



**POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO**

JUIZ DE FORA
PROJETO CAED - FADEPE/JF
2015

CONSELHO EDITORIAL

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

PROJETO CAEd-FADEPE/JF

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

REVISÃO

Mariana Schuchter Soares

Ficha catalográfica:

Políticas públicas, gestão e avaliação: estudos sobre a educação brasileira/ Orgs. Juliana Alves Magaldi, Leonardo Ostwald Vilardi, Patricia Rafaela Otoni Ribeiro, Priscila Campos Cunha – Juiz de Fora, MG: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2015

327 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-68184-05-9

1.Educação. 2. Gestão Educacional. 3. Políticas Públicas Educacionais. I Juliana Alves Magaldi. II. Leonardo Ostwald Vilardi. III. Patricia Rafaela Otoni Ribeiro. IV. Priscila Campos Cunha.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO6

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

1

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: CONTEXTOS, CLASSIFICAÇÕES E POLÍTICAS9

Luísa Gomes de Almeida Vilardi

MINAS GERAIS E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....15

André Augusto dos Anjos Couto

A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: A NECESSIDADE JURÍDICA DE AMPLIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DO INEP23

Brahwlio Soares de Moura Ribeiro Mendes

Marcos Vinício Chein Feres

FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR ASSOCIADOS AO DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O CASO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE DIVINÓPOLIS/MG31

Célio Serafim dos Santos

A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE COLABORANDO PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO INTERIOR DO CEARÁ39

Roberto Cláudio Bento da Silva

Alexandre Nicolella

RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE A SATISFAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....48

Thays Alessandra Silva Saçço

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROEB PELAS EQUIPES GESTORAS E SEU REPASSE AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO.....57

Daniel Pinheiro Chagas

A PROVA BRASIL NA ÓTICA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG.....65

Ângela Mara de Oliveira Fernandes

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

- POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES73
Amanda Sangy Quiossa
Mayanna Auxiliadora Martins Santos
- CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A LEI Nº 12.796/13.....78
Marília Ferreira Pinto Silva
- BLOCO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES E ENTRAVES DESSA
POLÍTICA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA.....87
Cátia da Cunha Carnevalli de Castro
- O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO
(PIP) NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE TEÓFILO OTONI: SUCESSOS E
INSUCESSOS.....95
Marinês Gomes Cardoso
- O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SUA AMPLIAÇÃO PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SUPERINTENDÊNCIA
REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS 103
Eloisa Elena Noé
- DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA
ESTADUAL GOVERNADOR JUSCELINO KUBITSCHEK EM CAPINÓPOLIS - MG.....113
Alessandra Aparecida Franco
Cleide Francisca de Souza Tano
- PROJETO ESTRATÉGICO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE SUA
GESTÃO EM UMA ESCOLA MINEIRA QUE ATENDE ALUNOS DE ÁREA DE RISCO E EM
VULNERABILIDADE SOCIAL122
Elis Regina Silva
- PROJOVEM URBANO DE JUIZ DE FORA: TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES DE JOVENS
EGRESSOS.....130
Márcia Aparecida Batista Ferreira
- O CURSO EXTRAPOLANDO: DISCUTINDO A AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
VOLTADA PARA OS PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM DE JUIZ
DE FORA138
Luciana Tavares de Barros
- MAGISTRA – A ESCOLA DA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA
EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES EM MINAS GERAIS.....146
Paulo Henrique Rodrigues
Kelmer Esteves de Paula

GESTÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE154
Carla Silva Machado

ABSENTEÍSMO E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE DO CENTRO PAULA SOUZA - REGIÃO DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE158
Maria Thereza Ferreira Cyrino

ESTUDO DE CASO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA DIRETORIA DE PESSOAL NA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG166
Arnaldo Fernandes Corrêa

A GESTÃO ESTRATÉGICA FRENTE AO ABSENTEÍSMO DOCENTE: O CASO DE DUAS ESCOLAS DO NORTE DE MINAS GERAIS174
Lucelia Cristina Brant Mariz Sá

A POLÍTICA DE SELEÇÃO DOS DIRIGENTES ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS183
Daniela Magalhães Pereira

GESTÃO EDUCACIONAL

GESTÃO DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO192
Helena Rivelli

LIDERANÇA ESCOLAR E O PDDE-INTERATIVO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO198
Carla da Conceição de Lima

A AÇÃO GESTORA E A RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ESTADO DE MATO GROSSO206
Rosana Maria Christofolo da Silva

FIOS E DESAFIOS DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UMA AMOSTRA DO OLHAR DOS PAIS..214
Rosemayre Botto Andrade
Nilza Rodrigues dos Santos

A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO NO ENSINO PÚBLICO.....222
Ana Elisa Gomes Delage

OS IMPACTOS DA NOVA INFRAESTRUTURA NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA FAEFID/UFJF E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO229
Luís Fernando Gomes Nascimento

REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM: O PROTAGONISMO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....236
Álisson de Almeida Santos
Lívia Antunes Almeida

APRESENTAÇÃO

O presente livro, disponibilizado sob o formato de e-book, é fruto de uma seleção dos trabalhos apresentados no I Seminário de Gestão e Avaliação em Educação, organizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF).

O PPGP/CAEd/UFJF foi criado em 2010 e objetiva uma formação voltada ao aprimoramento profissional dos gestores educacionais que atuam nas redes públicas de ensino conveniadas.

Nessa direção, o I Seminário de Gestão e Avaliação em Educação foi idealizado como um espaço de discussão sobre as temáticas-chave do PPGP, procurando integrar, em um mesmo espaço, reflexões sobre práticas profissionais e pesquisas acadêmicas voltadas para a área de educação, e buscando oportunizar a troca de experiências em gestão e avaliação educacional.

O evento ocorreu no dia 08 de agosto de 2014, na cidade de Juiz de Fora-MG, nas dependências da Universidade Federal de Juiz de Fora. A programação iniciou com a participação da equipe de coordenação do PPGP, composta pelo Prof. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, Coordenador Geral do CAEd, pelo Prof. Marcos Tanure Sarnabio, coordenador do PPGP, pela Profa. Juliana Alves Magaldi, coordenadora de Casos de Gestão, além do Prof. Fernando Tavares Júnior, representante do corpo docente.

Após a sessão de abertura, as alunas egressas do PPGP Ana Geovanda Rezende Mourão e Maria Minerva de Medeiros Valle fizeram relatos de experiência em uma mesa redonda, destacando como o mestrado profissional as auxiliou no aprimoramento de suas práticas profissionais.

O período da tarde foi reservado para a apresentação dos trabalhos selecionados. O envio dos trabalhos foi aberto para a comunidade em geral, buscando como público alvo alunos e egressos do PPGP e demais alunos de pós-graduação da área, pesquisadores e gestores interessados nos temas. Os resumos recebidos foram submetidos à avaliação de parecerista convidados. Assim, 68 foram aprovados para apresentação oral nos Grupos de Trabalho (GTs).

Os trabalhos foram organizados em treze GTs, com as seguintes temáticas: (i) avaliação em larga escala; (ii) ensino médio e educação profissional; (iii) gestão de pessoa e liderança; (iv) políticas públicas: implementação de programas educacionais; (v) gestão e avaliação de desempenho profissional; (vi) inclusão e temas transversais curriculares; (vii) políticas de ensino superior; (viii) avaliação e outras perspectivas educacionais; (ix) monitoramento de políticas públicas e avaliação; (x) gestão escolar; (xi) gestão escolar e de sistemas educacionais; (xii) legislação e implementação de programas educacionais; e (xiii) políticas curriculares.

A conferência de encerramento ocorreu no Museu de Arte Murilo Mendes, com tema os “25 anos de avaliação no Brasil”. A palestrante foi importante pesquisadora na área de educação Profa. Alicia Maria Catalano de Bonamino e contou com a mediação da Profa. Thelma Lúcia Pinto Polon e da Profa. Lina Kátia Mesquita de Oliveira, integrantes do corpo docente do PPGP.

Dentre os trabalhos apresentados nos GTs, 40 artigos foram submetidos para publicação no presente livro. Após avaliação cega dos pareceristas, 33 foram aprovados e, dentre esses, seis foram selecionados para compor uma edição especial da Revista “Pesquisa e Debate em Educação”, outra publicação do PPGP.

Dessa forma, o presente livro é composto por 26 artigos, decorrentes de trabalhos apresentados no I Seminário de Gestão e Avaliação em Educação. Os textos foram agrupados em quatro seções: (i) avaliação em larga escala; (ii) políticas públicas educacionais; (iii) gestão educacional e trabalho docente; e (iv) gestão educacional. Cada seção será precedida pela apresentação dos artigos que a compõem, buscando relacioná-los ao eixo temático.

Esperamos que a presente publicação possa estimular e aprofundar o debate sobre o contexto educacional contemporâneo no Brasil, principalmente no que diz respeito aos temas aqui abordados.

Organizadores

1

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: CONTEXTOS, CLASSIFICAÇÕES E POLÍTICAS

Luísa Gomes de Almeida Vilardi*

* Mestre em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Analista de Formação em Educação a Distância. Membro de Núcleo de Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação.

Para compreendermos as políticas de avaliação em larga escala é necessário discutirmos o contexto social e econômico no qual são construídas, pois, dessa forma, podemos reconhecer os sentidos e significados que assumem e o seu caráter histórico (GATTI, 2012). Esse último aponta a importância de se analisar tais políticas, tendo em vista o contexto nacional e internacional em que se inserem, as diferentes demandas existentes e a evolução das tradições educativas em que são desenhadas e postas em prática (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011).

De acordo com Soares e Alves (2013), após a Constituição Federal de 1988 (CF/88), para que o direito à educação fosse garantido, as temáticas sobre gratuidade e obrigatoriedade entraram em debate nos campos jurídico e educacional. Contudo, inicialmente, o direito à educação significava unicamente o acesso à escola, com pouca ou nenhuma referência ao aprendizado. Tal situação se modificou com a Convenção sobre os Direitos da Criança que, segundo Soares e Alves (2013),

(...) foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 27 de fevereiro de 2004, estabelece que a educação deve permitir à cada criança desenvolver, na forma mais completa possível, **o seu potencial cognitivo, emocional e criativo**. Isso reflete o entendimento de que todos podem desenvolver as competências básicas se forem expostos a um ambiente educacional apropriado (SOARES & ALVES, pág. 146, 2013, grifo nosso).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, ao dar ênfase ao aprendizado e torná-lo algo essencial à educação, promove o surgimento de várias consequências, entre elas a centralidade do desenvolvimento cognitivo no processo educativo como critério básico para o monitoramento e para avaliação de uma escola (SOARES & ALVES, 2013). No caso brasileiro, essa ideia se manifestou de forma contundente na escolha da primeira meta do *Compromisso Todos pela Educação*, criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que, em seu Art. 2º, estabelece “como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007). Nesse contexto, para se verificar a oferta de uma educação de qualidade, o governo federal, bem como alguns estados e municípios, criaram seus próprios sistemas de avaliação.

No âmbito da União, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é responsável por produzir resultados diagnósticos sobre a educação no Brasil. O Saeb foi criado pelo Inep em 1995 e é composto por três avaliações externas em larga escala, que são: (i) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); (ii) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e, desde junho 2013, por meio da portaria nº 482, a (iii) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (INEP, 2015).

A Aneb é uma avaliação amostral que ocorre bianualmente e abrange alunos das redes públicas e privadas do país em áreas urbanas e rurais. Seu foco são alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, e tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação (INEP, 2015).

A Prova Brasil é uma avaliação censitária que envolve os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, que possuam, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Seu principal objetivo é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Os resultados são disponibilizados bianualmente por escola e por ente federativo (INEP, 2015).

A ANA é uma avaliação censitária anual para os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas. Seu objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, de alfabetização Matemática, bem como as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas (INEP, 2015).

Frente ao exposto, percebemos que os dados do Saeb permitem comparar o desempenho dos alunos de um determinado estado com o de outros estados e fornece um diagnóstico sobre a educação no país e nos estados. Além disso, a publicização desses dados permite que se construa uma cultura de pressão política sobre as autoridades educacionais dos estados, para que essas busquem resultados satisfatórios (SCHWARTZMAN, 2005).

Para além dos dados do Saeb, em 2007, o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual conjuga duas variáveis, que são: (i) a média de desempenho em língua portuguesa e matemática na Prova Brasil e (ii) o fluxo obtido no censo escolar. A escala varia de zero a dez e, a cada dois anos, são aferidos os índices por estado, município, escola e país. A partir dos primeiros resultados do Ideb, foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem alcançadas não apenas pelo país, mas também pelos estados, municípios e escolas. A intenção é que, com isso, o Brasil, no ano de 2022, alcance o índice 6,0 que é a média educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (INEP, 2015).

Todavia, com a intenção de buscarem diagnósticos mais próximos de suas realidades econômica e social, os governos estaduais construíram, de forma mais profícua, no ano 2000, seus próprios sistemas de avaliação da educação em larga escala. De acordo com o relatório final da pesquisa *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GAME, 2011), dos 27 estados brasileiros, 20 possuem sistemas próprios de avaliação da educação básica. A implantação de sistemas estaduais de avaliação funciona como um mecanismo de diretriz para a formulação de políticas educacionais que buscam atender as especificidades de determinados público e local.

Frente a esse movimento de descentralização das avaliações educacionais que se deslocam do âmbito nacional para os contextos estaduais e municipais, Bonamino e Sousa (2012) classificam as avaliações da educação em larga escala em três gerações, as quais, ao mesmo tempo em que se sucedem, coexistem no âmbito da educação. De acordo com as autoras, as avaliações de primeira geração enfatizam o caráter diagnóstico da qualidade da educação no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e seus sujeitos, e citam como exemplo o Saeb.

Já a segunda geração está atrelada ao modelo de avaliação denominado *low stakes* ou *responsabilização branda*, uma vez que, além da divulgação pública dos resultados, é feita a devolução deles para as escolas, sem estabelecer quaisquer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e provenientes da divulgação e apropriação de resultados pela escola, pelos pais e pela comunidade. Considera-se, assim, o pressuposto de que a publicização dos resultados permite a mobilização social no que tange à escola. Como exemplo dessa avaliação de segunda geração, podemos citar a Prova Brasil (BONAMINO & SOUSA, 2012).

As avaliações de terceira geração são aquelas relacionadas às políticas de responsabilização, denominadas *high stakes* ou *responsabilização forte*. Isso porque elas admitem sanções ou recompensas em decorrência dos resultados obtidos. Como exemplo dessas políticas, Bonamino e Sousa (2012) citam o Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe).

Os textos que compõem essa seção, a despeito de suas particularidades, assumem como eixo comum a temática da avaliação e, por isso, discutem sistemas de avaliação educacional em larga escala que podem ser classificadas dentro das três gerações acima mencionadas.

O primeiro texto, intitulado **Minas Gerais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, foi escrito por André Augusto dos Anjos Couto, que trabalha como Analista Educacional da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Infantil e Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Neste artigo, o autor busca analisar

e discutir os resultados do Ideb de 2011, em Minas Gerais, nos 5º e 9º anos. Para tanto, destaca-se que o Ideb é composto por duas variáveis – fluxo e desempenho –, as quais devem ser consideradas separadamente para que se obtenha uma boa análise do índice da avaliação. Isso porque, muitas vezes, apesar de se obter um bom desempenho nas avaliações externas, o fluxo escolar não é bom. Especificamente no contexto pesquisado, o autor destaca que o fluxo é o problema central de Minas Gerais, o que quer dizer que a reprovação e o abandono são os responsáveis pelo baixo índice obtido no Ideb. A fim de corroborar tal argumentação, são apresentados dados do Ideb e de aprovação e abandono da rede estadual de educação do estado. Por fim, é destacada a necessidade de se analisarem as variáveis que compõem o Ideb, de maneira que se perceba em qual delas reside o problema. Dessa forma, esses indicadores servirão de base para o fomento de políticas públicas na área educacional.

O segundo texto é escrito por Brahwlio Soares de Moura Ribeiro Mendes, mestrando do Programa em Direito e Inovação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e Marcos Vinício Chein Feres, professor Associado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. O artigo, intitulado **A constitucionalização da qualidade educacional e as competências socioemocionais: a necessidade jurídica de ampliação das avaliações do Inep**, busca discutir de que modo as habilidades não cognitivas e as competências socioemocionais são, de fato, aferidas no contexto das avaliações educacionais de larga escala. O argumento, para tanto, reside no fato de, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, estar prescrito que devem ser três os objetivos do processo educativo: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Dessa forma, os autores buscam demonstrar que o exame da qualidade educacional, por força da Constituição Federal, não pode se restringir às habilidades cognitivas.

