade entre saúde, especialmente alimentação e nutrição, e educação.

A previsão é de que sejam criados por meio de parcerias entre o FNDE e instituições e entidades de ensino e pesquisa e associações técnico-científicas para que prestem apoio aos estados e municípios.

Apesar de já terem sido feitas citações, transcrevem-se abaixo os trechos de nossa legislação que tratam dos Cecanes. O primeiro consta da Resolução/ CD/ FNDE n° 38/2009:

Art. 13. [...]

§ 3º O FNDE fomentará Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar e/ ou Centros de Referência por meio de parcerias com Instituições e Entidades de Ensino e Pesquisa e Associações Técnico-científicas, para que possam prestar apoio técnico e operacional na implementação da alimentação saudável nas escolas, bem como o desenvolvimento de outras ações pertinentes à boa execução do Programa (BRASIL, 2009).

E o segundo, da Portaria Interministerial n° 1.010/2006:

Art. 8º Definir que os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição, Instituições e Entidades de Ensino e Pesquisa possam prestar apoio técnico e operacional aos estados e municípios na implementação da alimentação saudável nas escolas, incluindo a capacitação de profissionais de saúde e de educação, merendeiras, cantineiros, conselheiros de alimentação escolar e outros profissionais interessados.

Parágrafo único. Para fins deste artigo, os órgãos envolvidos poderão celebrar convênio com as referidas instituições de ensino e pesquisa (BRASIL, 2006).

Segundo o *síte* da Rebrae<sup>3</sup>, são diversas as ações desenvolvidas pelos centros colaboradores, entre as quais, capacitação de agentes envolvidos na execução do Programa como merendeiros, nutricionistas, conselheiros de alimentação escolar, diretores escolares, gestores municipais; atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à alimentação do escolar e à formação de hábitos alimentares saudáveis; ações relativas à gestão, ao controle social e ao monitoramento, entre outras (REBRAE, 2012).

Ainda de acordo com a Rebrae, são oito universidades que possuem Cecanes: Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Goiás.

Os centros, portanto, estão vinculados a universidades federais e, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, viabilizam a articulação destas com os entes federativos estaduais e municipais no exercício de suas competências na esfera da educação, potencializando a melhoria dos sistemas educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Cecanes podem contribuir para que as universidades cumpram sua função social, em perspectiva ligada ao que Santos (2012) destaca como conhecimento “pluriversitário”, cuja produção é orientada para a sua aplicação “extramuros”, considerando-se a interação entre os pesquisadores e a comunidade. Buscaremos fomentar essas possibilidades no encaminhamento da presente pesquisa, a qual ambicionará propor a criação de um Cecane para a Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>3</sup> Rebrae é a Rede Brasileira de Alimentação e Nutrição do Escolar. Visa à troca de informações relativas ao Pnae, incentivando hábitos alimentares saudáveis para a melhoria da qualidade de vida. Disponível em: <<http://www.rebrae.com.br/missao.html>>. Acesso em 25 ago. 2012.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 23 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006**. Disponível em: < <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2006/GM/GM-1010.htm>>. Acesso em 22 ago. 2012
- \_\_\_\_\_. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/ae-historico>>. Acesso em 23 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. LDB. Lei 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em 11 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/ae-legislacao>>. Acesso em 21 ago. 2012.
- COSTA, Ester de Queirós; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; RIBEIRO, Eliana Cláudia de Otero. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Revista de Nutrição**. Campinas, v. 14, n.3, set/dez 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52732001000300009&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732001000300009&lang=pt)>. Acesso em 22 set. 2012.
- MELLO, Adriana Lima; VIDAL JÚNIOR, Permínio Oliveira; SAMPAIO, Lilian Ramos; SANTOS, Lígia Amparo da Silva; FREITAS, Maria do Carmo Soares de; FONTES, Gardênia Abreu Vieira.
- REDE BRASILEIRA DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO DO ESCOLAR (REBRAE). Disponível em: <[http://www.rebrae.com.br/centros\\_colaboradores.html](http://www.rebrae.com.br/centros_colaboradores.html)>. Acesso em 25 ago. 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2012.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Estratégia global da OMS para alimentação e Nutrição. 2012. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/estrategia-global-da-oms-para-alimentacao-e-nutricao-estrategia-global-em-alimentacao-saudavel-atividade-fisica-e-saude.html>>. Acesso em 24 ago. 2012.

## O estágio supervisionado no curso de Pedagogia: o caso de uma instituição de Ensino Superior pública

Vilma Lúcia Pedro\*

Leandro Pereira Matos\*\*

Eliane Bettocchi\*\*\*

No Brasil, o curso de Pedagogia teve algumas diretrizes curriculares, num histórico que origina diferentes concepções para sua organização curricular, com conseqüentes diferenças nas ênfases para a formação do profissional. No final da década de 1930, houve a proposição de formação do “técnico em educação” a partir do Decreto-Lei no 1.190/1939.

Nas décadas seguintes, passa-se para a indicação da formação do “especialista em educação”, com a edição da Resolução CFE nº 2 de 1969. Tal resolução ficou vigente até a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, quando o curso passou a se constituir como o *locus* para a formação dos professores para atuarem na Educação Básica – na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na trajetória do curso, há uma evolução do modelo de formação do “burocrata da educação” que era considerado o único responsável pelo planejamento educacional para culminar na formação do profissional para a “docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (MEC/CNE, 2005, p. 6).

Nessa evolução, há também uma modificação na importância do estágio supervisionado para a formação do pedagogo. Segundo Araújo (2010), no modelo inicial de curso, os alunos, em sua maioria, eram professores habilitados no Ensino Médio, com alguma experiência como docentes do Ensino Fundamental. Sendo assim, os discentes, dotados de um conhecimento prático, procuravam nos cursos de Pedagogia a fundamentação e a sistematização desta prática. Esta dinâmica contribuiu para que o estágio se consolidasse como atividade burocrática e ritualística.

Por outro lado, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, houve a proposição da formação docente em nível superior, o que promoveu a conseqüente diminuição da ênfase do curso Normal no nível Médio. Assim, grande parte dos alunos chega ao curso de Pedagogia oriunda de Ensino Médio propedêutico e, por isso, não possui a experiência anterior na docência, que seria possibilitada pela antiga formação no magistério do Nível Médio.

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; técnica-administrativa da UFJF.

\*\* Assistente de Orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestre em História pela UFJF

\*\*\* Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; professora no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Design pela PUC- Rio.

Neste sentido, o estágio supervisionado passa a adotar papel fundamental e, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, deve proporcionar “uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio” (MEC/ CNE, 2005, p. 15). Tal importância é confirmada nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, especialmente em seu artigo 8º, inciso IV, que preconiza a realização do estágio ao longo do curso, visando à oportunidade de exercício profissional para o desenvolvimento e a consolidação de atitudes éticas, conhecimentos e competências (MEC/ CNE, 2006).

Esta ênfase dada à formação teórico-prática nas novas diretrizes curriculares do curso requer uma mudança de cultura para superar o caráter meramente ritualístico e burocrático outrora atribuído ao estágio. Sendo assim, oferece desafios para a instituição formadora, pois, conforme afirmam Felício e Oliveira (2008), o estágio curricular também é um tempo destinado a um processo de ensino e aprendizagem.

Considerando estes pressupostos, pretendemos explicar os mecanismos de gestão que viabilizam a organização do estágio supervisionado no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, verificando a sua importância e o papel que lhe é atribuído para a formação dos profissionais. A intenção é explicar como se dá a gestão do estágio e como são os mecanismos formais de sua implementação para que os gestores do referido curso (tanto o coordenador da Pedagogia quanto a coordenadora de estágio da Faculdade de Educação) possam organizar mecanismos que viabilizem a promoção da inter-relação teoria-prática, com o fortalecimento da formação do aluno.

Além disso, é nosso interesse verificar quais as estratégias utilizadas para que haja contribuições, do estagiário e da Universidade, para a dinâmica da escola estagiada. Para tanto, verificaremos a estrutura dada ao componente curricular, observando as modificações feitas a partir da promulgação das novas diretrizes curriculares para o curso. Nesta investigação, será adotada a perspectiva de que a relação universidade-escola é uma via de mão dupla, viabilizando uma formação reflexiva tanto para os alunos quanto para os professores da escola.

Sendo assim, para explicar a situação da organização do estágio supervisionado no currículo do curso de Pedagogia da UFJF, faremos investigação dos documentos oficiais da instituição que regem a estruturação curricular do curso e de sua normatização para o estágio. Tais documentos foram disponibilizados pelas coordenações da Pedagogia e de estágio da Faculdade de Educação – Faced. A verificação destes documentos é fundamental para o esclarecimento da organização formal do curso, da concepção curricular adotada, bem como da importância atribuída ao estágio supervisionado para a formação do pedagogo. Os documentos de normatização objetos de verificação serão: o Informativo – Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia 2011; o Regulamento Acadêmico de Graduação; o Regimento Interno da Faculdade de Educação - Faced; a Resolução no 001/2011/Faced; o Documento Passo a Passo – Estágio curricular Faced – UFJF.

## O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA INSTITUIÇÃO

O curso de Pedagogia da referida instituição oferece as habilitações em Licenciatura em Pedagogia e Bacharel em Educação, com duração de quatro anos. O perfil profissional pretendido está voltado para a atuação “em espaços escolares e não escolares, desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional a partir dos princípios da gestão democrática” (UFJF/FACED, 2010, p. 4-5).

O currículo do curso está descrito no Informativo - Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia 2011. Este documento, produzido pela Coordenação do Curso de Pedagogia em novembro de 2010, é dividido, para efeitos didáticos, em oito itens que versam sobre a reestruturação curricular<sup>1</sup>.

No currículo do curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior pesquisada, estão previstas seis disciplinas de estágio: Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil I, destinada à realização de atividades pelo aluno graduando, no cotidiano das instituições de educação infantil, verificando os requisitos indicadores de qualidade para estas instituições. Também visa à observação da atuação docente com a criança pequena em creches e pré-escolas; Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização I, cuja atuação do estagiário deve ocorrer no cotidiano da sala de aula de alfabetização, visando à verificação dos métodos e práticas utilizados pelo professor; Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, voltada para a atuação do estagiário no contexto da escola de Ensino Fundamental, em turmas do 3º ao 5º ano. O estagiário também deverá verificar o projeto pedagógico da escola, analisando as perspectivas interdisciplinares na abordagem dos conteúdos; Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar destinada à análise da realidade e do papel da Gestão escolar em instituição educacional pública; Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, cuja atuação do estagiário deve ocorrer no cotidiano das instituições de Educação de Jovens e Adultos, verificando os requisitos indicadores de qualidade para estas instituições, bem como os mecanismos de interação existentes nelas. Visa, ainda, à observação da atuação docente com os jovens e adultos; Prática Escolar com Estágio supervisionado em espaços não escolares destinada à realização de atividades em contextos não escolares que requerem a atuação do pedagogo, verificando diferentes tipos de gestão (UFJF/FACED, 2010).

Nas 60 horas de cada disciplina, há a previsão de 15 horas de orientação, feita pelo professor responsável, abrangendo o planejamento, o acompanhamento, o suporte teórico-metodológico e pedagógico, a avaliação processual e final. As outras 45 horas da disciplina são para a efetiva inserção do aluno na escola (UFJF/FACED, 2010). Cada uma das seis disciplinas oferecidas possui um plano de estágio, dos quais selecionamos três modelos para investigação.

As disciplinas foram escolhidas observando-se os seguintes critérios: disciplinas relacionadas a estágio em espaços escolares; uma disciplina de cada professor, evitando repetições; disciplinas relacionadas aos aspectos de gestão escolar, tendo em vista a importância do tema, bem como a relação direta com a área de atuação do programa de Pós-Graduação Profissional; disciplinas relacionadas ao estágio realizado em escolas de Ensino Fundamental. Sendo assim, foram escolhidas as seguintes disciplinas: Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização I – EDU 123; Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental – EDU 124; Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar – EDU 125<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> São eles: o perfil do egresso; a estruturação curricular; as atividades culturais e outras atividades teórico-práticas; a flexibilização do horário; as ementas e programas das atividades acadêmicas previstas; o processo e as formas de avaliação da reestruturação curricular; bem como questões transitórias para a implementação do currículo. Todo o documento é importante para a compreensão do currículo proposto e das disposições para sua implementação. Entretanto, a ênfase de nossa verificação recai sobre a estruturação curricular, as ementas e programas de atividades acadêmicas previstas, bem como o fluxo curricular, por terem relação direta com a questão do estágio.

<sup>2</sup> Estas disciplinas recebem códigos para fins de registro no histórico escolar do aluno. Os códigos são compostos de uma sigla que identifica o departamento que integra e um número. Desta forma, as disciplinas de estágio são identificadas pelo código EDU – referente ao departamento de educação.

Nessas disciplinas, há que se propiciarem ao estagiário oportunidades de vivência e imersão real no campo do trabalho docente; identificação, conhecimento e análise do contexto sociocultural e econômico da escola de Educação Básica; contato direto e sistemático com a prática social e pedagógica; identificação dos objetivos e princípios que sustentam as práticas observadas; relacionamento das situações e fatos observados com a produção acadêmica; análise da prática docente; problematização do campo de estágio, com posterior análise da situação e elaboração de proposta de ação; reflexão crítica acerca do fenômeno educacional (UFJF/ FAGED, 2011).

Segundo o Regimento Interno da Faculdade de Educação desta instituição, o estágio curricular ganha destaque no currículo do curso, sendo compreendido como “o contato direto do cursista com o campo do trabalho futuro, possibilitando uma reflexão que articule as dimensões do estudo teórico, da transposição didática, e a produção e difusão do conhecimento” (UFJF/FACED, 2010, p. 3).

O Regulamento Acadêmico de Graduação - RAG, por seu turno, define o estágio como “atividade de aprendizagem proporcionada ao estudante pela participação em situações reais, dentro e fora da universidade, que lhe permitam vivenciar, aplicar e aprofundar os conhecimentos e objetivos do Curso” (UFJF/CEPE, 2012, p. 17).

Feita a explicitação do conceito de estágio adotado na UFJF, é importante destacar que a implementação do estágio do curso de Pedagogia da UFJF está a cargo da Coordenação de Estágios da Faced – Faculdade de Educação -, que é responsável pela organização de toda a dinâmica para o componente curricular do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, incluindo o de Pedagogia. Esta coordenação é denominada de “Comissão Orientadora de Estágio - COE” no Regimento Acadêmico de Graduação – RAG.