O terceiro texto, fruto da dissertação de mestrado profissional desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitula-se **Fatores de eficácia escolar associados ao desempenho nas avaliações externas: o caso de uma escola estadual de Divinópolis/MG**. É assinado por Célio Serafim dos Santos, que atua como analista educacional da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O objetivo do artigo é apresentar as práticas de gestão de uma escola estadual que vem, ao longo do período de 2008 a 2012, alcançando bons resultados nas avaliações do Saeb e no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). Dentre os aspectos de gestão investigados na escola, o autor destaca: (i) o envolvimento da equipe gestora com aspectos administrativos e pedagógicos; (ii) o bom clima escolar que é reflexo de relações estreitas entre professores, alunos e equipe gestora; e (iii) a tentativa de envolver a comunidade com a escola.

O quarto texto, cujo título é **A apropriação dos resultados do Spaece colaborando para a melhoria do processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso em duas escolas do interior do Ceará**, é de autoria de Roberto Claudio Bento da Silva, mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), e de Alexandre Nicolella, professor na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. Nesse artigo, os autores identificam e discutem as ações das equipes gestoras e dos profissionais de duas escolas estaduais do interior do Ceará, sob a jurisdição da 18ª Crede, acerca da apropriação dos resultados do Spaece e de sua utilização para a melhoria das práticas docentes. Destacamos, então, que nessas escolas, os professores trabalham em conjunto e utilizam os resultados do Spaece para orientarem suas ações pedagógicas, e que a equipe gestora apoia os professores e busca meios para capacitá-los. Conclui-se, portanto, que apesar das dificuldades inerentes ao processo avaliativo, é importante que a escola busque caminhos para estreitar os laços entre os resultados obtidos e as práticas administrativas e pedagógicas, na tentativa de melhorar o desempenho.

O quinto texto desta seção, denominado **Relações existentes entre a satisfação de professores e a avaliação em larga escala**, é de autoria de Thays Alessandra Silva Saçço, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Neste texto, a autora apresenta um recorte de sua pesquisa, e busca, com isso, apresentar resultados da primeira etapa, na qual foram aplicados questionários em professores de quatro escolas estaduais da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, selecionadas a partir de seus índices no Ideb. Essa primeira parte da pesquisa buscou compreender a visão dos professores à respeito das avaliações externas, bem como essa discussão chega na escola e como os professores se sentem frente a essas avaliações. Isso quer dizer que se busca entender em que medida esses aspectos influenciam na satisfação docente. Os resultados apresentados apontam que as avaliações exercem uma influência muito grande na escola e no trabalho docente, o que, conseqüentemente, acaba por introduzir mudanças na prática cotidiana da instituição, tanto em seus aspectos administrativos quanto pedagógicos.

O sexto texto desta seção foi escrito por Daniel Pinheiro Chagas, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), e intitula-se **Apropriação de resultados das avaliações do Proeb pelas equipes gestoras e seu repasse aos professores de matemática do ensino médio**. A discussão proposta é a apropriação de resultados de Matemática do Proeb, no ensino médio, por duas escolas de Belo Horizonte. Busca-se, com a discussão realizada, ressaltar a importância dos resultados de tal avaliação para a construção de atividades de cunho pedagógico, para além das atividades administrativas e burocráticas.

O último texto da seção, intitulado **A Prova Brasil sob a ótica de professores do município de Juiz de Fora/MG**, apresenta um mapeamento da visão dos professores que atuam no 5º ano do ensino fundamental sobre a Prova Brasil, buscando compreender a concepção de avaliação que essa avaliação externa revela e identificar se os resultados demandam mudanças das práticas pedagógicas. O trabalho em questão, escrito pela Mestre em Educação Ângela Mara de Oliveira Fernandes, dialogou com a pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Educacionais – FORPE/UFJF”, intitulada “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: interpretando os constructos junto aos professores”.

Após apresentarmos os artigos que compõem essa seção, podemos afirmar que há avaliações que podem ser classificadas como de segunda e de terceira gerações (BONAMINO & SOUSA, 2012). Aquelas classificadas como de segunda geração (*low stakes*) são: Ideb, Saeb, Simave e Proeb. Isso porque o Ideb, o Simave e o Proeb são avaliações diagnósticas da qualidade da educação, que não atribuem conseqüências diretas às escolas e aos seus sujeitos. O Saeb, em seus primórdios, poderia ser considerado como de primeira geração. Contudo, ao longo dos anos, ele deixou de ser uma avaliação em si e passou a ser composto por um conjunto de avaliações, conforme explicamos inicialmente no texto. Assim, ele passa a ser um guarda-chuva de outras avaliações. Nesse contexto mais atual, o Saeb, então, é classificado como uma avaliação de segunda geração.

A avaliação de terceira geração, *high stake*, presente no quarto texto desta seção, é o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece). Trata-se de uma avaliação atrelada a uma forte política de responsabilização e bonificação, a qual envolve premiação de alunos, de escolas e de equipes escolares. Sobre isso, Brooke (2006) afirma que o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará, em conjunto com o Spaece, premia os membros das equipes das 100 melhores escolas em dinheiro, quando suas médias alcançam a nota cinco ou maior (até dez). Para as 50 melhores escolas, o prêmio é de 100% do valor especificado, e para as demais, de 50%. O prêmio é concedido a todos os membros da equipe da escola, assim como aos melhores

alunos. O pressuposto do programa é que os profissionais da educação se mostrem mais dispostos a cooperar para se obter resultados coletivos, uma vez que está em jogo um incentivo financeiro baseado nesse desempenho.

A despeito das críticas feitas por Brooke (2006) quanto a esse processo de bonificação, o que destacamos aqui é que esse perfil de avaliação, classificado como de forte responsabilização, por estar mais próximo do contexto local, faz com que políticas públicas específicas para os problemas identificados possam ser construídas coletivamente, com os sujeitos interessados nesse processo, i.e., com os profissionais de educação.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia & SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 04 mar. 2015.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, pp. 377-401, maio/ago. 2006.

GATTI, Bernardete A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 33, pp. 29-37, jan./jul. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SOARES, José Francisco & ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Escolas de ensino fundamental Contextualização dos resultados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, pp. 145-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

MINAS GERAIS E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

André Augusto dos Anjos Couto*

RESUMO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb associa, em sua estrutura, as informações sobre o desempenho e o rendimento dos alunos com o objetivo de aferir a qualidade da educação nacional. Minas Gerais é um dos estados que apresentam bons índices se comparados com as outras unidades da federação. O objetivo deste trabalho é analisar os resultados do Ideb 2011 da rede estadual de Minas Gerais, do 5º e 9º ano, observando os indicadores de desempenho obtidos no Saeb/Prova Brasil 2011, e a taxa de aprovação em 2011, utilizando como referência as cinco redes estaduais de ensino melhor avaliadas no Ideb do mesmo ano. Os resultados observados evidenciaram que embora a rede estadual de Minas Gerais apresente melhores desempenhos tanto no 5º ano quanto no 9º ano, as taxas de aprovação, principalmente nos anos finais, contribuem de forma negativa para a melhoria do Ideb no estado.

Palavras-chave: Ideb. Rede estadual de ensino. Taxa de aprovação.

* Analista Educacional da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Infantil e Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Email: andre.couto@educacao.mg.gov.br

INTRODUÇÃO

O levantamento e a utilização de dados para acompanhar a evolução da educação nacional apresentaram os primeiros indícios na primeira metade do século XX. Esses dados se concentravam em informações sobre escolas, alunos e docentes que atuavam nos níveis de ensino praticados na época – primário, secundário, profissional e superior (HORTA, 2007). No entanto, foi na década de 60 que *surveys* desenvolvidos em alguns países, tais como Inglaterra, França e EUA, analisaram, através do levantamento de dados, a situação dos sistemas educacionais. A mais emblemática destas pesquisas foi o relatório *Coleman*, importante *survey* realizado nos EUA que, a partir de uma amostra de aproximadamente 645 mil alunos, investigou a relação entre os fatores sociais e a raça na explicação das desigualdades escolares (ALVES & SOARES, 2007; HORTA, 2007).

Na década de 1990, com a criação do Saeb, o Brasil mostrou avanços significativos nos modelos de avaliação dos sistemas educacionais. Alguns estados também implantaram sistemas de avaliação próprios – os pioneiros foram o AVA-MG em Minas Gerais, e o Spaece no Ceará, em 1992 (GAME, 2011). Esses sistemas estaduais tinham basicamente o mesmo objetivo: aplicar testes de desempenho cognitivo nos alunos da rede pública em Língua Portuguesa e Matemática.

O estabelecimento da Prova Brasil em 2005, do Ideb em 2006, e de uma maior eficiência do censo escolar, favoreceram o desenvolvimento de indicadores educacionais – tais como taxas de aprovação, reprovação, abandono e proficiências nos exames de desempenho –, que demonstraram a necessidade de desenvolver e ajustar as políticas e os programas educacionais de forma a não se “avaliar somente os processos de ensino e gestão, mas principalmente o aprendizado e a trajetória escolar do aluno” (SOARES & XAVIER, 2013, p. 904).

Dentre os indicadores que medem a evolução da educação no país, o mais importante é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que agrega, em sua concepção, o desempenho cognitivo dos alunos medido no Saeb/ Prova Brasil e o rendimento, o qual leva em consideração o fluxo escolar baseado nas taxas de aprovação calculadas a partir das informações provenientes do censo escolar.

Através dos resultados obtidos a cada dois anos e do estabelecimento de metas, o Ideb afere a qualidade da educação desenvolvida no Estado nacional e nas unidades da federação, nos 5º, 9º e 3º anos do ensino médio. Segundo esse indicador, a rede estadual de ensino de Minas Gerais está entre as cinco melhores redes estaduais avaliadas no país.

O objetivo deste trabalho é analisar os resultados do Ideb 2011 da rede estadual de Minas Gerais, dos 5º e 9º anos, por serem avaliados no modelo censitário, observando os indicadores proficiência obtidos no Saeb/Prova Brasil 2011, bem como a taxa de aprovação, utilizando como referência as cinco redes estaduais de ensino avaliadas com o melhor resultado. Para tanto, serão consultados os dados estatísticos disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, os resultados do Saeb/Prova Brasil 2011, e artigos científicos relacionados ao tema.

O trabalho se divide em três sessões. A primeira discorre sobre aspectos conceituais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, observando rendimento e desempenho. Na segunda sessão, são realizadas análises dos resultados da rede estadual de ensino de Minas Gerais, tendo como referência as outras quatro redes estaduais com melhor avaliação no Ideb 2011. Na terceira sessão, tecemos discussões e apontamentos sobre as análises a partir da visão de diferentes autores.

1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb

O Ideb é um indicador construído para sintetizar de forma positiva as informações de rendimento (taxas de aprovação) e de desempenho, a partir de exames padronizados como a Prova Brasil (BRASIL, 2006). Esse importante indicador é previsto pelo Decreto 6094/2007 (BRASIL, 2007), referente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e na Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014), referente ao PNE como indicador voltado para aferir a qualidade da educação básica no país.

[...] A importância do Ideb está em detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino (BRASIL, 2006).

Assumindo um valor entre 0 e 10, esse indicador, ao agregar essas duas informações, prevê que a qualidade dos sistemas educacionais está ligada ao fato de os alunos aprenderem e serem aprovados ao final do ano. Não é interessante para um sistema educacional reprovar sistematicamente os alunos, prática essa que tem como consequência comprovada a evasão escolar. Também não é interessante uma taxa de aprovação alta, mas alunos que apresentam pouco conhecimento das habilidades estudadas. Para Fernandes (2007, p. 7), “um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem”.

Para um monitoramento progressivo do Ideb, foram definidas metas, a partir de 2007, a serem cumpridas pelo Estado nacional e pelos entes federativos. O objetivo é que, até 2021, os anos iniciais do ensino fundamental atinjam 6,0, o que significa que, em termos de desempenho e rendimento, o nível da qualidade educacional se equipara à média dos países desenvolvidos da OCDE, avaliados pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*). Quanto aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, esse nível deverá ser alcançado em 2025 e 2028, respectivamente. Para que esse valor seja obtido, estabeleceu-se que a taxa de aprovação deverá ser de 96% (BRASIL, 2007).

Entretanto, por mais que o Ideb seja definido como o indicador que medirá a qualidade do sistema educacional, não pode ser analisado de forma isolada. É de extrema relevância que, para sua melhoria, seja realizada uma análise dos indicadores que o compõem, i.e., das taxas de aprovação e do desempenho no Saeb/Prova Brasil, fatores fundamentais para o sucesso escolar.

2. Indicador de desempenho

O Saeb se caracteriza por ser um sistema de avaliação da educação básica no Brasil que aplica exames em larga escala a partir da década de 1990, com o objetivo de realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros, fornecendo informações para subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nas diversas esferas administrativas.

O Saeb realiza avaliações no aspecto censitário e amostral, nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. No caso do modelo censitário, apenas o ensino fundamental público é avaliado, e no modelo amostral, além dos 5º e 9º anos, também é avaliada a 3ª série do ensino médio das redes pública e privada. Somente para as escolas avaliadas no modelo censitário, são apresentados os resultados individuais de cada unidade. No modelo amostral, os resultados são apresentados por região, estado e país. O Saeb se caracteriza por abranger todo o sistema de avaliação, e a Prova Brasil se refere à parte censitária.

São aplicadas aos alunos avaliações de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e de Matemática. De acordo com o Inep (BRASIL, 2011), da edição do SAEB/Prova Brasil 2011 participaram dos exames de desempenho 3.392 escolas públicas e particulares de forma amostral, e 55.924 escolas públicas de ensino fundamental de forma censitária.

As médias das proficiências são obtidas a partir das respostas dos alunos avaliados através dos modelos amostral e censitário. Como há diferenças entre as escalas de Língua Portuguesa e Matemática, são necessários cálculos para a padronização das medidas, obtendo-se um valor entre 0 e 10.

3. Indicador de rendimento

Para a verificação do rendimento, o Inep (BRASIL, 2009a) definiu duas categorias em que os alunos podem ser analisados ao final do ano escolar: o rendimento e o movimento escolar. Quanto ao rendimento, os alunos podem ser classificados em aprovados ou reprovados; quanto ao movimento, podem ser enquadrados em transferido, falecido, admitido, ou deixou de frequentar a escola. Para este estudo, ater-nos-emos somente ao rendimento.

Soares e Xavier (2013) apresentam três categorias em que os alunos matriculados podem ser classificados quanto ao rendimento: (i) os que ao final do ano letivo se encontram aprovados por atingirem os requisitos mínimos de desempenho e rendimento, (ii) os que não atingiram esses requisitos mínimos e foram reprovados e (iii) os que abandonaram a escola, deixando de frequentar as aulas e, conseqüentemente, tendo sua matrícula cancelada.

Para o cálculo do rendimento, observa-se a taxa de aprovação e o tempo necessário para que o aluno complete as séries referentes à etapa avaliada. Essa taxa corresponde à proporção de alunos matriculados em uma determinada série que são aprovados ao final do ano letivo. Esse dado é calculado a partir das informações obtidas através do censo escolar, e o indicador assume valores entre 0 e 1.

Ao obterem-se os valores referentes ao desempenho e ao rendimento, o Ideb é calculado através da fórmula: $Ideb = desempenho \times rendimento$.

4. Minas Gerais e o Ideb

A rede estadual de ensino de Minas Gerais, a qual está entre as 5 melhores redes avaliadas no Brasil, apresenta um caso particular a ser analisado, uma vez que é um exemplo claro de como o Ideb conjuga desempenho e rendimento.

Na Tabela 1, a seguir, é possível verificar os resultados do Ideb, a taxa total de aprovação (rural e urbana), o desempenho na Prova Brasil e a meta do Ideb nas 5 redes estaduais de ensino mais bem avaliadas, em 2011, nos anos iniciais.

Tabela 1. Resultados da Prova Brasil, taxa total de aprovação, Ideb e meta para 2011 – Anos Iniciais

Estado	Prova Brasil Língua Port.	Prova Brasil Matem.	Taxa de Aprovação	Ideb 2011	Meta 2011
Distrito Federal	203,52	222,65	90,1	5,4	5,2
Goiás	194,59	214,19	96,7	5,3	4,7
Minas Gerais	205,55	227,04	98,7	6,0	5,7
Santa Catarina	201,35	220,53	96,0	5,7	5,1
São Paulo	191,65	213,09	97,9	5,4	5,3
Brasil	203,52	222,65	90,1	5,1	4,7

Fonte: Dados Inep (2012).

Nos anos iniciais, Minas Gerais apresentou um melhor resultado, com 6,0 entre as redes observadas, superando a meta projetada para 2011. Nesse caso, para que esse resultado fosse alcançado, houve uma conjugação perfeita entre uma boa taxa de aprovação, com 98,7 superando os 96% estipulados pelo Inep, e melhores resultados nos exames de proficiência do que as demais redes. Segundo os indicadores observados, os alunos apresentam conhecimento quando avaliados na Prova Brasil, bem como estão sendo aprovados ao final do ano letivo.

Na Tabela 2, a seguir, foram disponibilizados os resultados da Prova Brasil, a taxa de aprovação, o Ideb e a meta para os anos finais do ensino fundamental:

Tabela 2. Resultados da Prova Brasil, taxa total de aprovação, Ideb e meta para 2011 – Anos Finais

Estado	Prova Brasil Língua Port.	Prova Brasil Matem.	Taxa de Aprovação	Ideb 2011	Meta 2011
Acre	233,39	238,25	91,2	4,2	4,0
Mato Grosso	231,88	236,84	97,1	4,3	3,3
Minas Gerais	253,34	263,63	84,6	4,4	4,0
Santa Catarina	243,98	254,59	91,4	4,7	4,5
São Paulo	240,83	244,31	92,0	4,3	4,2
Brasil	233,39	238,25	91,2	3,9	3,8

Fonte: Dados INEP (2012).

Nos anos finais, Minas Gerais também teve um melhor resultado nos exames de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, o Ideb não apresentou melhor resultado em Minas do que nos demais estados, pois a taxa de aprovação de 84,6% é bem inferior aos índices observados. Nesse caso, diferentemente dos anos iniciais, a taxa de aprovação menor está impedindo que o Ideb do estado suba. A situação inversa acontece com a rede estadual do Mato Grosso, a qual apresenta um Ideb de 4,3, próximo ao de Minas Gerais, com proficiências menores que as das outras redes, mas com melhor taxa de aprovação entre todos os estados e a única acima de 96%. Nesse caso, o que está impedindo índices melhores no Ideb é o baixo desempenho na Prova Brasil.

Como a taxa total de aprovação em Minas Gerais é mais baixa, e como essa depende do percentual por ano de escolaridade, faz-se necessário observá-la por série/ano e por localização para a obtenção de uma melhor compreensão

de onde está o problema. Na Tabela 3, a seguir, observamos a taxa de aprovação por série/ano de escolaridade e a localização da rede estadual de Minas Gerais no ensino fundamental.

Tabela 3. Taxa de aprovação por série/ano de escolaridade e localização rede estadual de Minas Gerais

UF	Localização	Taxa de Aprovação - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos – Rede Estadual									
		Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
MG	Total	89,5	99,3	99,3	98,2	99,3	97,9	83,5	86,1	84,1	84,8
MG	Rural	92,4	97,4	95,3	96,7	97,6	97,2	86,7	89,7	90,2	90,9
MG	Urbana	89,3	99,5	99,5	98,3	99,4	97,9	83,4	86	83,9	84,6

Fonte: Dados INEP (2012).

Analisando-se por localização, nos anos iniciais, as maiores taxas de aprovação estavam na região urbana, e nos anos finais, foram detectadas na região rural. Por série/ano, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais apresentou uma menor taxa total de aprovação no ensino fundamental, no 6º ano com 83,5%. Por localização, o 6º ano da região urbana apresentou uma taxa de aprovação mais baixa, com 83,4%. Nesse sentido, podemos dizer que o 6º ano da região urbana é a série/ano de escolaridade que mais reprova na rede estadual de ensino mineira.

5. Discussão

Pelo fato de o Ideb conjugar de forma eficiente as informações de desempenho e rendimento, os indicadores, tais como as taxas de aprovação, reprovação e abandono que estão diretamente ligadas ao fluxo escolar, passam a apresentar extrema relevância para a rede estadual de ensino de Minas Gerais, considerando que seu desempenho é superior nas médias de proficiência, mas apresenta rendimento inferior principalmente nos anos finais.

Essas taxas são calculadas a partir da matrícula inicial dos alunos em determinado ano. Quando a taxa de aprovação é alta, compreendemos que as taxas de reprovação e abandono são baixas. Quando a taxa de aprovação é mais baixa, podemos dizer que os problemas estão concentrados em maior grau na reprovação e depois no abandono.

O fluxo escolar é um problema antigo no Brasil. Nos anos 1980, as PNADs e os censos acusavam que a grande dificuldade da educação no país estava concentrada na evasão escolar, fato esse desmistificado pelos estudos de Ribeiro (1991) e Klein e Ribeiro (1991). Esses estudos identificaram equívocos nos procedimentos estatísticos referentes ao tratamento dos dados de fluxo da época, e identificaram, então, a reprovação como o principal problema da educação. O abandono e a evasão são problemas menores e produtos diretos de reprovações sucessivas, prática que perdura até a atualidade.

Os anos iniciais já atingiram o equilíbrio entre o rendimento e o desempenho, muito provavelmente devido a políticas desenvolvidas nesse sentido, dentre as quais podemos citar a implantação de ciclos de aprendizagem e a progressão continuada sem reprovação. Nos anos finais, a prática danosa da reprovação persiste. Fernandes (2007, p. 11) apresenta três justificativas para a retenção de alunos:

[...] 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 conhe-

cimentos mínimos avancem no sistema, o que viria a atrapalhar o desenvolvimento dos que estão aptos para a série seguinte.

No ambiente escolar, as principais causas para a reprovação estão apoiadas no não alcance dos níveis mínimos de desempenho previstos pela escola e na frequência anual inferior a 75%. Outros fatores, tais como nível socioeconômico (SOARES & ANDRADE, 2006) e ambiente escolar (SOARES & ALVES, 2007), podem influenciar no desempenho dos alunos e em sua conseqüente reprovação.

Por mais que seja justificável, a reprovação, em muitos casos, não leva o aluno a aprender mais no ano seguinte. Riani, Silva e Soares (2012) buscaram analisar o impacto da repetência no aprendizado dos alunos das escolas públicas de Minas Gerais. O estudo procurou observar também se a retenção no 3º ano do ensino fundamental trazia benefícios aos alunos que avançavam para o 4º ano. A pesquisa se concentrou na rede pública de ensino de Minas Gerais e utilizou a base de dados do Simave/Proalfa 2008 e 2009. Ao final do estudo, os autores chegaram à conclusão de que os alunos que ficaram retidos apresentaram proficiência menor que os alunos aprovados, observando o desempenho nas edições 2008 e 2009 do PROALFA. Portanto, afirmamos que a boa escola é aquela em que os alunos aprendem e são aprovados ao final do ano.

CONCLUSÃO

O Ideb é um indicador que tem a vantagem de ser de fácil compreensão. Pelo fato de agregar informações de rendimento e desempenho, torna-se mais próximo da realidade escolar, uma vez que esses dois indicadores são produtos diretos do processo de ensino aprendizagem. Para Soares e Xavier (2013), o valor obtido no Ideb cresce com os melhores resultados de aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação também caem. Não basta os alunos apresentarem somente bons desempenhos nos exames de proficiência; é necessário que os sistemas educacionais combatam a reprovação, permitindo com que o aluno aprenda e curse o período escolar com regularidade.

O segmento inicial da rede estadual de ensino de Minas Gerais apresenta bons resultados no Ideb, pois consegue conjugar bem a aprendizagem e a aprovação dos alunos. Já nos anos finais, a cultura da reprovação tem forte presença, impedindo que o valor do Ideb suba. Esse segmento tem os melhores resultados na Prova Brasil, mas taxas de aprovação bem abaixo das outras redes de ensino observadas e valor de referência abaixo de 0,96, tido como ideal para que o Ideb 6,0 seja alcançado. Nesse sentido, esforços devem ser concentrados no sentido de diminuir a reprovação nos anos finais e tornar o fluxo escolar mais concentrado na aprovação, essa baseada no aprendizado dos alunos.

Os sistemas de ensino devem perceber que a análise isolada do Ideb pode levar a equívocos quanto ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Faz-se necessária, portanto, uma avaliação mais profunda, procurando observar os resultados da Prova Brasil e as taxas de aprovação, de forma que esses indicadores também sirvam de subsídio para o fomento de novas políticas na área educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G & SOARES, J. F. As pesquisas sobre os efeitos das Escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, pp. 435-473, maio/agosto 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (nota técnica 001/2006)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 26 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, estados, municípios e escolas (nota técnica 002/2007)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 26 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep. **Taxas de aprovação, reprovação e abandono: censo escolar da Educação Básica 2007 (nota técnica 003/2009)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/NT_003_2009.pdf>. Acesso em: 26 maio 2014.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, 2007. Série documental. Textos para discussão. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610AA-7CFF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.

GAME/FAE/UFMG. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Relatório final**. Fundação Victor Civita, agosto/2011. 201 f.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 42, n. 5, abril 2007, pp.1-13. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>> Acesso em: 14 maio 2014.

KLEIN, R. & RIBEIRO, S. C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v.52, pp. 5-45, 1991.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.12, n.5, pp. 7-21, 1991.

RIANI, J. L.; SILVA, V. C. & SOARES, T. M. Repetir ou progredir? Uma análise da eficiência da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.3, p. 623-636, jul-set. 2012.

SOARES, J. F. & ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: aval. pol. publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, pp.107-126, jan-mar. 2006.

SOARES, J. F. & XAVIER, F. P. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do Ideb. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, pp. 903-923, jul-set 2013.

A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: A NECESSIDADE JURÍDICA DE AMPLIAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DO INEP

Brahwlio Soares de Moura Ribeiro Mendes*

Marcos Vinício Chein Feres**

RESUMO

Este trabalho toma como referencial teórico o conceito de cognição de Humberto Maturana, combinado com o cenário histórico-filosófico do florescimento moderno da igualdade abstrata como face axiológica do conceito de pessoa e sua influência na formação do reconhecimento de si e do outro, apresentado por Axel Honneth. A partir disso, apresentamos a normatividade do Artigo 205 da Constituição Federal, sob uma metodologia que cruza sua significação com as normas jurídicas infraconstitucionais instituidoras dos objetivos do Inep. Concluimos pela necessidade de inserção de avaliações voltadas às competências socioemocionais, uma vez que só desse modo seria possível avaliar se a educação está atingindo seus objetivos constitucionais.

Palavras-chave: direito. Pessoa. Inep. Qualidade da educação. Avaliação da educação.

* Bolsista da CAPES do Mestrado em Direito e Inovação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG pelo programa Observatório da Educação. Professor Substituto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: brahwlio@hotmail.com

** Pesquisador de Produtividade PQ2 do CNPq. Doutor em Direito pela UFMG. Professor Associado da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: mvchein@gmail.com

INTRODUÇÃO

A quem cabe decidir o que é considerada uma educação de qualidade? Tal decisão é indissociável daquelas sobre que tipo de sociedade se quer ter, sobre como deve ser o futuro das novas gerações, inseridas no sistema escolar antes mesmo de assenhorem-se das próprias vidas. Uma questão tão séria sobre “o ser” e “o dever ser” da sociedade não pode furtar-se ao crivo da justiça. Decerto, o senso de justiça de cada ser humano não pode cochilar enquanto sua espécie é entregue a qualquer modelo educacional.

Nesse cenário, apresenta-se o direito institucionalizado com o Estado, o qual põe em vigor um ordenamento normativo iniciado na Constituição Federal. Tal direito não elimina os mencionados sentidos de justiça subjetivos, mas vale-se do Estado para instituir e garantir um ordenamento de normas objetivas destinadas a regular a vida dos habitantes de determinado território. A Constituição de 1988, fundadora do atual Estado brasileiro, dedica uma seção específica à normatização da educação no país. Seu primeiro artigo determina que devem ser três os objetivos do processo educativo: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Se do ponto de vista subjetivo devem ser utilizados os sentidos de justiça para julgar que tipo de educação deve ser oferecida, do ponto de vista objetivo esse julgamento deve realizar-se com vistas às finalidades constitucionalmente impostas à educação. Devido à própria normatividade constitucional, já se fazem inválidas as pretensões de que a educação sirva apenas à produção de mão de obra qualificada, que reduzem a existência humana à função laborativa. Do mesmo modo, a escola não pode ter sua qualidade medida apenas por seus índices de aprovação em exames seletivos.

Em atenção à necessidade de acompanhamento dos níveis de qualidade escolar, o Estado conta com os importantes serviços do Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Conforme constatamos, no entanto, há a necessidade jurídica de uma nova elaboração das diretrizes de avaliação da qualidade educacional realizada pelo Inep.

Assim, o objetivo deste trabalho é demonstrar que o exame da qualidade educacional, por força da Constituição Federal, não pode restringir-se às chamadas habilidades cognitivas, devendo dedicar-se, também, a outras dimensões humanas imprescindíveis ao pleno desenvolvimento da pessoa e de sua preparação para a cidadania. O próprio Inep, como será apresentado, já sinaliza reconhecer essa necessidade, embora, atualmente, seus principais esforços investigativos ainda se dirijam a questões socioeconômicas dos educandos, a evasão escolar e a avaliação dos níveis de proficiência em Português e Matemática.

A metodologia empregada consiste na investigação semântica dos fundamentos legais do dever de avaliação da qualidade educativa. Pela própria natureza deste tipo de investigação, destinada à análise de objetos normativos expressos em textos legais, não é possível apresentar um resultado último e definitivo a respeito de sua significação. Isso, entretanto, não impede que seja possível a apresentação de uma análise rigorosa de sentidos normativos inscritos nos textos legais. É o que faremos com o conceito de *pessoa*, instituído pelo legislador constituinte como finalidade da educação. Desse modo, a estratégia é cruzar o resultado dessa delimitação semântica do *pleno desenvolvimento da pessoa*, presente no Artigo 205 da Constituição Federal, com os fundamentos legais infraconstitucionais do dever de avaliação da qualidade educativa destinado ao Inep. Com isso, é oferecida uma base jurídico-argumentativa para a expansão das atividades do Inep, justificando-se constitucionalmente a necessidade de maior atenção à dimensão emocional dos estudantes.

O referencial teórico adotado consiste na combinação da biologia de Humberto Maturana – que oferece uma compreensão da cognição como possibilidade de aprendizados constituintes das personalidades humanas –, com a obra **Luta por Reconhecimento** de Axel Honneth – que fornece um embasamento histórico-filosófico à delimitação axiológica da noção de pessoa estabelecida pelo constituinte como objetivo da educação.

1. Cognição e habilidades não cognitivas a partir de Maturana

Dois termos têm sido utilizados para designar o ponto central deste trabalho: habilidades não cognitivas e competências socioemocionais. Não há consenso sobre suas significações ou possível distinção. Na verdade, eles costumam ser utilizados como sinônimos, com o intuito de expressar características humanas ligadas à personalidade e irredutíveis às habilidades técnicas ou conteúdos das disciplinas convencionais. Alguns exemplos são a curiosidade, a perseverança, a colaboração, a paciência, o protagonismo etc. Aos olhos da Constituição Federal, uma educação de boa qualidade não pode ignorar tal dimensão humana, pois o pleno desenvolvimento da pessoa exige seu reconhecimento. Fica evidente, portanto, que não basta expor aos alunos, quietos em suas cadeiras, a importância de que sejam curiosos, perseverantes etc. Faz-se necessária a concepção de aprendizado oferecida pelo referencial teórico exposto a seguir, a qual leva em conta não apenas o conteúdo falado pelo professor, mas todo o ambiente que envolve os educandos. Maturana afirma que “viver seria conhecer e conhecer seria viver” (MATURANA, 1997, p. 42). Essa afirmação leva-nos a reflexões. Qual seria a relação entre a ontologia e a cognição nos seres vivos? Qual seria a relação entre a cognição e o viver? Esse é um dos temas desenvolvidos pelo biólogo Humberto Maturana, muitas vezes em parceria com Francisco Varela, para os quais a cognição é o instrumento que acopla os seres vivos com a realidade, que acopla o sistema vivo com seu entorno. Isso quer dizer que não se trata do conceito de cognição restrito à aprendizagem lógico-racional (PELLANDA, 2009, p. 25). Portanto, considerando este referencial, seria impreciso falar em habilidades não cognitivas, uma vez que tais competências socioemocionais também são formadas a partir da relação do aluno com seu entorno. Rompendo com dualismos rígidos próprios de causalidades limitadas, Maturana propõe uma identidade entre “ser” e “conhecer”, e entre “viver” e “relacionar-se” com o entorno. Em termos diretos,

[...] podemos definir cognição como o conjunto de interações de um sistema que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face aos ruídos perturbadores do meio (interno ou externo), transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos. Com esse trabalho do sistema emergem processos de complexificações sempre crescentes e sempre em devir (PELLANDA, 2009, p. 35).

Assim, notamos a essencialidade da cognição e sua inseparabilidade do viver. O entorno de cada sistema vivente é composto por uma complexidade perturbadora que precisa ser construtivamente dotada de sentido no interior do ser vivo.

Dessa forma, aprender a construir-se e tornar-se quem se é, além de uma questão psicanalítica, psicológica, neurológica e existencial, é também uma questão educacional. Educação não é só o que se faz ao lecionar; é também o que se faz ao publicar/ler um trabalho científico, ao divulgar/ouvir uma música, ao trocar ideias com aos amigos, ao refletir sobre as próprias ideias, ao abrir-se para aprender com o mundo. Em síntese, educação é qualquer processo interativo que interfira na (auto)construção dos seres.

É nesse constante processo educativo que existimos como humanos (MATURANA, 1998, p. 45). Em sentido mais amplo, a cognição identifica-se com a própria vida; é vivendo que aprendemos a viver, i.e., é impossível viver sem constituir-se na vivência. Mesmo quando se está disperso em uma aula, pode-se estar assimilando algo daquela vivência, muitas vezes obrigatória e indiferente à chateação do aluno. A questão que interessa surge diretamente deste ponto:

se aprendemos e nos construímos na vida, deve haver algo nesse processo a ser feito pelas instituições educativas com o intuito de guiar a sociedade rumo ao pleno desenvolvimento da pessoa. Trata-se de um aprendizado profundo de colaboração na formação das diversas autenticidades identitárias.