As atribuições desta COE, definidas no Regimento Interno da Faced, apontam para a necessidade de coordenação com a participação dos professores das disciplinas de estágio a fim de que ocorra a definição de objetivos, normas e prazos para o desenvolvimento das atividades. Além disso, indicam a importância da sistematização, divulgação e aprimoramento dos trabalhos realizados (UFJF/ CEPE, 2012).

Neste sentido, cabe destacar os incisos II, III, IV, V e X do art. 25 do Regimento Interno da Faced, especialmente, que apontam para a existência de mecanismos de articulação entre os docentes a fim de se estabelecer a inter-relação teórico-prática, necessária para a formação dos pedagogos, bem como da integração universidade-escola de Educação Básica. O inciso II define que a coordenação de estágio deve estimular a construção de um espaço de discussão para promover a constituição de um grupo de trabalho dos professores de estágio. O inciso III, por sua vez, indica a organização e a manutenção de um banco de dados das experiências de estágio. No inciso IV, há a proposição de integração dos objetivos, das atividades e dos prazos de estágio de forma articulada entre os professores. Já o inciso V aponta para a criação de parcerias entre a universidade e as escolas de Educação Básica. O inciso X, em seu turno, indica a sistematização de divulgação dos trabalhos de estágio, com o fortalecimento do intercâmbio universidade-escolas (UFJF/ FAGED, 2012a). A entrevista com os gestores e com os professores, assim como o questionário com os discentes, serão essenciais para verificar como estes pressupostos são efetivados na prática.

No currículo do curso de Pedagogia da UFJF, cada área de estágio está definida num período específico, o que torna fundamental verificar se ocorre a possibilidade de amadurecimento necessário ao aluno para dar um salto conceitual e desenvolver as competências acima elencadas. Neste sentido, é importante compreender o percurso do aluno no curso, de modo geral, bem como todos os passos seguidos por ele para a organização de seu estágio.

## O PERCURSO DO ALUNO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFJF E A PROPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO

Antes de realizar o estágio, o aluno recebe o documento denominado passo a passo – estágio curricular Faced – UFJF, que contém orientações básicas para o acadêmico que pretende fazer o estágio curricular. Para o desenvolvimento do estágio, o aluno deve organizar, previamente, um Termo de Compromisso de Estágio – TCE e um Plano de Atividades do Estágio – PAE. Estes documentos devem ser protocolados na coordenação de estágios da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd, para validação e lançamento dos dados no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – Siga.

O TCE é um documento padrão em que o aluno deve apresentar seus dados pessoais, os dados da instituição concedente do estágio, vigência do estágio, carga horária semanal para a realização das atividades, distribuição desta carga horária nos dias da semana<sup>3</sup>. Já o plano de atividades apresenta dados do estagiário, bem como o nome do curso e da disciplina em questão, nome da instituição concedente e endereço de realização do estágio, nome do responsável pela supervisão de estágio na instituição concedente, a descrição das atividades previstas para o estágio (organizadas a partir de um texto elaborado pelo professor responsável pela disciplina de estágio correspondente).

No caso da disciplina EDU123, cuja ementa remete à análise do cotidiano das instituições e classes de alfabetização, há um encadeamento das ações do aluno estagiário a partir de uma observação inicial. A partir disso, a ação do aluno é orientada para a identificação dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, culminando com o desenvolvimento de uma proposta de atuação do estagiário. Nesta proposta, a orientação é que o aluno considere o contexto da escola, as observações feitas em sala de aula, seus estudos sobre o processo de alfabetização, bem como os diálogos estabelecidos com o professor regente ou o coordenador pedagógico da escola estagiada. No final das atividades do estágio, o aluno deve elaborar um relatório descrevendo e analisando a experiência vivida (UFJF/PROGRAD, 2012a).

O plano de atividades do estágio da disciplina EDU 124, cuja ementa refere-se à análise do cotidiano e contexto das salas de Ensino Fundamental (3º ao 5º ano), estabelece duas etapas para a realização das atividades do aluno: planejamento e avaliação das atividades de intervenção realizadas nas escolas; elaboração e realização de atividades pedagógicas sob a orientação do professor da escola estagiada. Na fase de planejamento e avaliação, há a orientação para que o aluno observe os aspectos físicos da escola, faça a análise de seu projeto pedagógico e acompanhe práticas docentes em turmas de Ensino Fundamental (verificando essas práticas, o material didático utilizado, as relações interpessoais, a metodologia adotada pelo professor, a perspectiva interdisciplinar). Além disso, há a indicação de que o aluno faça o registro dos principais aspectos observados.

Na fase de elaboração e realização de atividades pedagógicas, há a orientação para a seleção dos conteúdos a serem abordados na aula a partir dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, sob a supervisão do professor regente da escola estagiada. A partir daí, o aluno deve preparar uma aula mediante a elaboração de um plano chamado plano de intervenção e, após aprovação do professor da UFJF, realizar a atividade de docência, avaliando-a junto com o supervisor do estágio e o professor orientador. No final das atividades desse estágio, há a previsão de que o aluno compartilhe sua experiência com o professor da UFJF e os colegas de turma do curso de Pedagogia, refletindo a partir dos aportes teóricos da disciplina (UFJF/PROGRAD, 2012b).

---

<sup>3</sup> Este termo é o documento que dispõe sobre as condições para a realização do estágio e apresenta o número da apólice de seguro contra acidentes pessoais, para o atendimento da legislação vigente sobre estágio. Deve ser assinado pelo estagiário, pela direção da escola concedente e é homologado na coordenação de estágios da Prograd.

Na disciplina EDU 125, a proposta é de que haja a análise da realidade e do papel da gestão escolar em escolas públicas. Sendo assim, o texto elaborado pelo professor da disciplina para o plano de atividades faz quatro indicações para a realização do estágio: investigação inicial sobre o contexto escolar, procurando ter acesso aos documentos oficiais da instituição – Projeto Pedagógico, Regimento Escolar e planejamentos; observação de aspectos que definam o papel da gestão escolar quanto à articulação dos sujeitos para a construção e implementação de uma educação de qualidade; debate sobre os desafios e perspectivas da escola em relação aos aspectos político-administrativos e pedagógicos; produção do relatório final com a análise fundamentada da experiência vivida (UFJF/PROGRAD, 2012c).

A partir da explicitação da intenção de cada uma das disciplinas acima, enfatizando-se as suas diferenças, é possível estabelecer aspectos comuns entre os planos de atividades do estágio de cada uma delas. Estes aspectos comuns podem ser verificados nos textos elaborados pelos professores das disciplinas de estágio e que estão apresentados nos referidos planos. Podemos destacar como pontos comuns à necessidade de observação do trabalho da escola e à participação em algumas atividades: analisar o contexto da escola estagiada à luz das teorias estudadas no curso; descrever os aspectos físicos, sociais, culturais e pedagógicos da escola; refletir sobre a experiência de estágio; elaborar de um relatório acerca das experiências vivenciadas, articulando-as com o referencial teórico.

Outro aspecto em comum a ser destacado nos planos de estágio é que há a indicação de elaboração de uma proposta de intervenção. Esta atividade prática deve ser desenvolvida ao final das 45 horas de inserção na escola e é definida de acordo com as especificidades de cada disciplina.

A partir das indicações encontradas nos planos de atividades dos estágios, será necessário verificar os indícios, na prática, que denotem a compreensão das teorias que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem, bem como a possibilidade da reestruturação deste processo no cotidiano escolar. Além disso, é importante verificar se, e como, ocorre a consolidação da aprendizagem do graduando em Pedagogia da UFJF a fim de que retorne ao campo após um amadurecimento teórico e em condições de contribuir com a melhoria dos processos da escola estagiada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se constatar a efetivação dos pressupostos discutidos acima, é necessário verificar as evidências de alinhamento das ações dos gestores envolvidos: as coordenações do curso e de estágios, o corpo docente, o professor da disciplina específica, bem como a dinâmica adotada para inter-relação teoria-prática e a articulação da universidade com as escolas de Educação Básica. Tal constatação ocorrerá a partir das respostas dos sujeitos obtidas nas entrevistas e nos questionários que ainda serão aplicados.

Com os resultados parciais obtidos até o momento através da aplicação de entrevistas com os gestores e professores do estágio curricular, identificamos uma visão comum entre esses atores, no sentido de que, no estágio, estabelece-se um momento propício para que os discentes vivenciem e observem na prática aspectos presentes nas discussões teóricas estabelecidas nas disciplinas.

Por outro lado, alguns problemas também foram identificados na fala desses atores. Um deles estaria no fato de que o professor da disciplina de estágio, além de orientar pedagogicamente os alunos, acaba tendo que assumir a orientação burocrática dos procedimentos para realização do estágio. Outro empecilho estaria na esporadicidade das reuniões organizadas com a coordenação de estágios da Faced, realizadas apenas duas vezes a cada semestre, para que os professores se posicionem frente aos problemas vividos no decorrer das disciplinas.

O bom aproveitamento dos estágios também seria limitado pelo fato de que os alunos não veem necessariamente o estágio como um lugar para estabelecer a relação entre teoria e prática. Além disso, existiria por parte dos discentes certa dificuldade em reconhecer os pressupostos teóricos estudados em suas observações na prática do estágio.

As possibilidades de intervenções feitas pelos alunos na escola estagiada são pontuais. Desta forma, o acadêmico não fica tempo suficiente numa escola ou numa turma a ponto de construir uma intervenção efetiva. Nem todos os professores da escola de Educação Básica abrem espaço para o aluno estagiário. Outro motivo alegado pelos atores entrevistados está na dificuldade para estabelecer um envolvimento efetivo do professor que recebe o estagiário com a universidade. Seria necessário instituir uma cultura na qual o professor da escola se colocasse também como um agente formador.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G.T.G. **Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional**. Dissertação de mestrado. UFJF, 2010. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao\\_GeizaAraujo\\_2010.pdf](http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertacao_GeizaAraujo_2010.pdf)>. Acesso em 08 ago. 2012.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. **A formação prática de professores no estágio curricular** *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>>. Acesso em 31 jul 2012.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 21 set. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Parecer CNE/CP No 5/2005**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em 06 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP No 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 04 jun. 2012.

UFJF/FACED. **Informativo - reestruturação curricular Pedagogia 2011**. Juiz de Fora, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/deptoeducacao/files/2008/07/Reestruturação-Curricular-Pedagogia.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno da Faculdade de Educação**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/faculadadedeeducacao/regimento/>>. Acesso em 01 jun. 2012

\_\_\_\_\_. **Passo a passo estágio curricular FACED – UFJF**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/faculadadedeeducacao/files/2011/03/Passo-Passo.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Regulamento Acadêmico de Graduação**. Resolução no 11/97. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/prograd/files/2009/02/regulamento-academico.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2012.

UFJF. **Regimento geral da UFJF**. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/portal/files//2009/01/regimento\\_geral1.pdf](http://www.ufjf.br/portal/files//2009/01/regimento_geral1.pdf)>. Acesso em 01 jun. 2012.

UFJF/PROGRAD. **Plano de Atividades do Estágio das Licenciaturas. Disciplina EDU 123**. Juiz de Fora, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Plano de Atividades do Estágio das Licenciaturas. Disciplina EDU 124**. Juiz de Fora, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Plano de Atividades do Estágio das Licenciaturas. Disciplina EDU 125**. Juiz de Fora, 2012c.



## SEÇÃO 7



Boas práticas: gestão de projetos  
e participação democrática



## Boas práticas: gestão de projetos e participação democrática

---

Ana Paula de Melo Lima\*

O leitor poderá observar nos artigos reunidos nesta seção a importância da implementação de projetos e políticas educacionais que instituem maior dinamismo às práticas pedagógicas e administrativas, assim como medidas que contribuem para a efetiva construção da escola democrática, com o envolvimento de pais e responsáveis não somente nas decisões a serem tomadas para a boa gerência do espaço escolar, como também a participação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem de seus tutelados.

Os artigos aqui reunidos mostram o quanto é imprescindível aos estabelecimentos de ensino a adoção de práticas democráticas e interativas para minimizar ou solucionar os problemas encontrados no ambiente escolar. Esses artigos abordam o papel do gestor frente à operacionalização de mecanismos de participação democrática na tentativa de envolver a comunidade escolar e a local, promovendo novas formas de intervenção e relacionamento entre a organização da escola e a participação de pais e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

Os artigos descrevem também políticas e práticas colaborativas para o enfrentamento de problemas que se colocam a determinados segmentos da sociedade.

Para além de uma visão estritamente burocrática, os casos de gestão mostram o processo de implementação desses projetos, os elementos centrais que o constituem e a importância dos mesmos nas comunidades atendidas por eles.

O artigo denominado **Bom clima escolar, gestão participativa e envolvimento: pilares para um gestão escolar eficaz** mostra a realidade de uma escola de educação profissionalizante do estado do Ceará que apresenta inúmeros problemas relacionados à defasagem de aprendizagem de seus discentes. A pesquisa aponta como a gestão desta escola, por meio de diversos projetos criados pela própria equipe gestora, reverte este cenário.

Os projetos instituídos na escola são voltados ao envolvimento de toda a comunidade escolar e, principalmente, à participação de pais e responsáveis. Os autores mostram como a gestão desta unidade, a partir de três pressupostos básicos, a saber: a gestão participativa, a busca do envolvimento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem e a manutenção de um bom clima organizacional, consegue superar os problemas encontrados.

O caso de gestão descrito no artigo **Estudo de caso de uma escola da RME-BH em comparação ao seu grupo de referência** descreve a situação educacional de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) que apresenta duas características centrais: baixo índice socioeconômico (ISE) dos alunos e aumento no desempenho na avaliação externa (Avalia-BH) no período de 2009 a 2011.

---

\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/UFJF; mestra em Ciência da Religião pela UFJF.

Apesar de uma gama de estudos mostrar que o índice socioeconômico interfere diretamente no desempenho escolar dos alunos, ele não determina, por sua vez, o fracasso escolar. A partir desta perspectiva, os autores do artigo pretendem compreender a situação da escola em questão, através dos índices apresentados nas avaliações externas e da posição em que ela se encontra em seu grupo de referência. A partir da investigação, a pesquisa pretende dinamizar as relações existentes entre as unidades escolares e os grupos de referência em que estão inseridas.

O caso de gestão **Política pública de inclusão de portadores de necessidades especiais na Rede Pública Municipal de Santo André** tem por objetivo descrever o processo e os elementos que garantiram eficiência à política de inclusão do município de Santo André - SP.