Chegamos, portanto, a um ponto necessário para a compreensão do Artigo 205 da Constituição Federal. A educação à qual ele se refere, diante dos objetivos que propõe, só pode estar atenta às profundezas do humano. Podemos pensar num arremedo de humano como sujeito massificado, despreparado para conhecer a si mesmo e para compreender ao próximo, pronto a servir docilmente à perpetuação do consumo como sentido da vida e termômetro do sucesso. Entretanto, não é esse humano que a Constituição Federal confia à educação. A essa é confiada a missão de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesta investigação, optamos por focar na promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, dedicando-nos ao sentido normativo da expressão “pessoa”, para, posteriormente, cruzarmos essa semântica normativa com os textos legais infraconstitucionais que instauram o dever de aferição da qualidade educacional realizada pelo Inep.

2. A pessoa como norte axiológico da educação

Originalmente, a categoria de pessoa teria sido um atributo formal reconhecedor de sujeitos de direitos na Roma Antiga (MATOS, 2009, p. 351). O combate ao elitismo, que se baseava na atribuição de direitos apenas a pequenos grupos, levou a um conceito de pessoa estendível a todos como reconhecedores da igualdade formal entre os homens, proposta que teria se concretizado através do Direito Civil burguês (MATOS, 2009, p. 352).

É em torno desse momento de realização burguesa da ideia de pessoa que Honneth (2003, pp. 178-211) articula relações conceituais que são úteis à compreensão do pleno desenvolvimento da pessoa como objetivo constitucional da educação, e não apenas como estrutura normativa de funcionamento do Estado.

Diante das noções de cognição e aprendizagem já discutidas, podemos apresentar a transformação jurídico-estatal empreendida na modernidade como um elemento educativo não escolar, ou seja, que está fora da escola, mas dentro do entorno dos seres humanos habitantes do Estado. Consciente da relevância do entorno na formação dos seres, Honneth (2003) explora a consolidação da igualdade abstrata entre os homens, que se opôs às noções de privilégios para declarar a igualdade dos cidadãos considerados hábeis a participarem da formação da vontade de Estado e do pacto por sua existência. Essa igualdade perante o direito teria o condão de promover o autorrespeito dos indivíduos detentores de direitos e deveres numa sociedade de iguais.

Há muito a se explorar nas referidas páginas de Honneth, mas, nesse momento, o que é necessário é a sua explicitação de como a igualdade abstrata foi encarada durante sua consolidação burguesa no Estado moderno. O autor aponta que o florescimento jurídico da noção de pessoa como representante da igualdade abstrata entre os homens fundamenta-se em constatações lógico-rationais da igualdade entre homens, não se vinculando a afetos ou emoções. De fato, trata-se da aceitação objetiva de uma realidade demonstrável, e não de uma postura emotiva diante do outro. Assim, chegamos à distinção para a compreensão de pessoa pretendida, com finalidade educativa.

Esse caminho, que perpassa as competências socioemocionais instituindo deveres iguais, pode alcançar a igualdade perante o poder judiciário (ausência de privilégios jurídicos), a igualdade perante o sistema econômico (todos valem igualmente a partir do que possuem), perante a política (todos os votos possuem o mesmo valor), mas não poderá bastar à promoção da igualdade abstrata na educação.

O termo “pessoa” é um conceito normativo, carregado do dever de considerar o outro como igual e, portanto, legitimamente diferente. Apontamos para a real possibilidade de concretizar o aprendizado, uma vez que sua consolidação pode não estar em considerá-lo como dever, nem como produto lógico, mas como aprendizado emotivo. O que parece é que nosso modelo educativo majoritariamente aplicado é bastante ineficaz quanto a essa pretensão, exatamente por subestimar a face emocional dos seres humanos, reiterando a lógica estatal. Impõe-se apenas como dever a consideração do outro como legítimo outro, não se dedicando devidamente à promoção da competência socioemocional. Conforme notamos, em nós mesmos e nos outros, a precariedade do sentimento de alteridade não se deve ao desconhecimento puramente cognitivo do dever de reconhecer o próximo. Em nossa cultura, sabe-se que devemos nos reconhecer como aprioristicamente iguais e dotados de uma dignidade intrínseca. Entretanto, muitas vezes, a escola aproxima-se mais de um contexto de privilégios e hierarquias do que de um ambiente propício à valoração mútua entre professores e alunos, embora cada qual possa ser mais ou menos valoroso em habilidades específicas.

É clara a aposta constitucional e a confirmação teórico-biológica da possibilidade de um aprendizado como transformação de si, e não como memorização de algo (MATURANA, 1997, p. 132). O que somos é o resultado de nosso processo de autoconstrução em relação ao entorno no qual vivemos. Passa-se, atualmente, boa parte da infância e da juventude nas escolas; por certo elas são apenas uma parcela do entorno dos seres, mas uma parcela bastante significativa, que não pode deixar de colaborar com, muito menos prejudicar, o pleno desenvolvimento da pessoa.

Há condições, portanto, de apontar a semântica normativa guardada no pleno desenvolvimento da pessoa como objetivo educativo. A despeito de significações mais amplas que poderiam identificar-se com o pleno desenvolvimento do “educando” (BRASIL, 1996), a Constituição valeu-se do termo “pessoa”, com o qual, em sentido estrito, reconhece que a educação deve promover a noção de igualdade abstrata que recomenda a igualdade de valor entre os seres humanos, evitando-se discriminações e recomendando-se sempre o reconhecimento do outro como legítimo outro, em toda a sua complexidade, bem como o reconhecimento de nós mesmos como seres valiosos e complexos.

A ideia educativa de “pessoa” empregada no Artigo 205 da Constituição (BRASIL, 1988) norteia o sentido axiológico do pleno desenvolvimento do “educando” mencionado na legislação (BRASIL, 1996). Este último apresenta-se como uma expressão axiologicamente mais indefinida do que o pleno desenvolvimento da “pessoa”. Tal amplitude legislativa aponta inúmeras possibilidades que devem combinar-se à determinação constitucional da promoção da competência emotiva de considerar o outro como legítimo outro.

O pleno desenvolvimento do educando, como pleno desenvolvimento do ser, envolve muitas facetas. O pleno desenvolvimento da pessoa é apenas o norte valorativo constitucionalmente estabelecido. Assim, chegamos a uma primeira conclusão inevitável: a Constituição não quer uma educação valorativamente neutra¹, quer uma educação direcionada ao pleno desenvolvimento da pessoa e, portanto, ao respeito de reconhecer o outro como igual, i.e., como um legítimo diferente. Isso quer dizer não apenas saber do outro como igual, nem simplesmente dever-lhe respeito, mas respeitá-lo livremente como igual, vivenciá-lo com igualdade, bem como vivenciar a si mesmo como um ser digno de uma vida que vale a pena.

1 Esse tipo de educação sequer seria possível, pois qualquer uma promoverá alguns valores a partir da vivência através da qual ela se estrutura. O importante é tomar consciência disso e passar a atentar para que tipo de valores as experiências educativas têm promovido. Uma escola com homens armados autorizados a punir os estudantes por mínimos desvios, somada à possibilidade de medicalização psiquiátrica dos educandos mais agitados, poderia conduzir a resultados de excelências em provas de Matemática e Português, mas muito provavelmente seria insuficiente na promoção do pleno desenvolvimento da pessoa e em sua preparação para a cidadania.

O objetivo principal desse percurso encontra-se diante de nós. Verificamo-lo na clara determinação constitucional de que a educação deve promover e concretizar o valor da igualdade abstrata, para assim contribuir para com a liberdade concreta dos seres.

3. Aceitando o desafio constitucional por uma educação de qualidade: o papel do Inep

Após a apresentação do conteúdo semântico do pleno desenvolvimento da pessoa como norte axiológico do processo de aprendizagem, prosseguimos com o cruzamento da normatividade constitucional e das normas infraconstitucionais que regulam os deveres de contribuição do Inep no que tange à promoção de uma educação de qualidade.

A Lei 9.448, de 1997, reconheceu o Inep como autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 1997). O Artigo 1º desse ato normativo elenca as finalidades do Instituto, as quais devem ser reconduzidas à Constituição Federal diante de fundamentação material oferecida pelo poder constituinte, para só posteriormente poderem ser satisfatoriamente regulamentadas pelos atos administrativos do poder executivo que a dotarão de maior concretude. Disso advém a relevância da proposta de contribuição à força normativa do Artigo 205 da Constituição Federal, presente neste trabalho. A partir do cruzamento das finalidades da educação propostas neste artigo com as finalidades do Inep regulamentadas na referida Lei, é possível apontar diretrizes à regulação administrativa do Inep, para que esse proceda no sentido de compreender a qualidade da educação a partir das finalidades a ela constitucionalmente impostas.

Em linhas claras, a Constituição Federal auxilia na delimitação do sentido normativo da legislação, de modo que a partir do exposto nos tópicos anteriores pode-se notar o que se segue a respeito das finalidades legais do Inep (BRASIL, 1997). Primeiramente, se incumbe ao Instituto “organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais” (Art. 1º, I), como poderá o Inep saber quais informações e estatísticas educacionais deve organizar? Há uma margem decisória de que essa resposta compete ao próprio Inep, mas tal margem só pode ser delineada em atenção à Constituição Federal, e não a partir de sua desconsideração. Portanto, se o Artigo 205 da Constituição Federal prevê as finalidades da educação, ao menos os dados referentes ao alcance de tais finalidades devem ser organizados.

O mesmo cruzamento mostra-se válido quanto à compreensão de outras finalidades do Instituto, tais como “planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país” (Art. 1º, II). Afinal, o que avaliar como desempenho nas atividades de ensino?

Tal avaliação não pode desprezar as finalidades constitucionalmente impostas à educação. Nesse sentido, deve-se considerar a possibilidade de aprender Português e Matemática, bem como de obter êxito na aprovação em vestibulares concorridos. Todavia, apesar disso, pode haver comprometimento na formação satisfatória ao pleno desenvolvimento da pessoa, em sua preparação para a cidadania e na qualificação para o trabalho². Focando no pleno desenvolvimento da pessoa, brevemente discutido aqui, podemos afirmar a necessidade da presença de avaliações de competências socioemocionais, uma vez que o reconhecimento do outro como legítimo outro é algo que não pode prescindir das emoções; é algo que, para ser realmente aprendido, e não cumprido por obrigação, precisa compor as vivências de aprendizado dos seres.

Nos Incisos III, IV, V, VI, VII e IX do referido Artigo 1º (BRASIL, 1997), mostra-se imprescindível a recondução à Constituição Federal, de modo a se compatibilizar com as finalidades constitucionalmente impostas à educação. Isso

² A qualificação para o trabalho mencionada no artigo 205 da Constituição Federal também não pode ser compreendida simploriamente, devendo-se levar em conta o sentido do trabalho na sistemática axiológica da Constituição, merecendo análise própria.

resultaria em uma maior atenção às competências socioemocionais em geral, sem as quais não é possível ter um panorama adequado do atendimento aos objetivos expressos no Artigo 205 da Constituição Federal. O próprio Inep defende, em obra intitulada **Indicadores de Qualidade na Educação** (2004), que a questão da qualidade educacional não pode ignorar aspectos como amizade, respeito, solidariedade, alegria e conhecimento dos próprios direitos e deveres, além da participação na construção desses direitos e deveres, atenção às problemáticas do entorno etc.

Tomando como destino a educação básica, seguimos o percurso normativo que leva às regulações administrativas das avaliações do Inep, através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, do Ministério da Educação (BRASIL, 2013b). Em seu Artigo 7º, dá competência ao Inep para, em portaria própria (BRASIL, 2013a), regulamentar o planejamento das avaliações. O Artigo 2º da referida normativa do Inep (BRASIL, 2013a) remete às Matrizes de Referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Por fim, notamos que, a despeito do esmero amplamente reconhecido do Inep, “na elaboração das matrizes foi feita uma opção teórica de natureza cognitivista, que prioriza a avaliação na perspectiva das competências e habilidades implícitas nos descritores” (OLIVEIRA, 2014). Com isso as competências socioemocionais não recebem destaque, permanecendo ocultas nos resultados obtidos. Isso quer dizer que tal modelo não é suficiente para mensurar o alcance dos objetivos constitucionais da educação.

CONCLUSÃO

Propomos aqui, portanto, não uma crítica ao Inep, mas o reconhecimento da necessidade jurídica, constitucionalmente embasada, de que haja um fortalecimento que o possibilite ampliar sua atuação rumo às competências socioafetivas, cuja análise é imprescindível à avaliação do cumprimento dos objetivos constitucionais da educação. Esse mecanismo de empoderamento funcional do Inep decorre de uma necessária reformulação de atos administrativos, os quais servem para embasar a aplicação de exames e de avaliações do processo de ensino-aprendizagem. De fato, a norma constitucional fundamenta essa virada na construção de índices e de estruturas avaliativas, capazes de dimensionar o elemento “afetivo” como base de formação da “pessoa” no processo de aprendizagem formal na escola.

Por fim, demonstramos que o entrelaçamento semântico do sistema de normas iniciado na Constituição Federal, passando pelas leis até os atos administrativos reguladores das avaliações no cenário educacional, dependem de uma definição de qualidade educativa, a qual envolva um padrão de avaliação capaz de captar o desenvolvimento socioafetivo. A despeito dos inúmeros dissensos em relação a tal definição, a Constituição Federal, em seu Artigo 205, impõe finalidades claras ao processo educativo, as quais estão longe de ser incompreensivelmente amplas, como alguns chegam a defender, muitas vezes a partir da estreiteza de visão, avessa à investigação séria e axiologicamente consonante com os valores constitucionais, capazes de dar força normativa ao Artigo 205 da Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; MEC/INEP. **Indicadores de qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 set. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 304**, de 21 de junho de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jun. 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf>. Acesso em: 04 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.448**, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm>. Acesso em 04 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 482**, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em 04 set. 2014.

MATOS, A. S. de M. C. **O Estoicismo Imperial como momento da ideia de justiça: universalismo, liberdade e igualdade no discurso da Stoá em Roma**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

MATURANA, H. **A Ontologia da Realidade**. Tradução: Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, H. Reflexões: Aprendizagem ou Derivação Ontogênica. In: MATURANA, H (Org.). **Da biologia à psicologia**. Tradução: Juan Acuña Llorens. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. pp. 31-47.

OLIVEIRA, R. G. de. **Desenvolvimento humano e a importância das habilidades não cognitivas para a educação: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil**. 2014. 85 f. Dissertação (mestrado em economia) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2014.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

Célio Serafim dos Santos*

RESUMO

O presente artigo foi produzido a partir de uma pesquisa realizada no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Tem como característica um estudo de caso que, partindo dos resultados das avaliações externas de uma escola estadual de Divinópolis/MG, objetivou identificar elementos de eficácia escolar na análise dessa unidade e propor um plano de intervenção, visando contribuir para com a melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas circunscritas à Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (SRE/Divinópolis).

Palavras-chave: Eficácia escolar. SRE/Divinópolis. Avaliações externas.

* Analista educacional da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais). Professor de História/Filosofia da rede estadual de Minas Gerais. E-mail: celio.santos@educacao.mg.gov.br.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO

A pesquisa que embasou esse estudo de caso foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico sobre o tema, de análise documental da legislação pertinente e de documentos pertencentes à escola analisada e à SRE/Divinópolis, bem como em observação *in loco*, utilização da técnica de entrevistas com roteiros semiestruturados com os gestores e as especialistas da escola, e questionários aplicados aos professores.

No que tange à pesquisa de campo, para as descrição e análise do caso, buscamos elementos nos diversos documentos da escola: (i) PPP – Projeto Político Pedagógico, (ii) livros de ponto, (iii) Regimento escolar, (iv) atas do colegiado escolar e das reuniões do Módulo II, (v) Planos de Intervenção Pedagógica feito pela comunidade escolar e (vi) planos de intervenção e portfólios dos professores. Concomitantemente com o levantamento dos diversos documentos da escola, realizamos a observação e, logo em seguida, foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas.

A observação constituiu um passo importante, uma vez que possibilitou detectar informações não registradas nas fontes primárias e documentais, ou seja, as rotinas, o ritmo de trabalho dos profissionais da escola, as relações interpessoais, a disciplina e o comportamento dos alunos, a ordem e a organização na escola, e os procedimentos dos diversos atores diante de situações imprevistas no cotidiano.

Um dos instrumentos utilizados na fase de pesquisa de campo foi a aplicação de um questionário aos professores dos turnos matutino e vespertino, totalizando 35 profissionais. A partir dele, buscamos identificar dados como formação acadêmica, experiência, procedimentos adotados pela gestão escolar, implementação do currículo, avaliações em larga escala e percepções quanto às práticas da escola.