O artigo descreve a implementação do Centro de Avaliação ao Desenvolvimento Educacional (Cade) e como este órgão propiciou o amadurecimento da estrutura de atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais. O Cade permitiu que as etapas necessárias ao processo de inclusão – quais sejam: avaliar as crianças portadoras de necessidades especiais, promover sua inclusão nas escolas, acompanhar seu desenvolvimento e promover a capacitação profissional dos educadores que recebem estas crianças – tornem-se mais eficazes. O trabalho aponta para a necessidade de aprimorar a formação e o apoio aos profissionais para que possam, de fato, desempenhar o processo de inclusão de forma consciente.

O artigo **Breves considerações acerca de uma escola eficaz** apresenta como caso de gestão uma trajetória de mudanças ocorridas no denominado Colégio Vicente Neto, localizado no estado do Rio de Janeiro. O caso descreve como a gestão do colégio implementou uma série de mudanças na cultura institucional que impactaram significativamente sua eficácia escolar.

As práticas desenvolvidas pela gestão escolar em questão são similares às ações desenvolvidas pelas denominadas “escolas eficazes” analisadas em uma pesquisa desenvolvida por Sammons, Hilman e Mortimore (1994). Estes pesquisadores, ao estudarem as escolas eficazes, desenvolveram um quadro-síntese em que destacam 11 características fundamentais implementadas pela gestão dessas escolas, as quais serviram de base para que os autores do artigo pudessem estudar o contexto de mudanças e melhorias implementadas no Colégio Vicente Neto e como essas melhorias refletiram em resultados quantificáveis para a escola.

Entre os diversos fatores apresentados nos casos reunidos nesta seção, é preciso destacar um em especial, a importância da atuação dos gestores educacionais – seja na esfera escolar ou em órgãos municipais, estaduais ou federais – para que a cultura educacional, assim como suas práticas, torne-se cada vez mais democrática e eficaz.

O intuito de fazer uma seção reunindo boas práticas implementadas no campo educacional é fazer com que estas intervenções sejam compartilhadas. Os elementos centrais presentes nesses casos podem servir de reflexão, apresentando novas respostas a questionamentos já existentes, assim como trazendo novos questionamentos a respostas já instituídas.

## Bom clima escolar, gestão participativa e envolvimento: pilares para uma gestão escolar eficaz

---

Eunides Carneiro Araújo\*

Ana Paula de Melo Lima\*\*

Victor Cláudio Paradela Ferreira\*\*\*

O presente caso descreverá um modelo de gestão de sucesso implementado em uma Escola Estadual de Educação Profissional no estado do Ceará. Será apresentada uma gestão escolar, frente a inúmeros problemas, principalmente os relacionados à baixa proficiência dos alunos, que conseguiu reverter esse cenário.

O objetivo deste caso é analisar as medidas tomadas para a superação do problema da baixa proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, para estabelecer alternativas viáveis que possam ser implementadas em escolas que se deparam com esse mesmo problema.

A unidade escolar em questão será denominada de escola Alfa – nome fictício. A sua localização é na periferia de Fortaleza, capital do Ceará, cerca de 20km do Centro da cidade. Encontra-se situada na região oeste da capital, denominada de Grande Jangurussu, entre as comunidades de Conjunto Palmeiras e São Cristóvão.

A pressuposição básica deste estudo é de que o modelo de gestão adotado, a partir da priorização de três pilares, conseguiu superar inúmeros problemas encontrados na escola e influenciou positivamente a obtenção dos resultados alcançados pela unidade nas avaliações externas. Os pilares adotados foram: a gestão participativa, a busca do envolvimento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem e a manutenção de um bom clima organizacional.

Partindo desse pressuposto, pretende-se responder à seguinte questão central: de que forma o modelo de gestão adotado pela escola Alfa favoreceu a obtenção de resultados elevados nas avaliações externas?

Este texto será desenvolvido da seguinte forma: para que o leitor possa compreender alguns pontos mais específicos deste caso, é necessário ter o conhecimento de algumas informações sobre a política de educação profissional implementada no estado do Ceará a partir de 2008. Por isso, em um primeiro momento, serão apresentadas breves informações sobre essa política. Em seguida, serão apresentados a escola Alfa, os desafios enfrentados pela gestão da escola e as ações que foram implementadas para sanar os problemas encontrados.

---

\* Mestranda no PPGP/ CAEd/ UFJF; gestora em Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Juiz de Fora; doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV).

## A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

O governo federal lança o Programa Brasil Profissionalizado com o objetivo de fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, por meio do repasse de recursos para que os estados investissem na criação, modernização e expansão das redes públicas de Ensino Médio ligadas à educação profissional, como forma de integrar o conhecimento do Ensino Médio à prática (CEARÁ, 2007).

Nesse contexto, o governo do estado, comprometido com a tarefa de elevar os resultados da escola pública, com atenção especial para o Ensino Médio, assumiu, em 2008, o desafio de promover a articulação do currículo do Ensino Médio com a formação para o trabalho, criando, assim, as escolas estaduais de educação profissional, iniciando com 25 escolas, sendo seis na capital e as demais no interior do estado. Atualmente, o programa já conta com 88 escolas profissionais em todo o estado (CEARÁ, 2008).

Todas essas escolas obedecem ao regime de tempo integral, oferecendo cursos profissionais diversos, bem como todo suporte técnico laboratorial necessário ao funcionamento dos cursos e ao ensino de qualidade.

Desde sua implementação, as escolas de Ensino Médio integradas à educação profissional, no Ceará, adotaram como filosofia a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), oriunda de uma adaptação da Teoria Empresarial Odebrech (TEO), uma filosofia voltada para a gestão de resultados, na qual todos os colaboradores são parceiros da empresa. Esse modelo foi adaptado do estado de Pernambuco, que criou os centros de ensino experimental (Procentro) (LIMA, 2007).

Segundo documento do Instituto pela Qualidade da Educação (ICE), a Tese é uma ferramenta de gestão de caráter econômico adaptada à esfera educacional. Dentro das devidas proporções, essa filosofia considera a escola como uma empresa, cujos colaboradores são todos empreendedores. A empresa, nesse sentido, não como um modelo de exploração econômica, mas no sentido de que todo trabalhador é um empresário em potencial, desde que invista com responsabilidade no seu trabalho. Isso vale tanto para professores, gestores e funcionários quanto para os alunos.

Com base nesse modelo, implementado anteriormente no estado de Pernambuco, o governo do Ceará, por meio da Secretaria de Educação, decidiu instituir a política de educação profissional de tempo integral. Depreende-se que essa política de governo pretende contribuir para um novo modelo de Educação Média, articulando a formação geral com a educação profissional, tornando o Ensino Médio mais atrativo. Dessa forma, jovens que estão fora do sistema por abandono poderão ser incentivados a retornar à escola e, assim, o país conquistará uma elevação da escolaridade e a construção de “novos itinerários formativos”, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos (CEARÁ, 2007).

Segundo Andrade (2012), a política de educação profissional do estado do Ceará tem como pano de fundo as mudanças ocorridas no mercado de trabalho no Brasil, bem como as mudanças que vêm acontecendo no cenário mundial no tocante à modernização da economia, ao trabalho e ao emprego. A política teve como foco os jovens carentes da periferia de Fortaleza, bem como os jovens pobres da Zona Rural, onde a falta de oportunidades de trabalho é grande, a escolarização é muito baixa e há indícios de grandes lacunas de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A pressa na implementação da política em 2008 não permitiu que houvesse uma prévia preparação dos gestores para enfrentar esse desafio, além disso, os jovens que ingressaram na iniciante escola profissional não passaram por qualquer tipo de seleção. Dados do MEC/Inep (2009) revelaram que apenas 25,2% dos alunos concluintes

do Ensino Médio naquele ano se encontravam com o aprendizado adequado em Língua Portuguesa, contra 28,9% do Brasil. A seguir, apresenta-se a escola campo da pesquisa.

## A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA

A escola Alfa é uma instituição da rede pública estadual do Ceará, fundada em 2008, no contexto da Política de Educação Profissional. A escola iniciou suas atividades em agosto de 2008 e, atualmente, oferece três cursos, a saber: Técnico em Enfermagem, Técnico em Eventos e Técnico em Redes de Computadores. O regime didático é integral, com nove horas-aulas ao dia, nos horários das 7h10 às 17h10.

O prédio, no qual funciona a unidade escolar, apesar de novo, não foi construído com a finalidade de abrigar uma escola profissional; por esse motivo, sua estrutura ainda está em fase de adaptação. O prédio é composto de: dez salas de aula, um laboratório educacional de informática (LEI), um laboratório de Ciências multifuncional, dois laboratórios tecnológicos, sendo um de Enfermagem e outro de Informática *Hardware*, uma quadra de esportes, uma sala de professores, uma sala de multimeios (biblioteca, informática e vídeo), uma secretaria, uma sala para direção, duas salas para coordenação, uma pequena cozinha, um pequeno almoxarifado, uma pequena sala para reuniões do grêmio estudantil e área coberta que serve como refeitório, um pátio interno não coberto.

A equipe gestora é formada por uma diretora geral, um coordenador administrativo-financeiro, um secretário escolar e duas coordenadoras escolares, sendo uma para acompanhamento das disciplinas da formação geral e outra para dar suporte ao eixo técnico. Todos os profissionais da gestão são graduados e têm cursos de especialização nas áreas afins. Essa equipe desenvolve um trabalho articulado e integrado, combinando a formação geral com a formação específica. Há um planejamento semanal por área de conhecimentos e encontros regulares de integração entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas do eixo técnico. As coordenadoras acompanham o planejamento semanal dos professores e sugerem intervenções para melhoria do desempenho acadêmico dos alunos.

O corpo docente da instituição é formado por 14 professores, todos com formação em Educação Superior. Há um laboratorista, dois professores de informática básica, duas bibliotecárias, dois professores técnicos de redes de computadores, três professoras do curso de Eventos e três professores do curso de Enfermagem.

Durante esses quatro anos de funcionamento, houve pouca rotatividade dos docentes, permanecendo quase a mesma equipe que iniciou o processo. Considera-se que esse seja um ponto positivo para o fortalecimento da gestão pedagógica. A escola possui também uma pequena equipe de pessoal de serviços gerais, com dois porteiros e duas auxiliares que contribuem para a elaboração e manutenção da documentação escolar.

Os alunos são oriundos de famílias de baixa renda, com pouca escolaridade e encontram-se na faixa etária de 14 a 17 anos. Muitos são beneficiados pelo programa Bolsa-Família. Procuram a escola, motivados pelos cursos técnicos, que favorecem o ingresso no mercado de trabalho. De modo geral, há uma busca por emprego pelos jovens ao terminarem o Ensino Médio, e, na modalidade regular, esse acesso é dificultado pela baixa qualificação dos egressos do Ensino Médio.

## AS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELA GESTÃO DA ESCOLA ALFA

Em 2008, quando se iniciou a política de escolas profissionalizantes do estado do Ceará, assumiram 25 gestores, pouca coisa se conhecia a respeito do projeto. Consistia em um desafio para todos os envolvidos. Como era

uma nova política implementada, havia uma descrença muito grande por parte da sociedade e dos próprios educadores das escolas regulares e essa insegurança também era repassada aos alunos. Assim sendo, o processo de conquista desses novos alunos foi bastante difícil.

Neste momento, não havia qualquer tipo de seleção para a composição das novas turmas, bastando apenas que o aluno tivesse interesse em matricular-se em uma escola diferente, de tempo integral, e que estivesse disposto a abraçar uma carreira profissional de técnico de nível médio.

Como a abertura das escolas dar-se-ia apenas em agosto de 2008, tornou-se necessário buscar os alunos que já estavam matriculados nas escolas regulares da região. Essa busca foi realizada através de visitas às unidades escolares do entorno e apresentação do novo projeto. Como havia muita resistência por parte dos gestores das escolas regulares, no sentido de “liberar” seus alunos, a estratégia encontrada para desenvolver a tarefa foi marcar reunião com os pais nas suas próprias escolas para esclarecer a proposta. Além das reuniões, o grupo de gestores utilizou como estratégia o diálogo com os alunos nas salas de aula, com a intenção de incentivá-los, o que despertou o interesse de muitos jovens.

Tendo as turmas formadas, e dado início ao processo de ensino e aprendizagem, surgiu outro desafio: os alunos apresentavam uma imensa dificuldade de leitura e escrita. Com a finalidade de analisar o grau de dificuldade, foram aplicados exercícios de leitura de pequenos textos ou fragmentos de textos em voz alta. Foi então que se verificou uma diversidade de situações que deixaram atônitos tanto a equipe gestora quanto os professores. Havia aqueles que liam, aqueles que apenas decifravam o código linguístico e aqueles que somente silabavam. A partir desse diagnóstico inicial, a equipe gestora passou a priorizar a superação dessas dificuldades. Assim sendo, houve uma reunião entre a diretora, as coordenadoras e o secretário para discutir o assunto.

A gestão da escola optou por fortalecer o modelo de gestão centrado nos três pilares: gestão participativa, favorecimento à motivação e ao comprometimento dos professores e funcionários e manutenção de um clima organizacional favorável. A partir desses pilares, foram estabelecidas metas de aprendizagem com o objetivo de melhorar o grau de proficiência acadêmica desses estudantes e garantir seu sucesso e permanência na escola durante os três anos de formação integrada ao mundo do trabalho.

Para colocar em prática seus três pilares, a gestão da escola desenvolveu um trabalho composto de duas etapas. A primeira etapa consistiu em identificar as causas das dificuldades apresentadas pelos alunos e a segunda etapa ocorreu com a implementação de ações para superar as deficiências de aprendizagem apresentadas pelos alunos, para que eles pudessem avançar nos programas dos cursos técnicos em que estavam matriculados.

Decidiu-se por adotar um modelo de gestão compartilhada, envolvendo todos os educadores na busca da solução do problema; a filosofia da Tese foi implementada, mas adaptada às condições socioeconômicas e às necessidades do processo de ensino e aprendizagem da escola. Para esse fim, a direção, juntamente com a coordenação, estabeleceu um momento de estudos com toda a equipe docente sobre gestão participativa e clima escolar. Foram feitas dinâmicas de autoconhecimento, autorresponsabilidade e responsabilidade compartilhada.

Após esse momento, toda a equipe docente foi convidada a participar da discussão sobre o problema encontrado, buscando alternativas de solução. Ao final desse encontro, optou-se por uma estratégia de nivelamento dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Decidiu-se “parar” os conteúdos do currículo formal por um mês e fazer uma revisão dos conteúdos básicos de Língua Portuguesa e Matemática para que os alunos pudessem melhorar seu desempenho e avançar nas disciplinas próprias do currículo do primeiro ano.

Essa estratégia de nivelamento deu-se da seguinte forma: os professores foram agrupados em duas áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e Matemática. Todos os professores da área de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas ministrariam aulas de leitura, ortografia e produção escrita. Os demais ministrariam aulas de cálculo mental, operações fundamentais, situações-problema, raciocínio lógico-matemático, frações e demais conteúdos do Ensino Fundamental. Ao final de um mês, foram aplicadas avaliações internas para diagnosticar a situação em que os alunos se encontravam. Constatadas as melhorias no desempenho dos alunos nessas disciplinas, a escola se reuniu novamente e organizou o plano anual com o currículo normal da formação geral do Ensino Médio.

A gestão se reúne toda semana para planejar as atividades e reavaliar as ações. Semanalmente, também a equipe gestora se reúne com a equipe docente para discutir as dificuldades encontradas, ouvir os professores e contribuir para a solução dos problemas encontrados. Prima-se pelo estabelecimento de um clima organizacional de alto nível, relacionamentos efetivos e consistentes, comunicação adequada em tempo hábil e fortalecimento das relações interpessoais.

Os planejamentos são feitos por área de conhecimento e interdisciplinarmente, integrando os conhecimentos do eixo técnico com as disciplinas da formação geral.

Os professores fazem planejamento semanalmente e realizam relatórios a respeito das dificuldades encontradas no desenvolvimento do plano semanal anterior, a fim de que sejam imediatamente corrigidas as distorções e superadas as dificuldades.

Além do modelo de gestão adotado pela escola, acredita-se que um fator contributivo foi também o projeto denominado Diretor de Turma. A escola Alfa, bem como as demais escolas profissionais do Ceará, participa desse projeto, que se encontra assim delineado: cada turma tem um professor-diretor que acompanha o desenvolvimento acadêmico e afetivo dos alunos. Há reuniões bimestrais com todos os professores-diretores de turma, por sala, com todos os docentes que lecionam na sala em foco, envolvendo dois pais representantes e dois alunos. Nessas reuniões, são traçados os perfis das turmas, o desempenho dos alunos e são ouvidas as opiniões dos pais e dos alunos.

Além desse, a escola Alfa criou outros projetos como Formação de Pais, Sala-empresa, Projeto de Assessoria Familiar e Espiritual (Assesp), projeto Paz e Vida com foco na criação e manutenção de uma cultura de paz e na preservação do meio ambiente.

O projeto formação de pais é destinado aos pais de alunos do primeiro ano e tem como objetivo melhorar o relacionamento pais e filhos e orientá-los sobre como podem ajudar seus filhos no desenvolvimento acadêmico e profissional.

O projeto Assesp tem a finalidade de cuidar das pessoas da escola como um todo: pais, alunos, professores e funcionários. É liderado pela diretora geral, com o envolvimento de toda a equipe gestora. O objetivo desse projeto é uma escuta atenta dos problemas pessoais e possíveis aconselhamentos.

O projeto Paz e Vida é coordenado por um grupo de oito alunos do primeiro ano, com mandato de dois anos, quando são eleitos novos alunos para compor a coordenação do projeto. Esse projeto tem um desenvolvimento continuado de ações: os alunos se encontram sempre às quintas-feiras, no horário das 13h às 13h30, com seção aberta a todos os alunos que quiserem participar. São trazidas reflexões sobre violência, amor, solidariedade e

outras questões pertinentes à paz e ao desenvolvimento sustentável. São apresentadas enquetes teatrais pelos alunos, grupos musicais, vídeos, conforme o tema em destaque.

O modelo de gestão aqui descrito foi documentado no projeto Político-Pedagógico, a partir de um grupo de estudos e trabalhos criado pelo grupo gestor, envolvendo todos os professores durante a semana pedagógica de 2009, com a participação também de um funcionário da escola e de dois pais. Acredita-se que esse projeto Político-Pedagógico contempla a filosofia de gestão adotada pela escola Alfa, visando a um trabalho educativo integrado com a família e em sintonia com as necessidades da comunidade escolar. A cada ano, há uma revisão do projeto e é criado um plano de ação conforme as novas demandas.

A partir de então, a escola tem se destacado pela obtenção de bons resultados nas avaliações externas (Enem e Spaece), elevados índices de aprovações em vestibular e alta inserção no mercado de trabalho. Ressalte-se que, em 2010, primeiro ano em que a escola participou do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), obteve a 5ª classificação entre as escolas públicas, com índices somente inferiores, no estado do Ceará, aos colégios militar, da Polícia e dos Bombeiros e à Escola Técnica Federal, instituições de ampla tradição no estado.

Atualmente, a escola Alfa tem conseguido inserir cerca de 60% dos alunos egressos do terceiro ano dos diferentes cursos no mercado de trabalho, e, aproximadamente, 33% nos cursos superiores tanto das universidades públicas quanto particulares.

Com a elevação dos índices de aprendizagem dos alunos, a escola ganhou uma nova feição. Antes desacreditada, agora passou a ser procurada pelos pais de alunos dos bairros adjacentes que gostariam de experimentar essa nova proposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações que foram apresentadas aqui mostraram a importância da atuação eficaz de uma gestão escolar frente ao problema da baixa proficiência de Língua Portuguesa. Diante do que foi exposto, não resta dúvidas em afirmar que, de fato, a gestão faz toda a diferença.

Frente ao problema apresentado, a baixa proficiência de Língua Portuguesa, as práticas exitosas dessa gestão mostram o quanto é importante identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos, para que os pontos críticos possam ser mais bem trabalhados em sala de aula; expor o problema a toda a comunidade escolar para que juntos possam discutir suas causas e propor alternativas para saná-lo; trazer os pais ou responsáveis para o ambiente escolar para verificar como problemas familiares incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando assim não somente os alunos, mas também o núcleo familiar como um todo; enfim, ser uma gestão proativa frente a todos os problemas identificados.

Nesse sentido, o presente caso de gestão confirma a eficácia de alguns elementos essenciais para a condução de uma boa gestão escolar: a identificação dos problemas existentes no processo de ensino e aprendizagem, a importância do envolvimento das comunidades escolar e local, a atribuição de motivação aos alunos para que possam se tornar mais dedicados e o predomínio de ações que sejam autônomas e democráticas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R.B. **A Política de Educação Profissional no Brasil e no Ceará: o desafio da articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional**. UECE, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em 18 nov. 12.

BRASIL, Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o programa Brasil Profissionalizado**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm)>. Acesso em 16 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 18 nov. 2012.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Portaria nº 105/2009- GAB, de 27 de fevereiro de 2009**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/spaece.asp>>. Acesso em 18 nov. 12.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Profissional no Ceará**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional> Acesso em 15 /12/ 2012.\_\_\_\_\_, Sine/IDT – **Instituto de Desenvolvimento do Trabalho**. Disponível em: <[www.idt.org.br](http://www.idt.org.br)>. Acesso em 18 nov. 2012.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade Social Modelo de Gestão – **Tecnologia Empresarial Socioeducacional – Tese – uma nova escola para a juventude Brasileira**. Orgs: Marcos Antonio Magalhães, consultor Jairo Machado, sistematizado por Ivaneide Pereira de Lima colaboração da profa. Thereza Paes Barreto. 2007.

LIMA, A.C. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará como expressão da política pública de avaliação do Estado**. Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.uece.br/politicasuece/index.php/arquivos/doc>>. Acesso em 18 nov. 2012.

## Estudo de caso de uma escola da RME-BH em comparação ao seu grupo de referência

Hamilton Edson Viana\*

Kelmer Esteves de Paula\*\*

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello\*\*\*

Este artigo expõe os resultados parciais de uma pesquisa que pretende explicar a situação educacional de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), que, apesar do baixo índice socioeconômico (ISE), vem conseguindo melhorar o desempenho de seus alunos no 9º ano do Ensino Fundamental na avaliação externa (Avalia-BH), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no período de 2009 a 2011, em comparação às escolas que compõem o seu grupo de referência (GR).

O objetivo, portanto, é investigar as correlações entre as ações gestoras e o desempenho dos alunos da Escola Municipal Guimarães Rosa<sup>1</sup> (EMGR), tendo como base o seu grupo de referência (GR). Ao fim, esta investigação poderá servir de orientação para o direcionamento das ações gestoras na Rede, propondo um plano de ação que considere o grupo de referência do ISE como propulsor de ações compartilhadas entre as escolas e seu GR.

Apesar de os estudos mostrarem que o nível socioeconômico interfere significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (DOURADO, 2007), ele não determina o fracasso escolar. Nessa perspectiva, a escola pesquisada foi selecionada por apresentar um crescimento expressivo dentro de seu grupo de referência (GRG), no 9º ano do Ensino Fundamental, após cruzamento do ISE baixo das escolas do grupo de referência com as proficiências médias das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dentro do seguinte critério: ISE baixo e proficiência em ascensão. Enquanto nas escolas que compõem o seu grupo de referência o padrão de desempenho se caracteriza no nível abaixo do básico no Avalia-BH 2009 a 2011, o padrão de desempenho da EMGR revela-se na última faixa do nível Básico e próximo à primeira faixa do nível satisfatório, pedagogicamente dizendo, significa que seus alunos possuem mais habilidades cognitivas consolidadas em comparação ao seu GR.

O presente artigo faz, inicialmente, uma contextualização do cenário em que se encontra a Escola Municipal Guimarães Rosa, apresentando um breve panorama da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e considerações sobre as políticas educacionais recentes da Secretaria Municipal de Educação, além da caracterização do grupo de referência (GR) do índice socioeconômico (ISE). Por fim, descreve a escola apresentando seus resultados e os programas dos quais participa.

\* Mestrando do PPGP/ CAEd/ UFJF; gestor de avaliação da Gaped/ SME-BH.

\*\* Membro do Núcleo de Dissertação do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutor em Ciência da Religião pela UFJF

\*\*\* Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; professora da Faced/ UFJF; doutora em Educação

<sup>1</sup> O nome da escola foi omitido, para fins de preservação da identidade da instituição.

## PANORAMA ATUAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

A Escola Plural foi um programa político pedagógico implementado em fins de 1994 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED “na perspectiva política da inclusão social e garantindo o direito à educação” (DALBEN, 2012, p.430). O programa foi decisivo, entre outras ações, para a universalização do acesso ao Ensino Fundamental no município, além da adoção de políticas que visavam garantir a permanência do aluno na escola – como, por exemplo, o programa de transferência de renda Bolsa-Escola<sup>2</sup>, implantado em 1997.

No entanto, o desempenho inferior da rede municipal em comparação com a rede estadual do município de Belo Horizonte (SIMAVE, 2003) e a falta de evidências concretas sobre o impacto da escola plural em indicadores de equidade também contribuíram para a perda gradual de apoio para a reforma até a sua eliminação dos pronunciamentos oficiais (BROOKE, 2012, p. 397). O baixo desempenho dos alunos nos anos iniciais e finais da RME-BH também foi constatado na primeira edição do Ideb (2005).

Nesse mesmo ano, a SME-BH implantou o programa Família-Escola<sup>3</sup>, cujo objetivo foi a criação de uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escolas e comunidades, para garantir o acesso, o retorno, a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens belorizontinos. O programa Bolsa-Escola passou a ser monitorado pelo referido programa.

Nesse momento, os gestores centrais decidiram criar uma gerência que tratasse dos indicadores educacionais da rede municipal. Em 2006, foi implantada a Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (Gaped) que teve como uma das metas traçar o panorama da educação municipal. Dessa forma, a Gaped passou a ter como atribuições:

Desenvolver e implementar o monitoramento da educação; Avaliar e monitorar a educação das escolas municipais; Produzir conhecimento em avaliação educacional; Elaborar estudos e análises de resultados das avaliações externas com outros indicadores da RME-BH; Coordenar a política de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Ensino – Avaliação-BH (Ensino Fundamental e EJA); Desenvolver e implementar metodologia de avaliação para todas as políticas educacionais desenvolvidas no Município, em consonância com as demais gerências da Secretaria [...] (BELO HORIZONTE, 2011).

Desde 2008, subsidiado pela Gaped, um novo desenho foi delineado para a política educacional do município de Belo Horizonte e teve como marco inicial a implantação do sistema de avaliação próprio – o Avalia-BH. E, decorrente deste, deu-se a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP); o acompanhamento pelos pais através do boletim escolar para desempenho acadêmico e o Portal do Avalia-BH. Em 2009, o Avalia passou a compor-se de dois programas. O primeiro está relacionado à fase diagnóstica – avaliação diagnóstica do desempenho escolar. Trata-se de uma avaliação interna e de auxílio ao professor. Ela ocorre em dois momentos: um no primeiro semestre como diagnóstico inicial e o outro no segundo semestre. E o segundo programa corresponde à avaliação sistêmica – avaliação externa do desempenho escolar. Além desses dois programas de avaliação de desempenho escolar, realiza uma pesquisa contextual com o objetivo de identificar os fatores que interferem no desempenho escolar, aplicada por meio de questionários contextuais aos gestores (diretores e coordenadores pedagógicos), professores e alunos.

<sup>2</sup> O Programa Bolsa-Escola (Pebe), implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por proposição de Projeto de Lei aprovado em 5 de julho de 1996, tem como órgão gestor a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social para as “famílias que estejam em situação sociofamiliar de risco ou as próprias crianças estejam em situação de risco”, visando, desta maneira, “garantir a admissão e permanência na escola pública das crianças de 7 a 14 anos”.

<sup>3</sup> O programa Bolsa-Família desenvolve as seguintes ações: acompanhamento da frequência escolar; visitas domiciliares; fórum família-escola; formação de colegiados; Jornal da Família; comitê de mobilização social; programa Saúde na Escola e Intervenção Cultural.

O Avalia-BH utiliza a mesma escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (0 a 500 para Língua Portuguesa e Matemática), o que torna possível o posicionamento em uma mesma métrica dos resultados do desempenho escolar dos estudantes da RME-BH do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A utilização na mesma escala permite a comparação dos resultados do Avalia-BH entre as suas diversas edições e também com outros programas de avaliação de larga escala. Para fins de análise, as escolas são agrupadas de acordo com seu grupo de referência do ISE, considerando não somente o nível em que elas se encontram, como também o intervalo em que elas estão situadas dentro do referido padrão. Assim, é possível verificar o posicionamento dentro dos intervalos, o que significa dizer que uma escola, apesar de estar no mesmo padrão de outra, pode estar melhorando o desempenho de seus alunos.