Os atores entrevistados foram três especialistas, a ex-diretora da escola (que atuou de meados de 2007 a início de 2012), o atual diretor e, por fim, a vice-diretora. As entrevistas possibilitaram comparar os dados coletados pelo questionário aplicado aos docentes e, também, cruzar elementos obtidos nos diversos documentos da escola e nas observações realizadas nos dois turnos, de setembro a outubro de 2013.

Este artigo encontra-se dividido em três seções: a primeira busca apresentar o caso de gestão e faz algumas referências quanto ao Plano de Ação direcionado à escola investigada e às unidades circunscritas à SRE/Divinópolis. Na segunda seção, procuramos analisar alguns achados da pesquisa de campo. Na última seção, tecemos algumas considerações finais.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar as práticas de gestão e as ações pedagógicas realizadas por uma escola pública – aqui denominada Escola Estadual Santa Edith Stein³ – escolhida como objeto de estudo pelo fato de estar se sobressaindo em uma série histórica de resultados educacionais, o que inclui as avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave)⁴. Portanto, tendo como ponto de partida esses resultados, procuramos pesquisar os fatores responsáveis por seu bom desempenho. O intuito é divulgar e, se possível, replicar as práticas em outras escolas jurisdicionadas à SRE/Divinópolis, sobretudo naquelas que não têm logrado sucesso nas avaliações externas. Pretendemos, assim, que

3 O nome da escola é fictício, de forma a preservarmos as identidades dos participantes.

4 O Simave é o sistema próprio de avaliação de Minas Gerais, criado no ano 2000. Ele desenvolve três programas, atuando em duas modalidades. O Proeb e o Proalfa são avaliações externas, e o PAAE é uma avaliação interna da escola. O Programa de Avaliação da Rede de Educação Básica (Proeb) avalia as habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática, dos 5º e 9º anos do ensino fundamental, e do 3º ano do ensino médio. O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) avalia, de forma censitária, a leitura e a escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Já o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) é um sistema *online* que permite ao professor gerar provas, emitir relatórios de desempenho dos alunos, bem como a realização de avaliações em diferentes momentos do ano (MINAS GERAIS, 2010).

outras escolas da Superintendência sejam um referencial, que sirvam de inspiração e motivação para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os fatores de eficácia escolar apontados no trabalho publicado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais** foram utilizados como categoria de análise. Os elementos apontados pelo Game são: (i) infraestrutura e fatores externos à organização da escola, (ii) governança da escola, (iii) professores, (iv) relação com as famílias, (v) clima interno e (vi) características do ensino.

Os elementos de eficácia escolar presentes na unidade foco desta pesquisa foram analisados à luz de referenciais teóricos de autores como José Francisco Soares, Maria Teresa Gonzaga Alves, Cresco Franco, além de pesquisadores internacionais, tais como Sammons, Hillman e Mortimore, dentre outros.

O estudo de caso é relevante para a Superintendência, uma vez que possibilita identificar, registrar e sistematizar fatores de eficácia relacionados à organização e à gestão escolar de uma realidade inserida em seu contexto educacional. Além disso, inexistem qualquer estudo ou pesquisa na SRE sobre o tema abordado.

No organograma da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, há 47 SREs, na qual estão circunscritos os 853 municípios mineiros, com seus respectivos estabelecimentos de ensino. O Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, afirma que as Superintendências Regionais de Ensino têm a finalidade de exercer, em nível regional, as ações de orientação e de cooperação de modo articulado e integrado com o estado e com o município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2011).

A SRE/Divinópolis é composta por 132 escolas estaduais, distribuídas pelos 30 municípios em sua área de circunscrição. Divinópolis é a cidade sede da Regional e, de acordo com dados do IBGE (2010), tem 206.867 habitantes, sendo o município mais populoso da SRE. A cidade possui um total de 34 escolas estaduais que atendem desde os anos iniciais e finais do ensino fundamental até o ensino médio. O atendimento da educação infantil fica a cargo da esfera municipal e da rede particular de ensino.

As escolas estaduais da SRE/Divinópolis vêm alcançando os mais altos percentuais dentro do padrão de desempenho recomendado⁵ nas disciplinas avaliadas, tanto no 5º ano quanto no 9º ano, se comparada à rede estadual em todos os anos de 2008 a 2012. Os dados dos Proalfa também são favoráveis, apresentando uma tendência de crescimento.

A partir de uma análise comparativa mais minuciosa dos resultados de todas as escolas da SRE/Divinópolis, percebemos que, apesar de as escolas apresentarem uma evolução positiva de 2008 a 2012 – recorte temporal da pesquisa – a escola escolhida para este estudo de caso aparece sempre com níveis mais altos de desempenho, nos últimos cinco anos de avaliação do Saeb e do Simave. Na Tabela 1, a seguir, podemos observar a evolução das notas do Proalfa e do Proeb:

5 Os padrões de desempenho são agrupados em três níveis (baixo, intermediário e recomendado), de acordo com intervalos de desempenho dos alunos nas avaliações externas do Simave. É considerado padrão de desempenho recomendado no 5º ano para Língua Portuguesa e Matemática acima de 225 de proficiência, e no 9º ano, para Língua Portuguesa, acima de 275, e para Matemática, acima de 300 de proficiência (MINAS GERAIS, 2010).

Tabela 1. Série histórica dos resultados da Escola Estadual Santa Edith Stein – Simave/Proalfa/Proeb – 2008 a 2012

		Ano				
		2008	2009	2010	2011	2012
Avaliação	Proalfa 3º ano ensino fund.	581,80	581,59	572,12	653,60	673,18
	Proeb 5º ano Português	230,90	236,87	255,88	248,09	259,64
	Proeb 5º ano Matemática	249,76	251,90	262,84	279,77	281,78
	Proeb 9º ano Português	281,00	275,08	283,21	277,39	286,39
	Proeb 9º ano Matemática	307,55	294,04	299,70	317,50	300,15

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do Simave (2013).

Um dado significativo observado em relação às notas do Proalfa é o fato de a escola chegar em 2011-2012 com 100% do padrão de desempenho recomendado, demonstrando que, nessa fase, os “alunos estão desenvolvendo as habilidades necessárias durante o processo de alfabetização” (MINAS GERAIS, 2010).

As notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶ são consistentes, uma vez que evoluíram de 2007 para 2009, e também de 2009 para 2011. As Tabelas 2 e 3, a seguir, mostram a evolução do índice nos 5º e 9º anos do ensino fundamental:

Tabela 2. Ideb – resultados e metas – 5º ano da Escola Estadual Santa Edith Stein

Resultados e Metas	Índices
Ideb – 2005	6,2
Meta – 2007	6,2
Ideb – 2007	6,0
Meta – 2009	6,5
Ideb – 2009	6,5
Meta – 2011	6,8
Ideb – 2011	7,5

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do Inep (2013).

As notas do Ideb foram crescentes, de 2007 a 2011, e a escola atingiu, na edição de 2011, as metas projetadas para 2019 e 2015, para os 5º e 9º anos, respectivamente.

6 O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). “O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil” (INEP, 2013).

Tabela 3. Ideb – Resultados e metas – 9º ano da Escola Estadual Santa Edith Stein

Resultados e Metas	Índices
Ideb – 2005	5,1
Meta – 2007	5,1
Ideb – 2007	5,7
Meta – 2009	5,3
Ideb – 2009	6,0
Meta – 2011	5,5
Ideb – 2011	6,3

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados do Inep (2013).

A E. E. Santa Edith Stein está localizada em um bairro de classe média, próximo ao centro de Divinópolis. O bairro em questão possui diversas instituições de ensino privadas e de renome na cidade. A unidade pesquisada é a única escola pública do local. A outra escola da rede estadual encerrou suas atividades em 2012 por não possuir demanda em nenhuma das etapas e modalidades de ensino ofertadas.

A escola é uma instituição de tradição local no atendimento aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A unidade de ensino possui 853 alunos, distribuídos em 28 turmas e em dois turnos. A instituição possui um laboratório de informática com 17 computadores, biblioteca, cantina e cozinha (integradas), setor administrativo, sala de supervisão, salas de diretoria e de professores, e duas quadras, sendo uma coberta. O prédio da escola é bem conservado e a área construída ocupa a maior parte de seu espaço, que é de um quarteirão inteiro do bairro.

O trabalho pedagógico é realizado pelo diretor, por uma vice-diretora, três especialistas (sendo uma supervisora e duas orientadoras), quarenta e cinco professores regentes de turmas ou de aulas, dois professores para ensino do uso da biblioteca e dois professores eventuais⁷. Quanto à formação acadêmica dos docentes, 98% têm formação específica para os componentes curriculares que lecionam.

Os dados coletados com a pesquisa de campo e os questionários respondidos pelos alunos na época da Prova Brasil (2011) revelam um perfil socioeconômico e cultural do alunado bastante propício ao aprendizado. Isso quer dizer que os pais incentivam os filhos a estudarem e a não faltarem às aulas, têm um nível de escolaridade mais avançado e participam ativamente da vida escolar dos estudantes. Os dados apontam que cerca de 20% dos pais ou responsáveis completaram a faculdade e aproximadamente 100% sabem ler e escrever (QEDU, 2013). A Revista Contextual do Simave/Proeb, edição de 2010, aponta a escola como a de maior índice socioeconômico (ISE) da SRE (9,5 pontos, numa escala de 0 a 10) (MINAS GERAIS, 2010).

No que concerne ao trabalho dos gestores, os dados coletados na pesquisa de campo indicam que a equipe pedagógica apoia o processo de ensino e aprendizagem, investindo naquilo que os professores e o pessoal do setor administrativo têm necessidade, fornecendo materiais e suporte para o desenvolvimento das diversas atividades realizadas.

Os dados apontam, também, que há um forte comprometimento dos professores com o processo de ensino e de aprendizagem, que possuem altas expectativas em relação aos alunos da escola, tornando possível a realização de projetos pedagógicos com enfoques relacionados a aspectos acadêmicos e cidadania. Outro dado relevante a ser

⁷ O professor eventual tem o papel de suporte pedagógico e a tarefa de substituir professores em afastamentos de até 15 dias no caso de licenças médicas e por outros eventuais motivos.

considerado e que pode ser comprovado tanto pelos arquivos da SRE quanto pelos livros de ponto da escola é o baixo absenteísmo dos professores e dos demais funcionários.

No que concerne às características da escola e ao clima interno, observou-se uma atmosfera de ordem e organização. A disciplina é controlada, e não se encontrou nos arquivos nenhuma ocorrência de atos graves de violência. Em relação às características do ensino, a pesquisa de campo comprovou uma maior ênfase ao aspecto cognitivo dos alunos. A fala de uma entrevistada evidencia bem a questão: “Tem que trabalhar o conteúdo. Nós ainda estamos muito no arroz com feijão todo dia. Isso aí, a gente não foge disso aí não [...]. A gente acha muito importante o conteúdo no dia a dia” (ESPECIALISTA S., entrevista cedida no dia 22 de outubro de 2013).

Na análise da escola, partimos do pressuposto de que somente as características socioeconômicas e culturais dos alunos seriam insuficientes para explicar os resultados da instituição nas avaliações em larga escala. Os fatores intraescolares – a gestão eficaz, um projeto pedagógico consistente, alinhado com as demandas da clientela atendida, uma equipe de professores altamente qualificada, práticas pedagógicas de excelência – poderiam ser também elementos explicativos de eficácia da unidade escolar. Somam-se, ainda, a esses fatores, a valorização da escola por parte da comunidade e o reconhecimento que poderia ser fruto do trabalho desenvolvido pelos atores da instituição. Acreditava-se que se não houvesse uma valorização da escola pela comunidade, os pais poderiam optar por uma escola da rede privada, ou mesmo pública, mais próxima de suas residências. Na cidade e, mais especificamente, no bairro onde a instituição está localizada, são muitas as opções de escolha por parte da comunidade.

Com relação à gestão escolar, buscaram-se evidências, sobretudo, quanto a um maior ou menor envolvimento da equipe gestora com as questões pedagógicas e administrativas da escola. Evidenciamos, assim, o forte compromisso da equipe com a dimensão pedagógica da escola, mas sem deixar de atender às diversas demandas de natureza administrativa que a função exige. A equipe pedagógica da escola, liderada pelo diretor, realiza um trabalho de constante suporte, acompanhamento e monitoramento da rotina do trabalho do professor. Nesse aspecto, Sammons (2008) enfatiza que a liderança profissional do gestor pode ser menos perceptível, mas se revela altamente eficaz.

[...] O impacto que os diretores têm no desempenho e progresso de seus alunos provavelmente opera indiretamente, ao invés de diretamente, através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e da aprendizagem (SAMMONS, 2008, p. 355).

Quanto à equipe de docentes, constatou-se que a instituição possui professores qualificados e comprometidos com o PPP da escola. Os docentes têm desenvolvido bons projetos pedagógicos ao longo da história da instituição, buscado fazer um acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes. Eles tomam por base os resultados obtidos nas avaliações externas (Proeb/Proalfa), portanto, têm demonstrado consciência dos objetivos mais importantes do Simave. Um elemento importante de análise evidenciado também foi a alta expectativa demonstrada pela categoria em relação aos estudantes da escola. Percebeu-se, claramente, que a equipe confia na capacidade e nas potencialidades de seus alunos. As altas expectativas são uma das características-chave citadas por Sammons (2008) como fator de eficácia escolar. Segundo o autor, “um grande número de estudos e artigos de resenha em diversos países mostra uma forte relação entre expectativas altas e aprendizagem eficaz” (SAMMONS, 2008, p. 367).

Em se tratando das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, pode-se verificar e concluir que vão ao encontro de estudos e pesquisas sobre eficácia escolar. Entretanto, percebemos pontos a serem melhorados na instituição, como a necessidade de reativação do laboratório de informática, tendo em vista uma ampliação do desenvolvimento de competências necessárias na atual conjuntura socioeconômica e cultural. Alia-se a isso a ausência de canais mais

efetivos de participação dos estudantes e da comunidade escolar como um todo, uma vez que os eventos em que a comunidade é convidada a participar têm características marcadamente ocasionais e/ou pontuais.

A respeito da valorização da escola pela comunidade, não aprofundamos nesta questão, devido aos limites e objetivos da pesquisa, a qual atinha-se a investigar as formas de apoio para a escolarização e as características socioeconômicas e culturais. Tentamos demonstrar o esforço da escola para conseguir esse apoio e as dificuldades para sua efetivação. Todavia, apesar das dificuldades, entendemos que a escola é valorizada pela comunidade, fato evidenciado no investimento de muitos pais em transporte escolar para garantir que seus filhos estudem na instituição. Se por um lado, a condição social, econômica e cultural é um forte preditor de melhores resultados educacionais (ALVES & SOARES, 2007, p. 27), por outro lado, considera-se que a Escola Estadual Santa Edith Stein muito tem se esforçado para corresponder às expectativas da clientela, desenvolvendo um trabalho cujo foco central é o sucesso do aluno. O sucesso da escola tem sido justamente essa simetria.

O Plano de Ação propõe implementar nas escolas jurisdicionadas à SRE/Divinópolis as boas práticas que caracterizam as instituições consideradas eficazes e que se mostraram em evidência na E. E. Santa Edith Stein. O Plano também contempla ações direcionadas à própria escola, e visa, com isso, alcançar aspectos que, na investigação, foram considerados pontos com necessidade de melhoramento, aprimorando os processos internos de gestão.

As proposições direcionadas à escola são: (i) reativação do grêmio estudantil, (ii) reativação do laboratório de informática, (iii) capacitação de professores para o uso das TICs, (iv) plano para uma maior integração entre escola-comunidade e (v) capacitação para o desenvolvimento das competências do século XXI.

As proposições direcionadas à SRE/Divinópolis são: (i) apresentação do caso de gestão e capacitação dos analistas educacionais, diretores (funcionários da SRE) e gestores das 132 escolas da SER, e (ii) criação do *Repositório Digital de Projetos Eficazes*. Com esse repositório, todas as escolas interessadas poderão cadastrar seus projetos ou ter acesso àqueles já disponibilizados no ambiente interno virtual (*Intranet*) da escola ou da SRE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou demonstrar que práticas simples podem fazer grande diferença e melhorar os resultados das escolas públicas. No entanto, tais práticas devem ser articuladas, de forma que todos os atores tenham conhecimento dos objetivos centrais da instituição educacional, inscritos em seu Projeto Político-Pedagógico. Isso pressupõe uma gestão que valorize o diálogo, a transparência e um trabalho de comunicação diuturna, intencional e planejada. É importante saber aonde se quer chegar, mas fazer com que todos caminhem numa mesma direção é um desafio imposto ao gestor, o grande orquestrador da escola.

Ainda, faz-se necessário assinalar que o presente estudo é pioneiro na SRE. Por conseguinte, analistas e gestores lotados nesse órgão passam a ter um referencial teórico que contemple uma realidade educacional mais próxima de seu contexto de atuação. Acredita-se, também, que com a pesquisa e com o Plano de Ação, esses profissionais poderão influenciar de forma positiva parte dos trabalhos educacionais realizados, e também contribuir para que todas as unidades escolares possibilitem aprendizagens mais consistentes e significativas. Entretanto, cabe ressaltar que devido à complexidade de fatores que envolvem o contexto escolar, aliada às limitações metodológicas desta pesquisa (não longitudinal), não se pode fazer quaisquer generalizações sobre o sistema escolar em que está inserida a unidade investigada. Esse fato demonstra a necessidade de outras pesquisas que contemplem um número maior de escolas, com diferentes desempenhos acadêmicos e contextos socioeconômicos e culturais. Reconhecemos que esta pesquisa contribui minimamente para o desenvolvimento do tema acadêmico, porém, tem pretensões não tão modestas: colocar em debate a questão da qualidade educacional no contexto da SRE/Divinópolis.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. & SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 45, pp. 25-48, jun. 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estados @ Minas Gerais. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mg#>>. Acesso em: 05 set. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, 28 dez. 2011. Diário do Executivo e Legislativo, p. 6.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Boletim de Resultados*. Coleção SIMAVE/PROEB 2010, v. 2, 2010. Acesso em: 20 fev. 2013.

QEDU. Home do site (s.d). Disponível em: <www.qedu.org.br> Acesso em: 05 set. 2013.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, pp. 335-382.

A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DO SPAECE COLABORANDO PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO INTERIOR DO CEARÁ

Roberto Claudio Bento da Silva*

Alexandre Nicolella**

RESUMO

O presente trabalho tem por intuito apresentar algumas considerações acerca de uma pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho documental e etnográfico, realizada no mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que teve como principal objetivo identificar e discutir ações das equipes gestoras e dos profissionais de duas escolas estaduais do interior do Ceará, sob a jurisdição da 18ª CREDE, acerca da apropriação dos resultados do Spaece e de sua utilização para a melhoria das práticas docentes. Essa reflexão foi baseada em estudos como Gremaud (2009), Vianna (2009), Sousa e Bonamino (2012), Soares (2004), Brooke e Cunha (2011) e Machado (2012), e em entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais de ambas as escolas.

Palavras-chave: Spaece. Apropriação de resultados. Ações pedagógicas. Prática docente.

* Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Diretor da escola Menezes Pimentel, em Potengi, Ceará. E-mail: robertoclaudiobento@yahoo.com.br.

** Doutor em Economia Aplicada pela Universidade de São Paulo. Professor de economia da Universidade de São Paulo, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar algumas considerações acerca de uma pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho documental e etnográfico, que está em fase de conclusão no mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa teve como principal objetivo identificar e discutir ações das equipes gestoras e dos profissionais de duas escolas estaduais do interior do Ceará – a Escola Estadual de Potengi e a Escola Estadual de Salitre, ambas sob a jurisdição da 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (18ª CREDE) –, acerca da apropriação dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e de sua utilização para a melhoria das práticas docentes. Conforme constatamos, esses resultados e seus descritores podem servir como indicadores da qualidade do trabalho realizado na escola, bem como serem utilizados como ferramenta para o planejamento das atividades em sala de aula e para a implementação de ações pedagógicas na escola como um todo.

Assim, na primeira seção, tratamos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece), no que tange a sua criação e desenvolvimento nas escolas desde o ano de 1992. Na segunda seção, abordamos alguns aspectos sobre as duas escolas pesquisadas, de Salitre e de Potengi, bem como as posturas dos gestores e dos professores em busca de uma educação de qualidade para seus alunos. Na terceira seção, por sua vez, discutimos alguns resultados encontrados na pesquisa, incluindo pontos positivos do trabalho com os descritores do Spaece e, ainda, alguns pontos de melhoria a serem observados.

1. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece) e sua aplicação nas ações da escola

No final da década de 1980, com a redemocratização da educação praticamente já consolidada, foi promulgado o Decreto nº 21.398/91 (CEARÁ, 1991), que instituiu o Departamento de Avaliação do Ensino para a definição do futuro dos estudos educacionais no estado do Ceará. Dessa forma, a questão da avaliação educacional começou a ganhar força, ainda mais influenciada pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, pelo Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/Inep, com o intuito de promover avaliações da educação em âmbito nacional.

A Constituição de 1988 destacou a necessidade de uma escola democrática, capaz de atender a toda a população através de políticas de acesso à educação. Isso foi reforçado em 1990, na Conferência Mundial de Educação⁸, em Jomtiem, na Tailândia, em que foram definidas metas para os governos através do estabelecimento de um pacto mundial pela oferta de educação de qualidade para todos. Esse movimento forçou o estado do Ceará a implementar políticas públicas na área da educação visando a melhoria da qualidade do ensino público.

Dessa forma, no ano de 1992, foi criado, pela Secretaria de Educação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará (SPAECE). Inicialmente, esse sistema era chamado de “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries”. Mais tarde, recebeu o nome de “Avaliação das quartas e oitavas e, posteriormente, de Avaliação da Qualidade do Ensino” (GREMAUD, 2009, p. 43). Apenas no ano 2000, a Portaria nº 101/00 (CEARÁ, 2000) denominou oficialmente esse sistema de Spaece, com base na nova denominação e na divisão das etapas da educação em ensino fundamental e ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

⁸ Disponível em: <http://pt.slideshare.net/marcinhatinelli/5declarao-de-jomtien>. Acesso em: 20 set. 2013.

Durante seus primeiros dez anos de existência, o Spaece ganhou robustez e solidificou-se enquanto política educacional do estado. A Tabela 1, a seguir, mostra a evolução desse sistema em seus vinte anos de existência:

Tabela 1. Ciclos da Avaliação do Rendimento Escolar do SPAECE (Ceará -1992 / 2011)

EDIÇÃO	ANO	ABRANGÊNCIA						
		NÚMERO DE MUNICÍPIOS	ESCOLAS	SÉRIE	ALUNOS			
1ª	1992	01 (Capital)	157	4ª 1ºG	10.590			
				8ª 1ºG	4.010			
2ª	1993	14 (sedes das DEREs)	246	4ª 1ºG	16.605			
				8ª 1ºG	6.281			
3ª	1994	14 (sedes das DEREs)	244	4ª 1ºG	16.317			
				8ª 1ºG	5.495			
4ª	1996	27 (21 sedes dos CREDEs + 5 da municipalização + Limoeiro do Norte – Antiga Sede da DERE).	327	4ª EF	17.576			
				8ª EF	7.677			
5ª	1998	61 (21 sedes dos CREDEs + 2 por cada CREDE do interior).	407	4ª EF	25.704			
				8ª EF	14.006			
6ª	2001	160 (universalizadas nas escolas estaduais das 21 CREDEs)	473	8ª EF	7.820			
				3ª EM	4.720			
7ª	2002	179 (universalização nas escolas estaduais das 23 CREDEs).	548	8ª EF	11.238			
				3ª EM	12.020			
8ª	2003	183 (universalizado nas escolas estaduais das 23 CREDEs)	577	8ª EF	11.986			
				3ª EM	16.571			
9ª	2004	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais com mais de 25 alunos das 21 CREDEs).	2.677	4ª EF	56.393			
				8ª EF	58.863			
				3ª EM	26.337			
10ª	2006	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais com mais de 20 alunos das 21 CREDEs).	4.925	4ª EF	75.032			
				8ª EF	66.774			
				3ª EM	45.755			
11ª	2007	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).	6.461	2º EF	170.904			
				184 (universalizado nas escolas estaduais das 21 CREDEs)	538	1ª EM	172.242	
						2ª EM	127.938	
12ª	2008	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).	6.111	2º EF	123.946			
				184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).	538	5.749	5º EF	139.237
						2.801	9º EF	103.152
						527	1ª EM	102.173
						503	2ª EM	79.950
						503	3ª EM	66.215
13ª	2009	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).	6.111	2º EF	130.547			
				184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).	538	5º EF	136.790	
						1ª EM	112.378	
						2ª EM	115.427	
						3ª EM	113.255	

EDIÇÃO	ANO	ABRANGÊNCIA			
		NÚMERO DE MUNICÍPIOS	ESCOLAS	SÉRIE	ALUNOS
14ª	2010	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).		2º EF	124.902
				5º EF	134.923
				9º EF	113.710
				1ª EM	92.103
				2ª EM	95.781
				3ª EM	97.600
15ª	2011	184 (universalizado nas escolas estaduais e municipais das 21 CREDEs).		2º EF	112.694
				5º EF	132.138
				9º EF	109.764
				1ª EM	74.323
				2ª EM	82.453
				3ª EM	82.549
1992/1998 – Teoria Clássica dos Testes (TCT) / 2001/2003 – Teoria da Resposta ao Item (TRI) e Teste Auxiliado por Computador (TAC) / 2004/2011 – Teoria da Resposta ao Item (TRI) e Escala SAEB.					

Fonte: Elaboração própria a partir de dados retirados de Gremaud (2009, p. 50).

A partir da Tabela 1, podemos notar o quanto a avaliação da educação básica evoluiu no Ceará. Isso foi possível, dentre outros fatores, devido à descentralização da gestão da educação em nível estadual com a criação de 21 coordenadorias regionais.

Na próxima seção, trataremos de duas escolas do interior do Ceará, objeto de nossa pesquisa, em relação a sua postura no que se refere à utilização dos resultados do Spaece em busca de uma educação de qualidade.

2. As escolas estaduais de Salitre e de Potengi: as posturas proativas dos gestores e o compromisso dos docentes para com a educação de qualidade

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas estaduais de Salitre e de Potengi, no período entre 2009 e 2011. A partir disso, percebemos o quanto é importante que os gestores conduzam um debate voltado para a análise do desempenho dos alunos nas avaliações do SPAECE dentro da escola, incluindo-se o estudo das matrizes de referência da avaliação, dos padrões de desempenho que formam a escala de proficiência e dos significados que esses instrumentos têm para a melhoria do trabalho docente. Nesse contexto, para Soares (2004), é fundamental o papel do diretor escolar enquanto liderança legítima e social, capaz de estabelecer objetivos claros a serem alcançados pelo trabalho coletivo, contribuindo para a união e para o compromisso de todos. Assim, é possível traduzir esses esforços na melhoria do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que a avaliação externa conclua o seu ciclo, voltando para a escola e sendo realmente aproveitada.

No entanto, também se deve ter cuidado, conforme Sousa e Bonamino (2012), para que a prática docente não se resuma a um “preparar para o teste”, provocando o estreitamento e o conseqüente empobrecimento do currículo. Na verdade, o objetivo da avaliação externa é “fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca por soluções para superarem as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BROOKE & CUNHA, 2011, p. 30) e, como acreditamos, não restringir o trabalho do professor a respostas exatas e ao mecanicismo, sem que o aluno seja levado à reflexão sobre o conteúdo e suas relações. Assim, para que a busca pela solução dos problemas de aprendizagem seja uma constante no cotidiano das escolas, é fundamental a compreensão das avaliações externas como aliadas

dos docentes, uma vez que podem e devem ser entendidas como uma ferramenta norteadora de ações que visem à permanência e ao sucesso dos alunos na escola.

Conforme constatamos, ambas as escolas pesquisadas buscam dar esse tratamento aos dados da avaliação externa estadual. O Quadro 1, a seguir, traz um resumo de como os resultados do Spaece chegam à escola e quais ações são realizadas pelos profissionais para a apropriação desses dados:

Quadro 1. Ações desenvolvidas pelos profissionais das duas escolas para a apropriação dos resultados do SPAECE

SALITRE	POTENGI
GESTORES	
O núcleo gestor recebe os resultados do SPAECE.	Os gestores recebem os resultados do SPAECE.
Diretor, Coordenador Pedagógico e PCAs realizam momentos de estudo para a apropriação dos resultados.	Os gestores se apropriam dos resultados juntamente com os PCAs.
Planejamento de oficina de apropriação de resultados a ser ministrada para os professores.	Os gestores promovem momentos de estudo, juntamente com os professores, nos coletivos semanais, para que esses se apropriem dos resultados.
Definição de estratégias de envolvimento de todos os professores nas atividades propostas nas oficinas.	-
Motivação dos professores a se apropriarem dos resultados da avaliação externa para fundamentar o planejamento escolar.	Planejamento juntamente com os professores de ações a serem implementadas na sala de aula para a melhoria na aprendizagem do aluno.
Estabelecimento de parceria com a Secretaria Municipal de Educação para participação dos professores do 9º ano na oficina de apropriação de resultados.	Acompanhamento da implementação das ações planejadas nos coletivos semanais, a partir da compreensão dos resultados do SPAECE.
Contratação de profissional externo para ministrar oficina de apropriação de resultados e de elaboração de itens para os professores da escola.	Promoção de momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula e sua eficácia na melhoria da aprendizagem do aluno.
Orientação e coordenação da reformulação do plano de curso.	Institucionalização das ações eficazes através de sua contemplação no PPP da escola.
Divulgação dos resultados para as famílias em reuniões de pais.	Institucionalização de momentos de formação docente nos planejamentos semanais.
Criação de estratégias de envolvimento, motivação e responsabilização de professores, pais e alunos, na criação de um plano de ação para a melhoria da aprendizagem dos alunos.	Criação de momentos para motivação e envolvimento dos profissionais da escola em atividades de melhoria da aprendizagem do aluno.
Acompanhamento sistemático das ações propostas no plano de ação.	-

PROFESSORES	
Participação nas oficinas de apropriação de resultados e de elaboração de itens ministradas na escola.	Os professores participam dos coletivos semanais em que são trabalhados os resultados do SPAECE.
Estudos dos resultados do SPAECE por área nos encontros semanais.	Identificação dos descritores que os alunos mais erraram para serem trabalhados em sala de aula.
Reflexão acerca das ações desenvolvidas na sala de aula com os resultados verificados na avaliação externa	Planejamento de ações a serem implementadas na sala de aula para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.
Organização do plano de curso com base nos descritores.	Reflexão acerca da prática docente em relação aos resultados dos alunos no SPAECE.
Reformulação do plano de curso de cada série para adequação ao nível dos alunos.	Criação de momentos nos planejamentos semanais, para a discussão dos boletins de resultados dos SPAECE durante o ano inteiro.
Participação nas oficinas de elaboração de itens.	Desenvolvimento de atividades de elaboração de itens nos coletivos semanais.
Produção de materiais didáticos pelos próprios professores com base nos descritores a serem trabalhados em cada série	Alinhamento das avaliações internas com os modelos das avaliações externas.
Alinhamento das avaliações internas com os modelos das avaliações externas.	Divulgação dos resultados do SPAECE para os alunos, para que eles compreendam sua proficiência.
Utilização do diagnóstico para orientar o trabalho docente em sala de aula.	Realização de reuniões por sala para compartilhar os resultados do SPAECE com os pais.
Avaliação da utilização do livro didático para o trabalho com os alunos, tendo em vista o que mostram os resultados do SPAECE.	Realização de momentos de motivação dos alunos quanto aos estudos.
Divulgação dos resultados para os alunos para que esses compreendam a sua proficiência e os desafios a serem superados em cada ano de estudo.	Planejamento das atividades de sala com base nos resultados do SPAECE por turma e por aluno.
Utilização das matrizes curriculares nos planejamentos semanais.	-
Realização de momentos de reflexão acerca das práticas docentes relacionadas com a aprendizagem dos alunos.	-

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas realizadas nas duas escolas pesquisadas.

As ações elencadas no Quadro 1 são baseadas na proatividade dos gestores, no compromisso e na união do corpo docente. Conhecer essas ações e sua relação com a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos nas duas escolas pesquisadas mostra-se relevante para compreendermos a contribuição do Spaece no que se refere à melhoria da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas cearenses.

3. A pesquisa e alguns de seus resultados

Na pesquisa em questão, foram feitas entrevistas individuais com 7 profissionais, distribuídos nas duas escolas, dentre os quais estão diretores e coordenadores escolares (3) e professores de Língua Portuguesa (4). Além disso, também realizamos grupos focais com 9 profissionais de ambas as escolas, entre docentes de Língua Portuguesa (3) e de Matemática (6). Essas entrevistas foram gravadas e transcritas, totalizando cerca de quatro horas de áudio. A partir delas, coletamos importantes informações para o desenvolvimento deste trabalho. Um exemplo é o que afirmou a coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Salitre:

[...] O resultado da avaliação em larga escala estava diagnosticando o nosso trabalho, então, ele nos poupava tempo. A partir dali a gente tinha que trabalhar, focar nas maiores dificuldades, nas maiores deficiências, nas falhas para que a gente pudesse superá-las. Começamos a ver o resultado não como um fim, mas como um reflexo do que a gente estava trabalhando dentro da escola (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE SALITRE. Entrevista concedida em 21 out. 2013).