Com o intuito de ampliar o monitoramento da aprendizagem e de subsidiar as discussões e decisões acerca da política educacional, a Gaped elabora estudos e análises de resultados das avaliações externas em conjunto com outros indicadores da RME-BH e da PBH, como, por exemplo: resultados da proficiência da escola no Avalia-BH com os índices socioeconômicos (ISE), índice de qualidade de vida urbano (IQVU)<sup>4</sup> e vulnerabilidade social (IVS)<sup>5</sup>.

O índice socioeconômico (ISE), que tem proeminência nessa investigação, foi criado em 2006 pelo Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais (Game) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), exclusivamente para as escolas.<sup>6</sup> Esse índice varia de 1 a 10, e, quanto mais próximo a um, mais precárias são as condições socioeconômicas da comunidade em que a escola está inserida.

Dessa forma, as escolas com características socioeconômicas semelhantes configuram um grupo de referência socioeconômico, o que permite uma comparação mais adequada entre seus pares. Cada escola possui o seu grupo de referência do ISE, considerando, para a formação do grupo, a estratégia de selecionar sete escolas acima da escola pesquisada e sete escolas abaixo; logo, o grupo de referência de uma determinada escola é composto de 14 escolas.

O atendimento específico aos alunos das escolas dos grupos de referência com ISE baixo tem se mostrado um desafio para a Rede. A estes alunos são destinados alguns programas e ações: aula de reforço em horário extraturno e no próprio turno, inclusão do aluno no projeto intervenção pedagógica, inclusão do aluno no projeto Escola Integrada e aprovação de projetos específicos de intervenção da escola mediante autorização de pagamento via caixa escolar.

---

<sup>4</sup> O índice de qualidade de vida urbano (IQVU) é um indicador criado em 1996 pela Secretaria Municipal de Planejamento (SMPL) para avaliar a quantidade e qualidade da oferta de bens e serviços públicos e privados em Belo Horizonte. Através dele, é possível saber quais são as áreas mais carentes de investimento público. Este índice está numa escala de 0 a 1, e, quanto mais próximo a zero o valor deste índice, menor a qualidade de vida da população.

<sup>5</sup> O índice de vulnerabilidade social (IVS) foi elaborado há cerca de uma década em parceria da Secretaria Municipal de Planejamento com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e que foi calculado para as unidades de planejamento (UP) do município. O índice varia de 0 a 1, e, quanto maior o seu valor, maior a vulnerabilidade da população local, que se encontra excluída do acesso às dimensões ambiental, econômica, jurídica, segurança, sobrevivência e cultural, esta última é avaliada pelo nível de escolaridade. Segundo Nahas (1996), o IVS permite identificar as regiões da cidade onde vive a população mais vulnerável à exclusão social e em que aspectos esta população está mais vulnerável, além de possibilitar uma caracterização da mesma.

<sup>6</sup> O ISE é uma medida gerada através do modelo matemático estatístico “Teoria de Resposta ao Item” (TRI), extraído do questionário contextual aplicado aos alunos durante a realização da avaliação externa. Esse procedimento permite o cálculo do ISE de cada aluno e, conseqüentemente, do ISE da escola, que é calculado através da média dos índices de seus alunos.

## A ESCOLA MUNICIPAL GUIMARÃES ROSA E O SEU GRUPO DE REFERÊNCIA

A Escola Municipal Guimarães Rosa está situada na Regional Barreiro<sup>7</sup>. Em 2012, teve 1.423 alunos regularmente matriculados e atende às seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Apresenta uma vulnerabilidade social significativa, com IVS de 0,6, numa escala de 0 a 1. O IQVU é de 0,48, o que representa uma qualidade de vida mediana, também numa escala de 0 a 1.

Dourado (2007) considera que as escolas são fortemente influenciadas pelo nível socioeconômico (fatores extraescolares) em seu processo de ensino e aprendizagem, refletindo em baixa proficiência dos alunos. No sentido inverso dessa tendência, a escola selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa apresenta uma evolução em seu processo de aprendizagem para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto em Matemática, representando uma situação diferenciada, comparativamente à situação problemática de aprendizagem que se apresenta no 3º ciclo da RME-BH. O grande desafio posto para a Rede ainda é a promoção da qualidade de educação, principalmente no 3º ciclo (adolescência) do Ensino Fundamental. Neste são observados baixo nível de aprendizagem e altas taxas de reprovação e evasão escolar.

Apesar de seu ISE baixo (2,5), a EMGR tem apresentado um crescimento contínuo no que se refere à proficiência, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática no Avalia-BH, no período de 2009 a 2011, no 9º ano do Ensino Fundamental. Por esse motivo, tem chamado atenção, quando comparada com seu grupo de referência do ISE (GRG).

O quadro a seguir permite observar o desempenho da escola comparada ao seu grupo de referência ISE (GRG) no Avalia-BH:

### QUADRO 1

GRG e proficiência do Avalia-BH Língua Portuguesa (LP) e Matemática 2009 a 2011

1	Escola A	2,16	LP	240,6	267,1	242,6	Mat	290,6	299,9	286,6
2	Escola B	2,23	LP	230,1	240,7	239,0	Mat	221,1	232,4	246,6
3	Escola C	2,45	LP	183,1	240,6	246,4	Mat	262,6	291,9	261,0
4	Escola D	2,39	LP	230,1	267,6	261,0	Mat	267,6	249,2	246,3
5	Escola E	2,36	LP	212,6	277,6	246,6	Mat	267,6	290,9	239,6
6	Escola F	2,46	LP	214,2	246,1	242,6	Mat	266,6	272,9	262,4
7	Escola G	2,34	LP	220,7	221,7	217,2	Mat	266,6	221,9	246,1
X	EM Guimarães Rosa	2,36	LP	224,6	242,6	271,1	Mat	266,4	249,9	266,7
8	Escola H	2,46	LP	224,6	264,7	264,4	Mat	236,7	291,9	266,7
9	Escola I	2,60	LP	236,6	246,6	244,6	Mat	199,0	244,4	244,6
10	Escola J	2,66	LP	166,4	266,6	266,4	Mat	246,6	249,0	246,2
11	Escola K	2,76	LP	226,4	221,6	262,0	Mat	266,0	291,9	240,3
12	Escola L	2,69	LP	217,6	264,6	269,6	Mat	266,7	269,9	267,6
13	Escola M	2,66	LP	246,6	241,0	267,6	Mat	266,6	264,2	246,0
14	Escola N	2,61	LP	230,1	267,7	266,2	Mat	246,6	262,9	266,6
	<b>Grupo de Referência do ISE da EMGR (GRG)</b>		LP	221,9	236,9	236,9	Mat	269,4	246,6	244,7

Fonte: CAEd/UFJF – Avalia-BH 2009 a 2011

O quadro 1 apresenta o GRG e a proficiência das disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) no Avalia-BH de 2009 a 2011. Percebe-se que 50% das escolas apresentaram melhora no desempenho em Língua Portuguesa e 57%, no desempenho em Matemática, em comparação à média do GRG. Apesar de a escola L

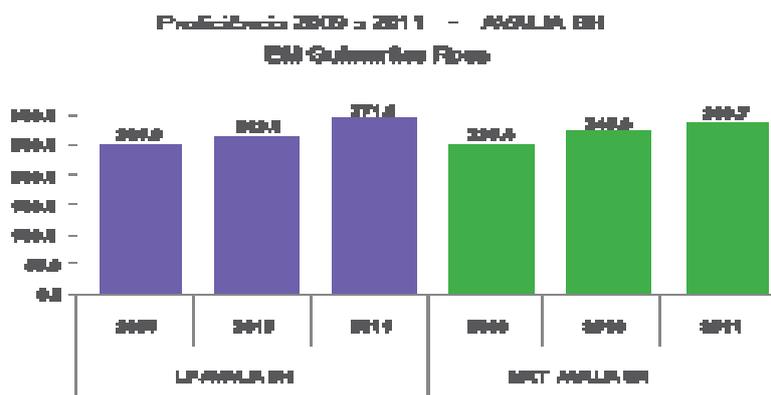
<sup>7</sup> A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) divide em nove regionais agrupadas conforme a localização geográfica, sendo elas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada regional conta com duas gerências: uma voltada para os aspectos administrativos – Gerência Regional – e a outra para os aspectos educacionais – gerências regionais de educação.

ter apresentado uma proficiência superior em Matemática (267,5) comparada à da EMGR (263,7), a mesma não se sustentou na disciplina de Língua Portuguesa, com resultado inferior (253,5) comparado à EMGR com 271,1. Por esse motivo, foi selecionada para estudo esta escola, pois apresentou crescimento nas duas disciplinas.

Os gráficos 1 e 2 mostram a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, no Avalia BH, da Escola Municipal Guimarães Rosa e seu grupo de referência.

## GRÁFICO 1

Evolução proficiência do Avalia-BH 2009 a 2011



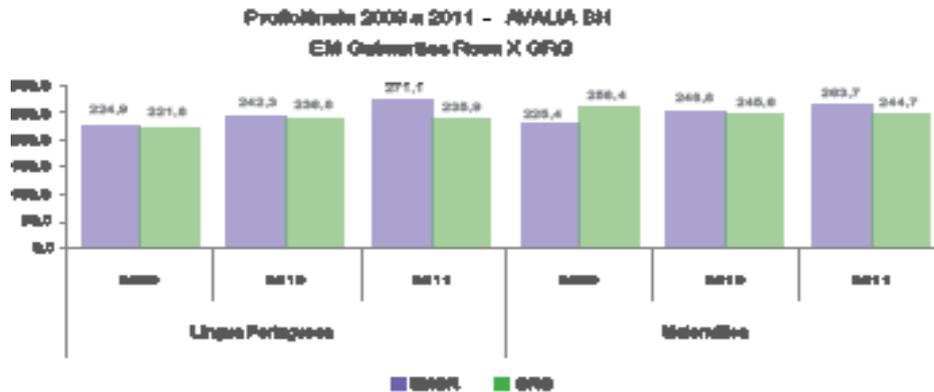
Fonte: CAEd/Avalia-BH

O gráfico 1 demonstra a evolução da proficiência média da EMGR no Avalia-BH no período de 2009 a 2011, no 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, de 2009 a 2011, houve um ganho de 46,2 na escala de proficiência, possibilitando a mudança da faixa 4 do padrão básico para a faixa 6, que representa a última faixa do padrão de desempenho básico. Já na disciplina de Matemática, no mesmo período, o aumento foi de 38,3 pontos na escala de proficiência, possibilitando a mudança da faixa 4 do padrão abaixo do básico para a faixa 5 do padrão de desempenho básico.

No gráfico 2, a seguir, nota-se que a proficiência média da EMGR comparada ao seu grupo de referência (GRG) em LP, no ano de 2009, teve um aumento pouco expressivo, permanecendo ambos na primeira (faixa 4) do padrão de desempenho básico para o 9º ano do EF, no Avalia BH. Considerando que a cada 25 pontos ocorre a mudança da faixa e o padrão básico em LP, o resultado da referida escola, naquele ano, reflete o resultado do seu grupo de referência. O avanço na proficiência ocorre do ano de 2010 para 2011, uma vez que os resultados da EMGR foram superiores aos do GRG, o que significa um avanço para a faixa 6 do padrão de desempenho básico.

## GRÁFICO 2

Proficiência Avalia-BH 2009 a 2011 EMGR e GRG



Fonte: CAEd/Avalia-BH

Com relação à disciplina de Matemática, apesar de a proficiência do GRG ter sido maior no ano de 2009, o mesmo não se sustentou nos anos seguintes, ocasionando queda de 12,8 pontos em 2010 e 0,9 ponto em 2011, caindo da faixa 5 do padrão de desempenho básico em 2009 para a faixa 4, nos anos de 2010 e 2011, para o padrão abaixo do básico. Já a EMGR apresentou um avanço de 2009 a 2011 nesta mesma disciplina, mudando inclusive de faixa no ano de 2011 para faixa 6 do padrão básico.

Outro indicador importante é o avanço da EMGR na Prova Brasil – 2011 e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – 2011 (Ideb), nos anos finais (9º ano). A evolução da proficiência na Prova Brasil tem se mostrado ascendente desde 2005. Em LP, a proficiência passou de 224,9 em 2005 para 271,6 em 2011, com um aumento de 46,2 pontos na escala de proficiência de Língua Portuguesa. A mesma tendência se configurou para a disciplina de Matemática, passando de 207,8 em 2005 para 262,4 em 2011, com um aumento de 54,6 pontos na escala de proficiência de Matemática.

Constata-se que, com a melhoria na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática no Ideb 2011 e a elevação da taxa de aprovação nos anos finais (81,8% em 2009 para 86,5% em 2011), o Ideb passou de 3,3 para 4,7, com um ganho de 1,4 ponto, superando, inclusive, a meta para 2013 e a 0,1 da meta de 2015.

## GRÁFICO 3

Proficiência da Prova Brasil Anos Finais (9º ano) da EMGR 2005 a 2011



Fonte: MEC/Inep – Prova Brasil 2011

No que se refere aos projetos desenvolvidos pela PBH/SMED, a Escola Municipal Guimarães Rosa participa dos seguintes projetos/programas: Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), Projeto Escola Integrada, Programa Escola Aberta e dos programas de correção de fluxo: Floração e Entrelaçando. O quadro 2 ilustra a participação

de alunos em projetos e ou programas da rede municipal de Educação de Belo Horizonte e da E.M. Guimarães Rosa, no ano de 2012:

## QUADRO 2

Projetos e programas da RMEBH e da EMGR – 9º ano EF

RME-BH	Nº	EMGR	Nº	%
Alunos 9º EF	25.088	Alunos 9º EF	209	1
Entrelaçando (Correção de Fluxo 2º ciclo)	1.186	Entrelaçando (Correção de Fluxo 2º ciclo)	36	3
Floração (Correção de Fluxo 3º ciclo)	2.932	Floração (Correção de Fluxo 3º ciclo)	20	1
Escola Integrada	42.306	Escola Integrada	427	1
PIP Matemática - 3º Ciclo	2.853	PIP Matemática - 3º Ciclo	0	0
PIP LP - 3º Ciclo	2.390	PIP LP - 3º Ciclo	32	1

Fonte: Elaborados pelos autores, a partir de dados disponibilizados pela PBH-SMED

Outro projeto que merece destaque é o desenvolvido pela própria escola que tem como eixo a diversidade na escola: *Relações étnico-raciais – Mama África*. É um projeto que visa refletir sobre a população negra brasileira, o pluralismo racial e cultural nos espaços de convivência, bem como o resgate da historicidade, da identidade e da autoestima dos afro-brasileiros.