Essa ideia destacada pela profissional evita que os docentes tenham a postura de que fala Pestana (1998 *apud* SOARES, 2004, p. 67): “as escolas não têm clareza de onde querem chegar e, muitas vezes, nem sabem de que bases partem”. Ainda, mostra-se importante o depoimento da diretora dessa mesma escola, que afirma:

[...] Quando nós recebemos os resultados do Spaece, e a gente vê ainda muito aluno com uma proficiência muito aquém da que nós esperávamos, a gente começa a se questionar sobre o nosso trabalho: onde foi que nós erramos? Por que esse aluno não conseguiu sair do padrão muito crítico, se ele é um aluno em quem a gente acreditava bastante pelo empenho dele, pelo interesse e tal? Então, esse questionamento está presente nos momentos de planejamento. Nesses momentos, a gente realiza também uma formação com os professores pra gente compreender melhor esses resultados, mas a gente percebe que ainda temos muitas limitações em trabalhar essas informações trazidas pela avaliação externa, no nosso caso, o Spaece, com os professores. A gente faz uma formação de uma maneira que a gente julga que está correta, porque a gente não tem, não recebe formações para trabalhar com esses dados na escola. Então, por isso, a gente busca compreender esses dados e se planeja para trabalhar com os professores através de oficinas para que, juntos, nós possamos discutir esses resultados e pensarmos em ações para melhorar a proficiência desses alunos, especialmente daqueles que estão no padrão mais baixo da escala de proficiência (DIRETORA DA ESCOLA DE SALITRE. Entrevista concedida em 22 out. 2013, grifo nosso).

Essas ações desenvolvidas pelas duas escolas pesquisadas buscam dar sentido à avaliação externa, a qual só tem significado quando retorna para a escola e é utilizada pelos profissionais como um instrumento capaz de oferecer condições para que os alunos avancem. Através desses resultados, os professores podem repensar e reorientar suas práticas, confirmando ações que se mostraram eficazes para o aprendizado, bem como observando aspectos que não contribuíram para o alcance dos objetivos previstos. Nesse sentido, nesses planejamentos semanais, são eleitos descritores a serem trabalhados em cada turma. O Quadro 2, a seguir, mostra as ações realizadas pelos docentes nessas reuniões:

Quadro 2. Ações realizadas pelos docentes nos planejamentos semanais nas duas escolas estudadas

AÇÕES QUE SE VOLTAM PARA:			
União e compromisso do grupo docente	Apropriação dos resultados da avaliação externa	Planejamento de atividades para serem aplicadas em sala de aula	Avaliação da prática docente
Valorização do trabalho em equipe	Realização de um diagnóstico no início do ano para orientar as atividades de planejamento	Consideração do planejamento como essencial ao desenvolvimento de um bom trabalho na escola	Reflexão do grupo de docentes sobre o trabalho realizado com os alunos
Percepção do professor acerca da necessidade de participar de formação continuada	Utilização dos resultados do SPAECE para orientar o planejamento bem como para refletir sobre conteúdos e metodologias a serem utilizados em sala de aula	Planejamento flexível, mas com objetivos predefinidos	Avaliação dos materiais a serem trabalhados em sala de aula

Fonte: elaborado pelo autor a partir de análise das entrevistas realizadas com os profissionais das escolas estudadas.

Dessa forma, é possível verificar o nível de proficiência dos alunos, os descritores que estão sendo trabalhados, como é realizado o trabalho em sala, como está o desempenho dos estudantes, além de outras questões pertinentes, acompanhadas sistematicamente pelo PCA e pela coordenadora pedagógica, os quais conversam com os professores e oferecem suporte pedagógico buscando melhorar cada vez mais a qualidade do trabalho.

Além desse trabalho voltado para a apropriação dos resultados na escola, sempre que possível são contratados formadores externos para ministrarem oficinas de elaboração de itens e de outros conteúdos para os professores. Essa formação é mais um suporte para o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma, atende-se ao que defende Vianna (2009, p. 14) sobre a avaliação educacional, quando afirma que essa deve ter consequências para os sistemas de ensino, especialmente no que concerne à formação docente.

Outra ação desenvolvida pelas escolas é a socialização dos resultados do Spaece com os pais, para que esses fiquem informados sobre o desempenho dos filhos na escola, bem como compreendam o desafio da escola e dele mesmo, enquanto corresponsável pela educação. Além disso, é possível que os pais motivem os filhos a terem mais interesse pelos estudos, como condição para construir uma vida melhor no futuro. Sobre esses aspectos, Vianna (2009) afirma:

[...] É fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restrita apenas aos *policy-makers* da administração escolar. Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional. A avaliação deve ter, forçosamente, consequências, se pretendemos pensar em termos da consolidação da chamada cultura da avaliação. A consequência a que nos referimos está relacionada a novas formas de pensar e agir, demonstrando, assim, que os resultados de uma avaliação fazem diferença e promovem o crescimento da pessoa como ser humano e membro da sua sociedade. Esta sociedade, por sua vez, não pode ficar distanciada do que ocorre na escola, indiferente à constatação dos resultados apresentados, que devem ser discutidos com racionalidade e definidos os caminhos para uma solução sensata dos problemas que essas avaliações refletem. (VIANNA, 2009, p. 21).

No entanto, mesmo com todas essas ações nas escolas pesquisadas, ainda encontramos alguns aspectos a serem melhorados no que tange ao trabalho com os resultados do SPAECE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um trabalho na escola com profissionais capacitados para a compreensão e para a utilização dos resultados do Spaece nas atividades em sala de aula pode contribuir para a capacitação dos professores no que se refere à produção e/ou adoção de materiais adequados ao nível dos alunos, bem como para a melhoria da prática docente e, de forma mais geral, da qualidade da educação nas escolas cearenses.

É claro que há dificuldades nesse processo, as quais incluem o despreparo dos professores para a apropriação dos resultados, principalmente quanto à linguagem e aos recursos utilizados na divulgação deles; a falta de profissionais capacitados para trabalharem esses resultados com os professores; a ausência de materiais adequados para o trabalho com os conteúdos contemplados nos descritores em sala de aula etc. No entanto, conforme verificamos, há escolas que conseguem superar muitos desses desafios com a união e com o comprometimento do grupo, bem como com a dedicação e o compromisso da equipe gestora da instituição, que se dispõe e busca recursos para a apropriação dos resultados e para sua aplicação em sala de aula, de forma a colaborar para com a melhoria do desempenho dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BROOKE, N. & CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

CEARÁ. Decreto nº 21.398 de 31 de maio de 1991. Dispõe sobre a finalidade, estrutura organizacional, redistribuição dos cargos de direção e assessoramento da Secretaria da Educação. Fortaleza: *Diário Oficial do Estado - D.O.E.* de 31 de maio de 1991.

CEARÁ. Portaria nº 101/00 – GAB de 15 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a Instituição do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Fortaleza: *Diário Oficial do Estado* de 17 de fevereiro de 2000.

COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE SALITRE. Depoimento [out. 2013]. Entrevistador: Roberto Claudio Bento da Silva. Salitre, 2013. 1 arquivo (17 min), estéreo. Entrevista 001/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

DIRETORA DA ESCOLA DE SALITRE. Depoimento [out. 2013]. Entrevistador: Roberto Claudio Bento da Silva. Salitre, 2013. 1 arquivo (30 min), estéreo. Entrevista 002/2013 concedida para elaboração de dissertação de mestrado do entrevistador.

GREMAUD, A. P. *et al.* *Guia de Estudo: avaliação continuada no Ceará*. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista@mbienteededucação*, jan/jun 2012, pp.70-82.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2004, v. 2, n. 2. Disponível em: <<http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf>>.

SOUSA, S. Z. & BONAMINO, A. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012.

VIANNA, H. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Estudos em avaliação educacional*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 28, jul-dez/2003, pp. 23-38.

RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE A SATISFAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Thays Alessandra Silva Saçço*

RESUMO

Neste trabalho, buscamos apresentar reflexões e análises realizadas a partir de uma pesquisa de doutorado que ainda está sendo desenvolvida, apontando os efeitos e os desdobramentos do Ideb sobre a satisfação profissional de professores que atuam de 1º aos 5º anos nas escolas estaduais de Juiz de Fora. Os objetivos são: (i) apresentar elementos trazidos pelo discurso do professor relacionados à visão que eles têm sobre as avaliações externas; (ii) evidenciar a forma como isso chega à escola e aos professores; e (iii) investigar como se sentem diante das situações apresentadas. O anseio foi identificar em que medida esses aspectos intervêm na satisfação docente, mostrando as inquietações emergidas nas falas dos professores. Também buscamos elementos atuais nos debates acerca das avaliações externas e de seus impactos nas escolas, bem como perspectivas pró e contra esse meio de verificação do ensino.

Palavras-chave: Avaliação. Satisfação Profissional. Motivação.

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede. Email: thayspedagogia@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutoramento que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Thays Alessandra Silva Saçço, que visa analisar os efeitos e os desdobramentos do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) sobre a satisfação dos professores de séries iniciais em algumas escolas estaduais do município de Juiz de Fora/MG. O objetivo é dar voz aos professores no que se refere ao tema apresentado, buscando identificar facetas do contexto escolar, muitas vezes omitidas no discurso político educativo. Como metodologia, utilizaremos a análise de conteúdo, baseada principalmente em Bardin (1977), e instrumentos como questionários e entrevistas para a coleta de dados.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi instituído pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) em 2007, e idealiza a iniciativa precursora de agrupar dois conceitos fundamentais para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Utilizam-se dados extraídos do censo escolar, relativos ao fluxo escolar (promoção, repetência e evasão) e às médias de desempenho das avaliações do Saeb (Prova Brasil). Essa avaliação em larga escala tem como objetivos criar metas para se alcançar níveis mais altos no que concerne à qualidade da educação.

O Ideb possui uma escala de 0 a 10, demonstrando em que nível a escola se encontra. O nível atingido demonstrará a condição em que a escola se encontra em termos de qualidade no ensino oferecido. Os resultados são divulgados para as escolas e essas, por sua vez, devem anunciá-los à comunidade escolar, a fim de que todos tenham conhecimento dessa escala para que, se necessário, proponham mudanças para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, aumentem o nível desse índice.

Vale ressaltar que as metas são estabelecidas diferenciadamente para cada escola, de acordo com os resultados obtidos. Assim, a escola que obteve um baixo índice deve esforçar-se, juntamente à gestão e às políticas do governo, para melhorar a qualidade do ensino e os próximos resultados, minimizando, assim, as desigualdades educacionais. Por outro lado, aquelas instituições que já estão com o índice alto (proposto pelo governo) devem se aprimorar cada vez mais e continuar evoluindo, sem ficarem estagnadas somente porque já alcançaram determinada nota.

Segundo Perry (2009, pp. 9-10),

[...] é importante que professores, especialistas e gestores conheçam seus sistemas, entendam seus objetivos e seus processos, saibam interpretar seus resultados e analisar como os mesmos podem influenciar a toma de decisão em relação à sala de aula, às escolas e às redes de ensino. Para isso seria importante que diferentes formas de avaliação em larga escala, como as avaliações que procuram aferir a qualidade dos sistemas de ensino e as políticas educacionais, ganhassem mais espaço na formação dos profissionais da educação, inclusive na formação continuada e na formação em serviço, principalmente se considerarmos o crescente avanço das avaliações e a importância dada a elas entre as políticas públicas educacionais.

Dessa maneira, a articulação das várias esferas que envolvem o âmbito educativo deve ser realizada em prol da melhoria da qualidade da educação, definindo estratégias e ações que possam garantir a ampliação dos índices.

O campo de pesquisa aqui abordado trata de instituições escolares estaduais da cidade de Juiz de Fora/MG. Neste trabalho, serão mantidos em sigilo os nomes reais das escolas e dos participantes da pesquisa, a fim de não gerarmos nenhum mal estar em relação aos dados e análises aqui expostos.

Na primeira etapa desta pesquisa, foram selecionadas quatro escolas estaduais da cidade para a investigação, e o parâmetro de escolha foi o Ideb. Essa opção teve a pretensão de constituir um comparativo, não no sentido de competição ou *ranking*, mas no sentido de verificar se essa variável incide direta ou indiretamente sobre os profissionais da escola e sobre sua prática no contexto educativo. Foram aplicados 32 questionários, com questões fechadas e abertas. Em um segundo momento, realizado recentemente – e por isso não exposto neste artigo – foram feitas entrevistas semiestruturadas, com a inclusão de mais duas escolas com Ideb mediano.

Um fator preocupante, principalmente nas escolas periféricas, com baixo Ideb, é a rotatividade dos professores, o que geralmente não acontece nas escolas com alto Ideb, em que a maior parte dos professores é efetiva e cria um vínculo com a instituição em que atua. A rotatividade é considerada como nociva à educação, colaborando para com uma situação precária das condições de ensino. As consequências adversas dessa rotatividade excessiva de professores para a qualidade do ensino são ponto de discussão, já que é sabido o prejuízo que pode causar.

Segundo Chakur *et al.* (1990, p. 31), a rotatividade é definida como “o processo de troca anual das escolas pelos professores”. As autoras ressaltam que esse fenômeno pode ser associado à itinerância, i.e., “ao trabalho em mais de uma escola durante o mesmo ano, apesar da sediação formal em uma única” (Idem). Apesar da perspectiva das autoras, é notório que tal rotatividade, por vezes, se dá em menos de um ano.

Ferreirinho (2004), em suas pesquisas realizadas, nomeou as escolas com tal rotatividade como “escolas de passagem”, em que o recomeço torna-se sensação constante no processo educativo. O pensamento de permanência nessas escolas não prevalece entre os professores, até mesmo entre os efetivos que, na primeira oportunidade pedem transferência, seja pelo fato de a escola ser distante ou por outros motivos, tais como condições de trabalho, demanda atendida etc. Ainda segundo a autora, no caso dos professores contratados, essa situação se agrava, visto que, ao perceberem as dificuldades encontradas, logo abandonam o cargo ou não aceitam um novo contrato para a mesma instituição. A “escolha” por essas escolas, na maioria das vezes, acontece por “sobrarem” vagas e não pela vontade real do professor, que já entra pensando na saída e, com isso, o trabalho fica prejudicado.

O fato é que, ao final do processo de contratação, a maioria busca remoção e espera por contratos que atendam as suas necessidades, tais como trabalhar mais próximos de casa, trabalhar com outra realidade, com outra equipe etc. Para a autora, o que sinaliza as escolas periféricas é a “transitoriedade”, que conduz o docente a um estado de indiferença coletiva no que concerne às coisas da escola e às pessoas que nela estão (FERREIRINHO, 2004).

Outra observação proeminente dessas instituições é a conjuntura de itinerância desses professores, que além de temporários, trabalham em várias escolas, não conseguindo, dessa maneira, estreitar os vínculos com a comunidade escolar a qual pertencem no momento.

Dos dezoito professores contratados, doze trabalham em mais de uma escola, e dos treze efetivos, apenas seis trabalham em duas escolas. Desse modo, podemos conjecturar que a rotatividade docente pode estar inserida, também, no contexto da precarização do trabalho docente, sendo assim melhor compreendida. Em outras palavras, a existência da rotatividade e, ainda, da itinerância, pode estar pautada em uma circunstância de precariedade quanto à busca ou à manutenção do emprego docente, considerando até mesmo a baixa valorização da profissão, o que faz com que o professor tenha que trabalhar mais para ganhar mais.

Ao questionarmos os sentimentos dos professores em relação ao trabalho, especificamente na instituição em que atuam, a maioria deles disse estar satisfeita ou muito satisfeita. Entretanto, 6,3% responderam estar “pouco ou nada satisfeito”. Esses são docentes das escolas com baixo Ideb, fator que chama a atenção.

Muitas vezes, a satisfação profissional está relacionada à motivação ou não do docente por seu trabalho. A motivação, de maneira geral, é proveniente de necessidades intrínsecas e extrínsecas:

[...] A motivação intrínseca diz respeito à motivação que vem de dentro da pessoa ao invés de recompensas externas, como dinheiro, prêmios e elogios. A motivação vem do prazer que a pessoa obtém da realização da tarefa em si ou do sentimento de satisfação ao completar ou mesmo trabalhar na tarefa. Contudo, a motivação intrínseca não significa que a pessoa não procure recompensas externas, simplesmente significa que a recompensa externa não é suficiente para mantê-la motivada. A motivação extrínseca diz respeito à motivação que vem de fora da pessoa. Os fatores motivadores são as recompensas externas tais como dinheiro, prêmios ou elogios. Essas recompensas proporcionam a satisfação e o prazer que a tarefa em si pode não proporcionar. Uma pessoa extrinsecamente motivada trabalhará em uma tarefa mesmo quando tiver pouco interesse nela devido à satisfação antecipada que obterá com alguma recompensa. As recompensas podem variar de coisas pequenas como um sorriso a coisas maiores como fama e fortuna. Contudo, a motivação extrínseca não significa que a pessoa não terá nenhum prazer de trabalhar ou de completar uma tarefa, apenas significa que o prazer que antecipa alguma recompensa externa, continuará a ser o motivador mesmo que a tarefa a ser realizada tenha pouco ou nenhum interesse (MOREIRA, 2010, pp. 4 - 5)

Diante disso, percebe-se que diversas variáveis podem ser responsáveis pela satisfação e/ou insatisfação profissional. Tal condição do professor pode acarretar alterações em aspectos comportamentais, ou mesmo na saúde física ou mental.