Os desdobramentos da pesquisa tratarão da análise compreensiva dos fatores que influenciam no melhor desempenho da Escola Municipal Guimarães Rosa em comparação ao seu grupo de referência, a partir dos aportes teóricos e dos dados coletados nos grupos focais com o grupo de referência e com os pais e nas entrevistas com a equipe gestora do recorte temporal (2009/2011).

## REFERÊNCIAS

- BROOKE, N. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Juiz de Fora: PPGP, 2012.
- DALBEN, A.I.L.F. Singular ou Plural? Eis a escola em questão. In: BROOKE, N. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Juiz de Fora: PPGP - MG, 2012.
- DOURADO, L. F. et al. **A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições**. MEC/INEP: Maio de 2007. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>>. Acesso em 30 maio. 2012.
- NAHAS, M.I.P. **O Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte, enquanto um instrumento de avaliação ambiental intraurbana: uma discussão metodológica**. s/d. Bios: Cadernos do Departamento de Ciências Biológicas da PUC-MG.
- BELO HORIZONTE. **O Índice de Qualidade de Vida Urbana**. Belo Horizonte: Assessoria de Comunicação Social da PBH. 1996a. 25 p.
- \_\_\_\_\_. **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 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/home.jsf>>. Acesso em 14 set. 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Guia da SMED**. 2011.

## Política pública de inclusão de portadores de necessidades especiais na Rede Pública Municipal de Santo André

Janaina Efigenia de Sousa\*

Vanessa Nolasco Ferreira\*\*

Dmitri Cerboncini Fernandes\*\*\*

O presente caso de gestão tem por objetivo avaliar a eficiência da política de inclusão do município de Santo André (SP). O foco do trabalho concentra-se na análise dos fatores relativos a um trabalho inclusivo de qualidade em suas salas de aula.

A avaliação tem dimensão municipal, visto que partirá da análise da implantação do Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (Cade) – departamento da Secretaria Municipal de Educação, responsável por avaliar as crianças portadoras de necessidades especiais, promover sua inclusão nas escolas, acompanhar seu desenvolvimento e promover a capacitação profissional dos educadores que recebem estas crianças, dando-lhes o suporte necessário.

O caso, que se desdobrará em Plano de Ação Educacional, justifica-se a partir das legislações vigentes, que estabelecem o acesso e permanência educacional igualitários para educandos portadores ou não de necessidades especiais, com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras. Além da questão legal, há a mobilização social pelos direitos da pessoa com deficiência, a qual a mestrandia acompanha em sua vivência profissional.

O presente artigo destina-se a contextualizar o processo de implantação e desenvolvimento da política de inclusão no referido município para melhor compreensão do contexto em que os atores e, principalmente, docentes da rede assumem suas funções.

A metodologia utilizada para construção e apresentação do caso consistiu na realização de pesquisas quanto à legislação vigente, no acesso a documentos públicos como os anuários da cidade, o Plano Municipal de Educação e a lei municipal de implantação do Cade, órgão responsável pela inclusão na cidade. Além de publicações produzidas pela cidade e seus parceiros no desenvolvimento da política.

Por meio da abordagem da inclusão sob aspectos legais, contextualização do município de Santo André e da apresentação de dados sobre fatores que possibilitaram a inclusão na cidade, bem como a implantação e forma de funcionamento do Cade e a formação docente, são fomentados a análise e o desenvolvimento da política nesses 12 anos.

\* Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; coordenadora do Centro Educacional de Santo André (Cesa).

\*\* Assistente de orientação do PPGP/ CAEd/ UFJF; mestra em Psicologia pela UFJF.

\*\*\* Orientador do PPGP/ CAEd/ UFJF; professor do Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da UFJF; pós-doutor em História Social e doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP).

Em Santo André, cidade da região metropolitana de São Paulo, a inclusão educacional é uma realidade desde a década de 90, mas o processo ganhou contornos mais definidos a partir de 2000, quando foi implantado o Cade, um departamento da Secretaria Municipal de Educação, responsável por avaliar as crianças portadoras de necessidades especiais, promover sua inclusão nas escolas, acompanhar seu desenvolvimento e promover a capacitação dos profissionais da educação.

A educação como direito de todos foi um dos princípios mais destacados na Constituição Federal de 1988. Além da garantia do acesso gratuito à educação básica a todos, em seu capítulo III, seção I, artigo 208, item III, o documento é específico ao garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, discorreu sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e, em seu artigo 2º, parágrafo único, item I, estabeleceu para a área da educação os princípios da inclusão, inserção, oferta gratuita de educação especial em escolas públicas, além de igualdade de acesso a benefícios e matrícula dos alunos portadores de necessidade especial em classes regulares no ensino público e privado (BRASIL, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e, no seu capítulo V, artigos 58 a 60 (BRASIL, 2012), dispõe as diretrizes para a educação especial em nosso país. Fica claro que educação especial, para os efeitos desta lei, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais e que, quando necessário, estes devem receber apoio especializado para atender às suas especificidades.

A lei diz ainda que o atendimento educacional deve ser feito em escolas especializadas quando, em função das condições do aluno, não for possível sua inclusão em salas comuns do ensino regular. Outro importante ponto é a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos incluídos. É assegurado também que os alunos tenham direito a professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Já o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999).

As referidas legislações demonstram a preocupação de especificar que os portadores de necessidades especiais tenham acesso à educação pública; garantem ainda que esses alunos desfrutem dos mesmos direitos que os não portadores de deficiência. Esta é a base da política de inclusão que existe hoje na cidade de Santo André – SP.

Ainda em termos de legislação nacional, a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, aprova o plano nacional da educação com duração para dez anos e, em seu capítulo 8, versa sobre a educação especial. Além de fornecer informações sobre a situação da educação especial brasileira na época, cita características desta modalidade, diretrizes, objetivos e metas que devem regê-la. Uma importante meta neste plano é a generalização, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância. A norma também versa sobre a adaptação dos ambientes físicos das unidades escolares (BRASIL, 2001).

Finalmente, em 2011, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O texto evidencia o dever do estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial e traz diretrizes que garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, aprendizado ao longo de toda vida e oferta de apoio necessário aos estudantes, entre outras coisas (BRASIL, 2011).

Por este recorte de parte da legislação, é possível perceber que esta ampara a implantação e o desenvolvimento da educação especial em estabelecimentos de ensino regulares e garante direito ao acesso, permanência, qualidade e respeito às necessidades individuais, assim como prevê a formação de professores e apoio especializado. Pode-se inferir que o país não precisa evoluir em termos de legislação, mas sim da aplicação de todas as suas diretrizes no contexto escolar. Prova disso é o baixo percentual de matrículas de portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino.

Em termos educacionais, dados da Secretaria Municipal de Educação expressavam a seguinte realidade em dezembro de 2011: 219 escolas na Educação Infantil; 221 no Ensino Fundamental; 81 unidades escolares responsáveis pelo Ensino Médio; 13 em nível profissionalizante; e sete no nível Médio Profissionalizante (DIRETORIA DE ENSINO –SANTO ANDRÉ/ MEC/ Inep – 2011).

Há ainda os programas de Educação de Jovens e Adultos com foco na alfabetização – EJA I e supletivo do 6º ao 9º ano – EJA II, os quais preparam este público para os desafios do mercado de trabalho, incluindo ensino de informática a todos. Santo André possui 5.030 vagas em escolas técnicas e 60% deste total destinam-se à formação de mão de obra qualificada para o setor produtivo, principalmente na área de edificação.

De acordo com dados do MEC/ Inep, em 2011, a cidade possuía 14 salas especiais para atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, sendo 13 em escolas estaduais e apenas uma particular. Este número de salas especiais reduziu significativamente, nos últimos anos, em virtude da municipalização do Ensino Fundamental inicial e, posteriormente, inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais nas salas regulares das escolas municipais (BRASIL, 2011).

Segundo a publicação **Balanço Social**<sup>1</sup>, a história do atendimento de alunos com deficiência na Secretaria de Educação e Formação Profissional – SEFP tem início nos anos 90, com um serviço de educação especial que elaborou uma proposta pedagógica para os alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil, principal modalidade no atendimento educacional do município nessa época.

Na medida em que Santo André, em 1998, passou a atender os alunos de Ensino Fundamental, as crianças que só tinham a opção das salas especiais em algumas escolas da rede estadual, muitas vezes longe de suas residências, começaram a migrar para as escolas municipais, pois, ao mesmo tempo que havia resistência por parte de alguns pais em permitir que os alunos fossem incluídos em salas comuns, havia o benefício de estudar próximo à residência e este parece ter sido o primeiro estímulo à mudança.

Com a ampliação do atendimento na rede, a gerência de educação especial iniciou as ações para prover infraestrutura necessária e ampliação do número de profissionais que pudessem dar apoio às escolas. Além da realização de concursos, a equipe preocupou-se em identificar entre os professores da rede aqueles que já

---

<sup>1</sup> Balanço Social – A educação inclusiva no município de Santo André (SP) – uma publicação do Instituto Paradigma, um parceiro da prefeitura da cidade nos anos de 2000 a 2008.

tinham aptidão e formação para o trabalho com a educação especial, e estes foram designados a ocupar cargos nesta gerência.

Em virtude da complexidade de gerenciar a inclusão educacional e todos seus pormenores como avaliação inicial, acompanhamento de cada etapa, estabelecimento de parcerias com as famílias e instituições e promoção de capacitação de toda comunidade escolar para o trabalho com portadores de necessidades especiais, o município de Santo André, por meio da Lei nº 8.144, de 22 de dezembro de 2000, criou o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (Cade).

Com apoio técnico do Instituto Paradigma<sup>2</sup>, foi preciso pensar em estratégias de acompanhamento para o desenvolvimento pedagógico dos alunos com necessidades educacionais especiais, 74 à época de criação do Cade, e não apenas em sua integração e socialização. Para que professores e gestores da SEFP avançassem nesse passo, o instituto investiu no conhecimento das particularidades de cada aluno, para que, a partir delas, se pudesse mediar, com qualidade, os desafios pedagógicos encontrados na sala de aula. Para que os professores pudessem ter informação e acesso a estratégias didáticas planejadas para cada um de acordo com suas potencialidades, inicialmente, a equipe conversava com as famílias para fazer uma anamnese.

Houve o mapeamento de todos os recursos e serviços de saúde, reabilitação e assistência social, além da orientação necessária para o acesso a benefícios e programas públicos disponíveis, como transporte gratuito para o aluno e seus acompanhantes, entre outros direitos. Esse guia de recursos e serviços foi distribuído às famílias dos alunos com deficiência, escolas, parceiros das SEFPs e aos participantes do próprio guia.

A Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP) estabeleceu, inicialmente, parcerias locais e internas com outras secretarias da prefeitura, contratando estagiários da saúde: três psicólogos, três fisioterapeutas e um fonoaudiólogo, que, em conjunto com os pedagogos, passaram a desenvolver atividades lúdicas, envolvendo todos os alunos das diferentes turmas. Posteriormente, em 2001, a Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente (Abaed) e o Instituto Paradigma foram procurados pela SEFP para contribuírem com assessoria técnica no programa de educação inclusiva.

Atualmente, segundo Viviane Ferrareto,<sup>3</sup> a equipe de avaliação se reúne todas as segundas-feiras para formação e organização da semana e, de terça a sexta-feira, são feitas uma avaliação no período da manhã e uma no período da tarde, ou seja, são oito avaliações semanais. Nesta equipe, há uma coordenadora, uma neuropsicóloga, uma psicóloga e duas fonoaudiólogas. Esta equipe faz a triagem das crianças que os pais, no momento da matrícula, apontam como portadoras de alguma necessidade ou distúrbio, mas ainda não possuem diagnóstico. Também aplicam testes nas crianças que são matriculadas como não

---

<sup>2</sup> O Instituto Paradigma é uma consultoria social, dedicada a desenvolver projetos para educação, trabalho e desenvolvimento comunitário, viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência. Prestam serviços de consultoria e assessoria especializadas para empresas, setor público e terceiro setor. Segundo divulgação no *site* do instituto, a assessoria é gerenciada com metodologia própria e compromisso com a geração de mudanças sociais sustentáveis.

<sup>3</sup> Viviane Ferrareto é professora assessora de educação inclusiva na rede municipal de Santo André desde 2002 e, atualmente, coordena uma das equipes multidisciplinares da Fundação Santo André.

portadoras de deficiência, mas apresentam muita dificuldade de aprendizagem, não respondendo de forma satisfatória às intervenções docentes. Após fechar o diagnóstico, há três possibilidades: algumas crianças não apresentam nenhuma deficiência ou distúrbio e, então, é encaminhada uma devolutiva aos professores para que diversifiquem as metodologias de ensino a fim de atingir este grupo.

Também há na rede 11 salas de recursos multifuncionais com equipe interdisciplinar para atendimento aos portadores no contraturno; os professores atuam com os alunos deficientes em parceria com a equipe técnica, composta por fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e instrutores de libras, conforme necessidade de cada sala. Os espaços fornecem orientações aos pais e cursos de libras para docentes e alunos.

É importante ressaltar que o trabalho com as crianças especiais nas salas de recursos ainda é bastante limitado, pois o convênio com o governo federal é recente e os espaços ainda não foram convenientemente adequados em relação à infraestrutura. A escola onde atua a pesquisadora recebe seis crianças com deficiência auditiva duas vezes por semana, e, como não há salas disponíveis, foi adaptado um espaço nos bastidores do anfiteatro, uma sala escura, com pouca ventilação e pequena para receber os materiais adaptados que estão sendo enviados. Além disso, há a dificuldade de acesso devido ao número reduzido e dificuldade em conseguir transporte adequado a cadeirantes.

Os dados mais atuais em relação ao número de alunos com algum tipo de deficiência estão expressos nos últimos anuários da cidade e dão conta de um total de 1.342 alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno sendo atendidos na rede municipal.

No tocante à formação docente, os primeiros a receber formação foram os professores assessores de educação inclusiva – Paeis. Essa formação tinha encontros semanais promovidos pela Abaed em parceria com o Instituto Paradigma e visavam instrumentalizar esses assessores para o trabalho com os professores nas escolas da rede através do desenvolvimento de um olhar mais apurado para os alunos com deficiência e percepção das necessidades docentes.

No início, a formação dos professores não foi planejada passo a passo. Os temas e atividades foram sendo pensados como resposta às dificuldades e dúvidas encontradas. À medida que o número de alunos incluídos crescia, o processo ia ganhando contornos e as experiências positivas que surgiam na rede iam sendo disseminadas como um possível exemplo a seguir. Essa troca de experiências foi possível por meio do lançamento do periódico *Informar é Incluir*, um jornal bimestral que procurava sensibilizar toda a comunidade escolar para questões referentes à inclusão através da publicação de textos informativos, relatos de experiências de professores, pais e alunos e divulgação de atividades culturais voltadas para pessoas com deficiência.

A partir de 2002, após o período inicial de descobertas, construções e desconstruções, em que os temas foram surgindo de forma aleatória, foi necessário estruturar um cronograma de atividades de formação que tratasse das especificidades necessárias para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica inclusiva na rede. Assim foram organizados cursos, seminários, supervisões e continuidade do processo de visitas técnicas.

Em 2004, houve um grande movimento de formação denominado “Formando para Educação Inclusiva”, em que o Cade, em parceria com a Abaed, promoveu momentos de formação, reflexão e prática para cerca de 500 professores que possuíam alunos portadores de necessidades especiais em suas turmas. A formação foi dividida em cinco módulos com duração aproximada de oito meses. Mensalmente, os professores iam ao encontro em horário de serviço, enquanto um professor auxiliar de formação – PAF ministrava aula para os alunos, seguindo a rotina e o planejamento estipulados pelo docente a quem ele substituíria. O objetivo dessa

formação era proporcionar aos educadores uma visão pedagógica abrangente de educação inclusiva e algumas especificidades de cada tipo de deficiência.

Outras ações de formação inclusiva foram oferecidas para os profissionais de educação da rede municipal até o ano de 2008: filmes, palestras, *workshops*, cursos e conferências, como, por exemplo, a conferência do prof. dr. Jorge Larrosa. Estas outras formações aconteceram em caráter opcional, o que, em parte, constitui um problema, pois, muitas vezes, um professor não se interessava em fazer determinado curso por não ter aluno incluído, mas, no ano seguinte, esta situação poderia mudar e a ausência de formação far-lhe-ia falta.

Em 2009, teve início uma nova gestão municipal e algumas mudanças referentes à concepção de educação inclusiva refletiram diretamente no processo de formação docente nestes últimos quatro anos. Por compreender que a maior dificuldade dos professores estaria no acompanhamento de questões cotidianas das crianças portadoras de necessidades especiais, houve mais investimento na criação do cargo de auxiliar social de inclusão (ASI), profissionais responsáveis por acompanhar os alunos especiais em atividades como alimentação, ida ao banheiro e higiene pessoal, troca de fraldas nos casos necessários, colocação e retirada de crianças das cadeiras de rodas e demais atividades rotineiras.

O apoio das ASIs foi um ganho, mas, em contrapartida, foram oferecidas poucas formações aos professores e todas no período noturno, o que reduziu o número de participações. No ano de 2011, foi criada uma plataforma de educação a distância numa interface com a Fundação Santo André, uma universidade da cidade que oferece diversos cursos de licenciatura, entre outros. O recurso foi importante, mas foi pouco explorado em termos de variedade, já que, até julho daquele ano, a única formação por esta via foi para o trabalho com material didático produzido para os alunos da rede.

Houve também falha no monitoramento, pois os fóruns não tinham mediação e muitos questionamentos ficaram sem resposta. Este material pedagógico, que vem sendo obrigatoriamente utilizado desde abril de 2011 e recebe o nome de “Formadores do Saber”, não possui nenhuma adaptação ou orientação para o trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais. De agosto ao fim de setembro, a plataforma foi utilizada também para fornecimento de alguns cursos semipresenciais em diversas áreas do conhecimento.

De 2009 a 2011, não houve concurso público para função docente e foi criado um sistema de contratação de professores para assumirem as salas dos designados para cargos de direção e gerência, mas as poucas vagas abertas para cursos de formação eram destinadas apenas aos professores concursados. Em 2012, houve um concurso em que apenas 31 profissionais foram aprovados para assumirem o cargo de professor, mas, nesse ano, não foi oferecida nenhuma capacitação para o trabalho com inclusão, ou seja, nem os professores contratados e nem os recém-admitidos através de concurso passaram por processo de formação.

Dos professores assessores de educação inclusiva que trabalhavam na rede em 2008, alguns se aposentaram e outros pediram para deixar a função e nenhum outro profissional foi designado para o cargo, o que acarretou sensível aumento na demanda dos assessores restantes. Alguns passaram a atender até três escolas e/ou creches e um grande número de professores com alunos incluídos, ou seja, reduziram-se as oportunidades de intervenção com as crianças e os docentes. Apesar dos altos e baixos na formação oferecida ao longo destes 13 anos, os professores que têm mais tempo de rede e passaram por todas as fases deste processo estariam mais preparados e/ou se sentiriam mais estimulados ao trabalho inclusivo, contudo, na prática, não é isso o que acontece.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão apresentado mostra que a estrutura de avaliação, encaminhamentos e atendimentos dos alunos portadores de necessidades especiais em Santo André se aprimorou com o passar dos anos. Entretanto, a formação e apoio recebidos pelo corpo docente parecem ainda ser insuficientes para motivar esses profissionais a qualificarem-se para assumir de fato a responsabilidade da inclusão de forma consciente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_13.07.2010/art\\_208\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_208_.shtm)>. Acesso em 16 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de outubro 1989 - DOU DE 25/10/89 – **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência**, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1989/7853.htm>>. Acesso em 16 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo V – Da Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_1dbrn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbrn2.pdf)>. Acesso em 13 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 1991 – **Plano Nacional da Educação 2001-2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 18 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras** e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro 1999 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em 18 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 – **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb**, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#art9a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#art9a)>. Acesso em 17 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno** –. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em 20 ago. 2012.

## Breves considerações acerca de uma escola eficaz

Luciana Coutinho Daniel Vicente\*

André Bocchetti\*\*

Thelma Lúcia Pinto Polon\*\*\*

Algumas instituições escolares realizam trajetórias de mudanças que modificam sensivelmente seu espaço, as relações no interior da comunidade escolar e, como consequência, os resultados de suas ações. Esse é o caso do Colégio Estadual Vicente Neto<sup>1</sup>, uma escola de um populoso bairro do município de Itaperuna, no noroeste do estado do Rio de Janeiro, que atende a um público de classe média e baixa, em sua maioria oriunda da rede pública estadual e municipal das redondezas. A instituição tem sido palco de mudanças que, ao longo da última década, alteraram positivamente diversos aspectos relacionados ao trabalho ali realizado, em seu reconhecimento e resultados obtidos.

Os bons indicadores do Colégio Vicente Neto se refletem, por exemplo, na mudança das impressões acerca da instituição pelo público externo – de uma escola considerada ruim, com um ensino de baixa qualidade, à participação no Prêmio Gestão Escolar, em 2012<sup>2</sup>; em seu reconhecimento pela própria comunidade escolar, evidente no fato de que os alunos da maioria dos professores do colégio ali estudam; ou mesmo na melhoria dos resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes, visíveis na média do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) alcançado pela escola que, entre os anos de 2005 e 2011, variou de 4,8 pontos para 5,7 pontos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 3,4 pontos para 6 pontos nos anos finais do mesmo segmento.

Aliados à credibilidade conquistada junto à comunidade, tais resultados parecem justificar a escolha dessa instituição como objeto de análise por um estudo que tem como principal recorte a gestão da mudança e da cultura institucional, em prol da eficácia escolar. O que se pretende, aqui, é a realização de breves análises que evidenciem alguns dos fatores que, associados ao trabalho da gestão, foram capazes de conduzir à superação de obstáculos, ao resgate da autoestima dos estudantes e ao aumento da confiança da comunidade escolar, no caso da escola em questão. Para isso, foram tomadas algumas das principais ações que, a partir de sua proposição ou legitimação pelo grupo gestor da instituição, parecem ter contribuído para o bom desempenho escolar, refletido em resultados quantificáveis ou na melhoria do reconhecimento institucional.

\*Mestranda do PPGP/ CAEd/ UFJF; diretora pedagógica da Regional Noroeste Fluminense (Seeduc-RJ).

\*\*Assistente de Orientação do PPGP/ CAEd/UFJF; doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)..

\*\*\*Orientadora do PPGP/ CAEd/ UFJF; doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

<sup>1</sup> Nome fictício.

<sup>2</sup> Premiação de reconhecimento a projetos considerados inovadores e a processos de gestão tomados como competentes na educação básica do país, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação – Consed (informações em <http://www.consed.org.br/index.php/premio-gestao-escolar>).

As maiores mudanças na gestão do Colégio Vicente Neto iniciaram-se no ano de 2005, com a chegada da nova equipe gestora. Na visão dos diretores, foi um período marcado por grandes desafios, tendo-se em vista as condições físicas e pedagógicas da escola naquela ocasião. A partir de um projeto inaugural – o “Um Novo Tempo” –, iniciava-se um conjunto de proposições que trariam profundas alterações à realidade da escola.

## UMA ESCOLA EFICAZ

As boas práticas precisam ser estudadas, investigadas, compartilhadas, de maneira a oferecer elementos de reflexão àqueles que se interessem pela análise dos fatores que interferem no sucesso escolar. No caso do Colégio Vicente Neto, o destaque à proposição de tais práticas, mais do que ao próprio espaço escolar, se justifica diante das deficiências de infraestrutura da própria unidade: as salas de aula não são climatizadas, o pátio é pequeno e sem cobertura, os professores não dispõem de espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e da biblioteca, não possuem um auditório para a realização de eventos nem quadra de esportes, para citar alguns exemplos. Os diferenciais da escola, que concorreram para sua melhoria, podem ser mais bem localizados nas práticas cotidianas que constituem a dinâmica escolar, muito mais do que na estrutura que a comporta.

As práticas que parecem estar associadas às mudanças no Colégio Vicente Neto parecem bastante alinhadas àquelas definidas pelas pesquisas de Sammons, Hilman e Mortimore (1994) no âmbito dos estudos das chamadas “escolas eficazes”. De acordo com Soares *et al* (2002), a preocupação com o papel da escola no desempenho dos alunos é bem antiga, tendo se iniciado, principalmente, a partir de uma reação à publicação do Relatório Coleman, em 1966, que afirmava que o ambiente escolar teria muito pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos alunos, e que a variação na proficiência parecia depender mais da origem social e étnica do que de fatores associados à instituição escolar. No final dos anos 70 esta ideia passou a ser questionada por pesquisadores que não concordavam com tal minimização da importância da escola. Surgem, então, análises que, em conjunto, dariam aos estudos sobre a “escola eficaz”, que buscavam, segundo Soares, “compreender e conhecer em cada contexto social, as várias características da escola que podem interferir no desempenho dos alunos” (p. 8)<sup>3</sup>.

Sammons, Hilman e Mortimore (*op. cit*) desenvolveram um dos mais notáveis trabalhos da literatura especializada em Escolas Eficazes, por terem realizado, como afirma Polon (2009), um “Estado da Arte” a partir da análise de 160 pesquisas publicadas na Inglaterra, EUA e países europeus, gerando um quadro síntese em que se destacam onze características-chave da eficácia escolar em escolas primárias e secundárias. É a partir deles que algumas reflexões acerca das práticas que culminaram na melhoria dos resultados e do reconhecimento do Colégio Vicente Neto podem ser consideradas.

## LIDERANÇA PROFISSIONAL

Este fator está presente em praticamente todos os estudos sobre escolas eficazes. Refere-se à presença de uma liderança pautada na ênfase à participação de todos e na definição de propósitos e objetivos claros para a equipe; uma gestão legitimada pela profissionalidade de seus atos, capaz de exercer influência sobre as atitudes e comportamentos da escola e afetar as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino ali desenvolvido.

<sup>3</sup> Apesar destas pesquisas terem produzido listas de fatores que idealmente as escolas deveriam possuir, Soares *et al* (2002) nos advertem que a utilização desses resultados não devem ser usados de maneira generalizada como se fossem “receitas tecnológicas acabadas” (p. 7), mas servirem de inspiração na busca do melhor caminho para se prestar um serviço de qualidade aos alunos.

Nesses casos, o gestor e líder compartilha com seus pares a responsabilidade pela decisão e envolve os professores neste processo, revelando na escola o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, ou seja, de uma cultura da participação.

No Colégio Vicente Neto, a liderança profissional parece caracterizada nos investimentos pedagógicos frequentes, materializados na proposição constante de novos projetos que, de modo geral, estão associados à melhoria das relações e dos resultados escolares. É possível perceber, por exemplo, o investimento realizado pela escola no desenvolvimento de sua cultura organizacional e na melhoria do clima escolar, por meio das muitas confraternizações, com o envolvimento e participação de todos os professores. Os resultados obtidos são estudados e comemorados sempre de forma coletiva. De maneira criativa e com bastante frequência os profissionais se encontram e decidem juntos os próximos passos que o colégio deve dar em busca de melhores resultados e do alcance de suas metas. Há uma preocupação constante, visível nos atos de gestão, com a formação de um ambiente escolar aberto ao exercício da iniciativa, da participação e prática da autonomia na tomada de decisões, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

## OBJETIVOS E VISÃO EDUCACIONAL COMPARTILHADA

Além do trabalho colaborativo, é fundamental que o grupo de profissionais de uma instituição escolar apresente uma prática consistente de comunicação e unicidade de propósitos. A presença deste fator demonstra um clima de colaboração docente, onde os objetivos e propósitos são conhecidos e compartilhados por todos, em prol de sua concretização. No Vicente Neto, há uma exposição frequente de objetivos, normalmente cotejados com metas a alcançar, em vários projetos. Isso se evidencia desde as definições mais gerais da instituição: como parte de um planejamento formalizado e orientado pela metodologia de Gestão Integrada da Escola (Gide)<sup>4</sup>, o colégio definiu sua missão como a de “assegurar uma educação que garanta o acesso, permanência e sucesso dos alunos em sala de aula”, tendo como visão o desejo de ser reconhecida como uma instituição de qualidade por seus resultados educacionais e práticas de gestão. Tais princípios são expostos, pela escola, a todos aqueles que dela se aproximam.

Cotidianamente, a escola também encontra nas reuniões com equipes docentes e no planejamento junto a seus órgãos colegiados outras possibilidades, não somente de compartilhamento de objetivos, mas de redefinições e acompanhamento das metas estabelecidas. Definições estratégicas são, por exemplo, debatidas em organismos como a Associação de Apoio à Escola, o Grêmio Estudantil e os Representantes de Turmas, que se reúnem conforme calendário definido pela demanda e objetivam discutir diferentes assuntos que interferem diretamente na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como os critérios para aplicação dos recursos financeiros da escola, as atividades de organização estudantil e até mesmo as insurgências disciplinares. Por outro lado, objetivos pessoais, a serem alcançados pelos alunos, são acompanhados em iniciativas como o projeto “Adotar para Educar”: um processo de “adoção” que consiste em um trabalho de aproximação do professor (adotante) com o aluno(adotado), oferecendo suporte pedagógico, apoio e motivação à família, de forma a envolvê-la no processo educacional do filho.

## AMBIENTE DE APRENDIZADO

Tal fator diz respeito à construção de um ambiente de trabalho organizado e atraente, que proporciona estímulo ao estudo e incentivo às atitudes adequadas ao espaço escolar, valorizando o convívio e as boas práticas

<sup>4</sup> Projeto de integração dos modelos e instrumentos de gestão escolar, realizado em âmbito do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

de aprendizagem. As primeiras ações que acompanharam o início das atividades da gestão que promoveu profundas mudanças no Colégio Vicente Neto foram focadas na melhoria do aspecto físico da escola, com reformas que, embora pequenas, deram um aspecto renovado ao prédio e a suas condições estruturais. Um exemplo foi a mudança na fachada da escola: por meio dela, segundo a diretora da instituição, houve uma melhoria da concentração dos alunos durante as aulas, dando-lhes maior privacidade, já que as salas, anteriormente, ficavam muito expostas ao ambiente exterior.

Paralelamente às reformas feitas com recursos da própria escola, a nova gestão apresentou outras propostas de mudança, baseadas principalmente em estratégias que buscavam a melhoria da qualidade da educação oferecida à comunidade. Na visão desses gestores, a equipe de professores era boa, mas o trabalho não era articulado; a proposta pedagógica trazida por elas buscava, então, utilizar a metodologia de projetos para a organização das aulas. Com isso, as intenções de mudança ultrapassavam a renovação estrutural do prédio escolar, e incidiam na proposição de outras formas de se aproveitar, educacionalmente, do espaço em mudança.

### CONCENTRAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Segundo Polon (*op. cit*), tal fator está associado à “boa utilização do tempo de aula”, ou seja, à maximização do tempo de aprendizado e à capacidade de foco prioritário, pelo docente, nos objetivos pedagógicos e na valorização dos conteúdos acadêmicos e de sua apropriação pelos alunos. Além do já citado projeto “Adotar para Educar”, várias outras ações promovidas nas salas do Colégio Vicente Neto parecem ir ao encontro de tal focalização. Tome-se, por exemplo, o caso do projeto “Entre odores e sabores”, título que traz referências às reflexões freireanas pautadas na valorização da diferença e da diversidade no interior da sala de aula: por meio desta proposta, a gestão da escola afirma sua tentativa de conhecer melhor seus estudantes e a partir daí trabalhar de forma diversificada, buscando dar maior sentido ao que os alunos aprendem e, principalmente, advertindo-os para a necessidade de assumirem uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização que levaram a escola a um quadro generalizado de baixa autoestima e aparente fracasso.

O objetivo maior do “Entre odores e sabores” é, segundo seus idealizadores, o de garantir ao aluno a aprovação com bons resultados de aprendizagem. A proposta é oferecer um atendimento diferenciado e atividades diversificadas de recuperação paralela ao período letivo, de forma que todos os alunos, independente de suas diferenças, tenham oportunidade para aprender. Ao ser questionado sobre como este procedimento se dá na prática, o diretor adjunto disse que, ao identificar as dificuldades dos estudantes através da análise dos resultados do Saerjinho – Sistema de avaliação diagnóstica bimestral do estado do Rio de Janeiro –, a equipe de gestão procura levar os professores a conhecerem os resultados detalhados dos testes de seus alunos, através da análise dos descritores mais acertados e mais errados. A partir desta análise, são construídas tabelas de acertos e erros e, posteriormente, gráficos que apontam os descritores que ainda precisam ser mais bem trabalhados pelos educadores. Conhecendo os dados resultantes de uma avaliação oficial, o tempo do professor destinado à recuperação da aprendizagem é mais bem aproveitado e as chances dos alunos aprenderem se tornam maiores. O uso do tempo em sala de aula pode, então, ser otimizado frente à heterogeneidade dos estudantes de uma turma.

### ENSINO E OBJETIVOS CLAROS

É fundamental, aos bons resultados escolares, que os docentes comuniquem-se com suas turmas de forma clara e tendo como foco os propósitos e objetivos socializados entre a equipe e os alunos, atentando, a partir deles

para a organização das aulas e acompanhamento do progresso dos estudantes. No caso do Colégio Vicente Neto, tal anseio pode ser ilustrado pela progressão dos trabalhos derivados de um projeto inicialmente proposto pela Diretoria Pedagógica da Regional Noroeste Fluminense, intitulado “Avaliando a Avaliação”. Com o intuito inicial de promover encontros entre professores para análise do desempenho dos alunos em todas as disciplinas e observação da evolução deste desempenho em períodos bimestrais, retratando o desempenho discente em gráficos expostos em locais de circulação, a proposta foi, após alguns anos, atualizada em outro projeto, então chamado “Educação através de Metas”. Por meio do novo modelo, foram incluídas a construção e discussão, em conjunto com os próprios alunos, de metas pessoais. O “Educação através de metas” não apenas tornou públicas as expectativas de aprendizagem que permeavam a ação dos estudantes; fez delas o resultado de reflexões coletivas, e do compartilhamento de objetivos entre professores e estudantes.

## ALTAS EXPECTATIVAS

As altas expectativas, associadas a uma cultura institucional, possuem efeito, segundo Polon (*op. cit*), sobre a autoestima dos envolvidos (alunos, professores, pais) sendo capazes de contribuir para melhores resultados acadêmicos. No Colégio Vicente Neto, a preocupação com a autoestima dos estudantes e o respeito ao trabalho dos professores sempre esteve presente nas ações gestoras. Por um lado, isso é evidente nas ações que valorizam os resultados conquistados: a primeira festa de formatura das turmas de alfabetização recém-conquistadas pelo colégio, por exemplo, foi realizada em um dos clubes mais famosos da região na qual a instituição está situada, em uma demonstração de valorização dos alunos que então concluíam seus estudos.

Mas parece de fato na ampliação das expectativas que se revela a atenção à autoestima dos estudantes na escola. Em 2011, o colegiado escolar decidiu propor um desafio aos alunos, ao estabelecer a nota 6,0 como mínima em todas as disciplinas, superando a nota 5,0, necessária para aprovação em toda a rede estadual do Rio de Janeiro. Segundo relato do professor idealizador do citado projeto “Educação através de metas”, esta ação foi decisiva para a motivação dos alunos, que ao definirem suas metas criaram expectativas positivas quanto à capacidade de alcançá-las. Passaram então a acompanhar os resultados de seu desempenho em cada instrumento de verificação da aprendizagem utilizado pelos professores das diversas disciplinas.

## INCENTIVO POSITIVO

Complementar ao anterior, tal fator evidencia o valor do incentivo positivo como aliado nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Ele parece estar presente, por exemplo, na valorização do entorno escolar evidenciada no projeto de produção do livro “Fazendo Histórias”. As diretoras da escola explicaram que, ao assumirem os cargos de gestão, encontraram um projeto não implementado, elaborado por professores desde o ano de 2001, que tinha por objetivo levar os alunos e a comunidade escolar a conhecerem suas origens. Gostaram da ideia, e dela surgiu o desejo das gestoras de transformar a história desses lugares em livro. Dados importantes foram coletados por professores, e reuniões foram realizadas com os proprietários das fazendas, a fim de levantar o maior número possível de informações e também de solicitar autorização para a divulgação da pesquisa.

A equipe gestora estabeleceu uma parceria com uma importante federação estadual que, sensibilizada com o trabalho desenvolvido pelos professores e gestão escolar, entrou em contato com uma empresa privada de grande porte, que patrocinou a publicação da obra. Foram lançados 1000 exemplares, dos quais 5% foram destinados à empresa patrocinadora. Os outros 950 exemplares foram distribuídos entre alunos, comunidade,

proprietários rurais e poder público, dando visibilidade ao Colégio Estadual Vicente Neto e aumentando a confiança que a comunidade escolar depositava nas produções compartilhadas do espaço escolar.

## MONITORAMENTO DO PROGRESSO

O monitoramento do progresso é “uma expressão-chave para definir uma estratégia de gestão vinculada às escolas eficazes” (POLON, *op. cit*), que diz respeito ao acompanhamento dos alunos e das turmas buscando, sempre que necessário, a mudança de rumo quando os resultados apontarem para problemas relacionados à eficiência escolar. As ações com tal intuito estão associadas por um lado, nas estratégias propostas pela gestão do Colégio Vicente Neto, ao acompanhamento do atingimento das metas pelos próprios alunos e, por outro, ao acompanhamento institucional desses resultados, tanto em âmbito individual como em resultados aferidos em grupo.

Na dinâmica do projeto “Educação através de metas”, o monitoramento contínuo se materializou em uma prática bastante peculiar: para garantir o acompanhamento efetivo dos resultados pela comunidade escolar, foi criada uma régua-ímã-de-geladeira, à guisa de termômetro da aprendizagem, enviada a todas as famílias juntamente com a proposta de que fossem afixadas nas geladeiras de cada lar dos alunos. Cada régua é personalizada e, além da foto do aluno, possui também as metas estabelecidas por ele, bem como os resultados que mudam de cor de acordo com o “termômetro da aprendizagem”. O desempenho superior à meta estabelecida é colorido de verde; desempenho na média é apresentado em amarelo; e, abaixo da média, de vermelho. Com isso, “os estudantes se tomaram mais assíduos e comprometidos com o processo avaliativo da unidade escolar” (Entrevista 03-08-2012).

## DIREITOS E RESPONSABILIDADES DO ALUNO

Tal fator está relacionado ao grau de satisfação do aluno com o nível de participação que ele tem na vida da escola. Os alunos sentem-se valorizados quando se percebem corresponsáveis pelo sucesso institucional, e sua autoestima está relacionada a padrões de comportamento que influenciam na eficácia escolar. Por meio dos projetos de construção e acompanhamento compartilhado de metas no Colégio Vicente Neto, o valor dos alunos nos rumos da instituição é evidenciado aos próprios estudantes. Além disso, projetos como o “Resgatando Valores”, voltado à preservação do patrimônio escolar, privilegiam as relações que incutem aos alunos responsabilidades associadas ao cotidiano social. Busca-se, por meio da proposta, a participação dos alunos na conservação da limpeza das salas de aula e demais espaços escolares: cada turma é avaliada pela equipe gestora, que atribui notas diárias de acordo com a manutenção e limpeza de suas salas de aula.

## PARCERIA CASA-ESCOLA

Os efeitos positivos das relações e cooperação entre casa e escola sobre a aprendizagem dos alunos são evidentes nos estudos das escolas eficazes. Nas instituições com tais características, os pais são convidados a participarem de reuniões e do acompanhamento do progresso e avaliação do trabalho escolar, contribuindo para o desenvolvimento da responsabilidade do aluno pelo seu próprio aprendizado.

Há uma participação ainda mais ampla no Colégio Vicente Neto, e a relação com a comunidade é evidente em diversas propostas analisadas. A atual equipe gestora, ao iniciar seus trabalhos, promoveu uma ação de promoção das atividades escolares no bairro, realizando uma apresentação pessoal através da qual esperavam que suas propostas fossem analisadas e que os moradores do bairro onde fica a escola pudessem confiar a educação de seus filhos à instituição. Com esta iniciativa, segundo as diretoras, as turmas de Alfabetização triplicaram e a procura por vagas se estendeu aos demais anos de escolaridade.

O projeto “Além dos muros da escola” traz mais pistas acerca dessa relação entre instituição escolar e a comunidade formada pelos pais de seus alunos. Com as régua-ímã-de-geladeira enviadas no projeto “Educação através de metas”, o professor ganha a ajuda de outro docente, que inicia um processo de visitação às famílias dos alunos e procura verificar até que ponto elas estavam observando as informações contidas na ferramenta informativa. Por se tratar de uma escola em que a grande maioria dos alunos é proveniente de uma mesma comunidade, os professores logo providenciaram um painel com a foto aérea do bairro e a localização das residências. À medida em que as famílias eram visitadas, uma marcação era feita no mapa, exposto no corredor principal da unidade escolar.

Outra ação importante de gestão de resultados educacionais é o envio semestral de questionários que buscam avaliar o grau de satisfação da comunidade escolar com os serviços prestados pela escola. Estes questionários também buscam aferir o clima organizacional, através do retorno dado pelos pais ou responsáveis dos alunos à auditoria da escola. Além de ouvir a comunidade, a direção da escola também faz questão de mantê-la informada sobre suas ações, priorizando a transparência dos resultados. São realizadas bimestralmente reuniões com apresentação dos projetos implementados naquele período e entrega de boletins escolares.

### ORGANIZAÇÃO ORIENTADA À APRENDIZAGEM

O último fator citado por Sammons, Hilman e Mortimore (*op. cit*) deriva da compreensão da escola como um espaço de formação de todos os seus atores. A partir de suas análises, tais autores concluem que a instituição escolar deve funcionar como um espaço que proporcione as melhores condições possíveis ao aprendizado e este esforço deve partir de todos os envolvidos. Algo que, no caso do Colégio Vicente Neto, parece visível na profusão de projetos que, citados até aqui, estão a todo momento construindo estratégias a partir das quais toda a comunidade escolar se vê, efetivamente, responsabilizada pela aprendizagem dos alunos – seja na observação das régua-ímã pela família, no acompanhamento das metas individuais pelos alunos, na análise dos gráficos de desempenho pelos professores ou no cuidado cotidiano da equipe gestora com o ambiente institucional, em suas relações e reconhecimento local.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas no Colégio Vicente Neto tem corroborado a ideia de que as características das escolas eficazes, apresentadas por diversos estudos a partir, principalmente, da década de 1980, constituem elementos fundamentais para a garantia das transformações do espaço escolar. Mais do que valiosos à melhoria do rendimento dos estudantes, a atenção a tais fatores parece contribuir para a constituição de um ambiente de aprendizado pautado no respeito mútuo e na construção de um espaço saudável de relações no interior da escola. Estudos acerca da escola eficaz podem, portanto, ainda hoje, assumir um papel valioso no delineamento de propostas de gestão de unidades escolares que encontrem na melhoria da qualidade de educação seu maior mote de atuação.

## REFERÊNCIAS

POLON, T. L. P. 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. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research**. London: International School Effectiveness & Improvement Centre, University of London, 1994.

SOARES, J.F.; ALVES, M.T.G.; MARI, F.A.O.T. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), Faculdade de Educação/UFMG, 2002, 114p. (Relatório de pesquisa).