A Tabela 1, a seguir, mostra o nível de motivação dos docentes no geral e por escola:

Tabela 1. Eu vou trabalhar motivado na maioria dos dias

		Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Talvez	Discordo parcialmente	Discordo plenamente	
ESCOLA	Margarida	7	0	1	0	0	8
	Jasmim	3	0	0	0	0	3
	Lírio	3	3	1	2	1	10
	Orquídea	3	8	0	0	0	11
TOTAL		16	11	2	2	1	32

Fonte: SAÇÇO, T. A. S. Tese de Doutorado (2014).

Os fatores relacionados à satisfação profissional estão geralmente ligados: (i) ao sentimento de realização ao se conseguir atingir e provocar boas influências nos alunos; (ii) ao anseio de trabalhar com e para as pessoas, podendo fazer a diferença e promover transformações positivas em seus alunos; e (iii) ao desenvolvimento e crescimento profissional. Por outro lado, as facetas que provocam insatisfação apontaram para: (i) frustração em não conseguir modificar as chances dos indivíduos com condições sociais desfavoráveis; (ii) baixo *status* conferido à profissão docente; (iii) não reconhecimento e valorização, confirmada pelos baixos salários e pela demasia de trabalho; (iv) falta de recursos para o desenvolvimento das aulas; (v) carência de apoio administrativo e (vi) ausência de confiança nos professores.

Nesta mesma direção, Ferreira (2011) apresenta duas faces para a satisfação profissional: a unidimensional e a multidimensional ou multifatorial. No enfoque unidimensional, a satisfação é entendida de um modo geral, sendo que a atitude do profissional está diante do trabalho como um todo. No sentido multifatorial, o profissional demonstra um

sentimento relativo ao trabalho e múltiplos aspectos relacionados a ele, tais como “salário, colegas, supervisão, oportunidades para promoção, benefícios, condições de trabalho, natureza do trabalho, progresso na carreira, estabilidade” (FERREIRA, 2011, p. 39).

Ferreira (2011) aponta, ainda, que o conceito de satisfação profissional pode ser “um estado emocional agradável ou positivo que resultou da avaliação de algum trabalho ou de experiências no trabalho” (LOCKE, 1976, 1984; CURA & RODRIGUES, 1999 *apud* FERREIRA, 2011, pp. 35 - 36).

[...] Nesse sentido, Locke (1976) destaca que a satisfação no trabalho é um estado emocional prazeroso, proveniente da avaliação do trabalho em relação aos valores do indivíduo, relacionados ao trabalho. A insatisfação no trabalho é um estado emocional não prazeroso, oriundo da avaliação do trabalho como ignorando, frustrando ou negando os valores do indivíduo, relacionados ao trabalho. Logo, a satisfação e insatisfação no trabalho não são fenômenos diferentes, mas condições opostas de um mesmo fenômeno, ou seja, um estado emocional que se manifesta na forma de alegria (satisfação) ou sofrimento (insatisfação) (LOCKE, 1976, 1984 *apud* FERREIRA, 2011, p. 39).

O ponto crucial e que merece destaque é a influência exercida pelas avaliações externas na escola. Sabe-se que muitas críticas são depositadas nesse meio de aferição de aprendizagem e qualidade do ensino, mas é verdade que avaliar é importante para o aprimoramento do contexto educacional.

Sobre os questionamentos acerca do Ideb e sua influência na escola, levantamos algumas reflexões. Primeiramente, a proposta do Ideb limita a análise da realidade escolar, segundo Sordi (2012), visto que a cultura de resultados exerce uma forte pressão sobre as escolas e pode acarretar distorções na compreensão da realidade e no exercício de ações para a melhoria da qualidade do ensino.

Outras implicações para o contexto escolar relacionam-se à forma de aplicação dessas avaliações, bem como à divulgação dos resultados. O estabelecimento de competição entre instituições e o ranqueamento das escolas divulgado em âmbito regional, estadual e nacional, podem causar uma série de consequências, como por exemplo, pais e comunidade se voltarem contra a escola e os professores, culpabilizando-os pelo mau resultado. Além disso, pode gerar preconceito por parte dos professores, os quais podem evitar a atuação em escolas com baixo índice. Também há a questão salarial do professor que, segundo Frigotto (2010), volta o trabalho do professor apenas para a produtividade ligada a resultados positivos nas avaliações. Passa-se, ainda, a eleger os melhores alunos em algumas escolas a partir dos resultados apresentados pelos índices ou *ranking*. Tal divulgação, por vezes, pode ser negativa, uma vez que expõe escolas, docentes e discentes, sem muita preocupação com a realidade social em que as instituições se encontram, bem como com as condições de trabalho oferecidas aos professores e com a demanda atendida.

Conforme pesquisas realizadas por Faria e Figueira (2007), a forma como são divulgados os resultados das avaliações acabam discriminando alunos que expõem baixos rendimentos nas avaliações padronizadas, contradizendo o discurso governamental de que as avaliações são apenas maneiras de melhorar a qualidade da educação. Pelo contrário, a partir do momento em que criam os índices e o ranqueamento, há o crescimento da competitividade entre as escolas, entre os professores e entre os alunos, e até entre os pais dos alunos ou seus responsáveis, que adentram esse contexto de mercado competitivo, buscando as escolas que apresentam os melhores resultados. Esse fato é compreensível, já que entendemos que os pais querem a melhor educação para os seus.

É possível, então, considerar que tais avaliações exercem uma influência muito grande na escola e na prática docente. Essas influências podem ser consideradas positivas ou não, dependendo do foco que se dá a cada aspecto. Ao

questionarmos sobre mudanças na instituição após a divulgação dos resultados do Ideb, a maioria dos pesquisados apontaram algumas, dentre elas: (i) a ampliação da fiscalização dos órgãos externos sobre a escola; (ii) a fiscalização da gestão; (iii) a coordenação sobre o trabalho do professor; (iv) alterações no projeto político pedagógico e na estrutura curricular; (v) alterações nos planos de aula e na autonomia do professor; (vi) modificação na relação com os pais dos alunos; (vii) mudança no processo avaliativo interno; (viii) alteração na relação entre os docentes; (ix) mudança na rotina administrativa e na organização geral da escola.

De acordo com Sousa (2009) *apud* Silva e Lira (2012), as características comumente aparentes das políticas de avaliação externa e de seus instrumentos voltam-se para

[...] a ênfase nos produtos ou resultados; a atribuição de mérito a alunos, instituições ou redes de ensino; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; dados predominantemente quantitativos; destaque à avaliação externa, não articulada à auto-avaliação; e ampla divulgação dos resultados das avaliações na mídia (SILVA e LIRA, 2012, p.32).

Tais mudanças na escola a partir da divulgação dos resultados podem comprometer a melhoria da qualidade da educação. Como avalia Afonso (2009, p. 47),

[...] a preparação que os alunos deverão efetuar, tendo em conta a exigência de comprovação bem sucedida das suas aquisições acadêmicas e do seu nível de conhecimentos, não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva.

Conforme os dados analisados, emergiram algumas questões sobre os enfrentamentos do professor no ambiente escolar.

Alguns apontamentos foram feitos pelos professores em questões abertas, as quais diziam respeito aos dilemas enfrentados. Entre eles, foram citados (i) a falta de valorização, tanto salarial quanto como profissionais; (ii) a falta de reconhecimento; (iii) parte dos alunos que, por vezes, não se mostram interessados nos estudos; (iv) a falta de participação da família na vida escolar dos filhos; (v) a falta de condições de trabalho; (vi) a indisciplina dos alunos e os conflitos externos que interferem na sala de aula; (vii) a falta de limites dos alunos; (viii) a sobrecarga de trabalho; (ix) relações interpessoais no interior da instituição; (ix) falta de autonomia do professor; (x) método de aprovação dos alunos. Esses foram alguns apontamentos de dificuldades e dilemas no cotidiano do professor, porém, vale ressaltar que a maioria das queixas está presente nas escolas de periferia.

Verificamos, por exemplo, que nas escolas com o Ideb mais alto, não apareceram muitas queixas sobre dificuldades enfrentadas. Na escola Margarida, ao questionarmos sobre as maiores dificuldades encontradas na prática docente (questão aberta), dos oito respondentes, quatro afirmaram que não há, e os demais afirmaram o seguinte:

[...] Indisciplina dos alunos, descompromisso e desinteresse dos alunos, falta de apoio necessário de algumas famílias, as consequências da aprovação automática (alunos com diversos níveis de aprendizagem em um mesmo ambiente) (PROFESSORA M3).

[...] Desmotivação de alguns alunos, descaso de alguns familiares (PROFESSORA M4).

[...] As maiores dificuldades são a falta de limite dos alunos e desmotivação com o ensino (PROFESSORA M5).

[...] A indisciplina de alguns alunos e a falta de acompanhamento dos pais (PROFESSORA M8).

Nesta mesma direção, a escola Jasmim apresentou alguns problemas. A Professora J1 afirmou que “os alunos são faltosos e chegam atrasados (...) os pais são omissos e não participam da vida escolar de seus filhos”. Outra professora também acusou: “sinto que hoje em dia a falta de atenção dada pelos pais aos filhos... isso tem trazido um pouco de carência e falta de responsabilidade dos alunos” (PROFESSORA J2).

Percebemos, pois, que as maiores dificuldades apontadas pelos professores dessas duas instituições estão relacionadas à ausência da participação mais ativa da família na escolaridade dos filhos e, em alguns casos, ao próprio desinteresse e indisciplina dos alunos.

Por outro lado, nas escolas com índices menores, outros aspectos, além desses, foram apontados como dificultadores do trabalho docente, como, por exemplo, na escola Lírio:

[...] falta de materiais, estrutura física e limpeza (PROFESSORA L1).

[...] frequência dos alunos, convívio familiar, brigas externas de família (PROFESSORA L2).

[...] a desestrutura da sala de aula e a forte realidade entre os alunos devido a conflitos fora da escola (PROFESSORA L3).

[...] espaço físico e infraestrutura (PROFESSORA L5).

[...] indisciplina e estrutura (PROFESSORA L6).

[...] falta de energia elétrica, sala de aula extremamente quente e sem nenhuma ventilação (PROFESSORA L7).

[...] necessidade de reforma, principalmente nas salas (PROFESSORA L8).

Na escola Orquídea, as queixas mantiveram-se em torno da indisciplina e da falta de interesse dos alunos, de famílias omissas em relação aos estudos dos filhos, da condição socioeconômica dos alunos, da violência e das relações interpessoais na escola.

A responsabilização da educação passa a ser um tema conflituoso, considerando que a escola sente-se pressionada a dar conta de demandas que acredita ser responsabilidade da família. Essa, por sua vez, acaba por confiar na escola como único meio de educação social para os filhos, até pelo fato de as famílias (mãe, pai ou responsáveis) assumirem trabalhos para o sustento e passarem pouco tempo do dia com os filhos. Entretanto, vale salientar a importância do seio familiar na consolidação da aprendizagem do sujeito.

Conforme Souza, Medeiros e Araújo (2012, pp. 9 - 10), é possível verificar diferenças entre crianças com situação socioeconômica desfavorecida e crianças de classe média, porquanto

[...] é visível que o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, no que diz respeito à aquisição da lecto-escrita e do pensamento lógico matemático, é influenciado pelo estímulo decorrente do ambiente em que a criança está inserida (SOUZA, MEDEIROS & ARAÚJO, 2012, pp. 9 - 10).

O ideal seria que escola e família trabalhassem em parceria, visando o aprendizado dos alunos/filhos. Entretanto, presenciemos, atualmente, um cenário em que a família se afasta cada vez mais da escola, e essa já se mostra descrente em uma aproximação que crie laços harmônicos entre ambas as instituições.

No mesmo sentido, a indisciplina e a falta de interesse dos alunos que vêm sendo constatadas nas escolas passa a ser um aspecto que também envolve a família, mas ainda demonstra a presença de um fator mais íntimo, que diz respeito à relação professor-aluno. Essa, por vezes, está desgastada, e o vácuo existente entre esses sujeitos fica cada vez maior. Dessa forma, a indisciplina e o desinteresse se constituem como mais um desafio para o docente e sua prática. Muitas vezes, o professor se vê de mãos atadas, considerando vez que tais comportamentos são reflexos do entorno social e histórico, que fogem de seu alcance.

Thiele e Ahlert (2014) citam Dejours (1994, p.190) que, em seus estudos, verifica que “quando trabalhamos em condições gratificantes, gostamos do produto realizado, alguns até se apaixonam por ele. Mas quando trabalhamos subjugados, imprimimos raiva ao produto” (DEJOURS, 1994, p. 190 *apud* THIELE & AHLERT, 2014, p. 14). Isso demonstra a importância das condições de trabalho que se apresentam para o docente.

Os autores ainda afirmam que

[...] o nível de agressividade e afrontamento dos alunos em relação aos professores também é grande dentro das salas de aula. O professor tem pouca autoridade dentro da escola, pois é muito pouco respeitado. Os alunos têm a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que os defende, sem ouvir os professores, além de terem a seu favor um sistema de avaliação que não permite mais reprovação. E, se não há reprovação, o aluno não se sente estimulado a estudar, pois de todo jeito ele passará de ano e passará pela escola, obterá um diploma que nem sempre garante o conhecimento. A escola tem um discurso de “construção de conhecimento”, no entanto tem uma prática competitiva, que só gira em torno da educação como medida. O que faz os docentes perceber o que expressa uma docente, que assim se referiu ao valor do seu trabalho: “parece que estamos “vendendo” uma mercadoria podre, deteriorada, sem valor para o aluno que não estuda, ou estuda pouco e para o Estado que paga pouco pelo trabalho realizado” pelos docentes (THIELE & AHLERT, 2014, p. 14).

Além disso, percebemos que a estrutura física da Escola Lírio influencia diretamente na satisfação do professor, bem como interfere, ainda, no aprendizado dos alunos, já que esse fator foi um dos que mais apareceu nas respostas quanto a dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Frente ao exposto, podemos perceber o quanto as avaliações externas e os resultados do Ideb interferem na satisfação docente. Os professores veem, na maioria das vezes, esse resultado como uma pressão externa que não considera fatores relevantes do contexto social ao mensurar a qualidade da educação. No entanto, ainda estamos em fase de análise de dados, coletados recentemente através das entrevistas realizadas em campo.

REFERÊNCIAS

CHAKUR, C.R.S.L.; DIAS DA SILVA, M.H.G.F. O ensino de 5ª a 8ª séries: pistas para a compreensão da escola pública. *Boletim do Departamento de Didática: a situação de ensinar e aprender*. Araraquara, ano IX, n. 6, 1990. p. 29-40.

FERREIRINHO, V. C. *Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira*. Dissertação de Mestrado. PUCSP, São Paulo, 2004.

FERREIRA, A. C. M. *Satisfação no trabalho de docentes de uma instituição pública de ensino superior: reflexos na qualidade de vida*. Dissertação de Mestrado, UFG, 2011. Disponível em: http://mestrado.fen.ufg.br/uploads/127/original_Ana_C%3%A1ssia_Mendes_Ferreira.pdf?1391015502

MOREIRA, H. As dimensões da satisfação e da insatisfação de professores do ensino médio. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 3, n. 2, mai./ago. 2010.

PERRY, F. A. *Escalas de proficiência: diferentes abordagens de interpretação na avaliação da educação em larga escala*. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFJF, Juiz de Fora, 2009.

SILVA, A. F. & LIRA, P. R. de B. O IDEB e as mudanças na organização escolar e no trabalho docente em uma escola municipal de Campina Grande/PB. *Revista Exitus*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROEB PELAS EQUIPES GESTORAS E SEU REPASSE AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

Daniel Pinheiro Chagas*

RESUMO

O presente caso de gestão objetiva analisar como as equipes gestoras de duas escolas, localizadas em Belo Horizonte, pertencentes à Rede Estadual de Minas Gerais, recebem da Superintendência Regional de Ensino os resultados das avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, e como essas escolas se apropriam desses resultados. A iniciativa de analisar o processo de apropriação desses resultados é motivada pela trajetória profissional do pesquisador, que constata a necessidade de melhoria do ensino de Matemática nas escolas públicas. Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise de documentos oficiais do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. A partir das conclusões, propomos um plano de ação educacional voltado para a extensão do Programa de Intervenção Pedagógica para o ensino médio.

Palavras-chave: Avaliações externas. Apropriação de resultados. Equipe gestora.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF. Especialista em Gestão de Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UMA. Licenciado em Matemática pela UFMG. Professor de educação básica das redes estadual (Minas Gerais) e municipal (Belo Horizonte). E-mail: danielufmgmat@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala têm se constituído como um importante instrumento diagnóstico do ensino e da aprendizagem nas instituições escolares e nas redes de ensino. No estado de Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), por meio de seus respectivos programas – Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) – produz indicadores, com vistas a subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas públicas e no sistema educacional.

Esse trabalho foi construído durante a pesquisa realizada para a elaboração da dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, promovido pelo Programa de Pós Graduação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entre os anos de 2011 a 2014. Neste artigo, buscaremos sintetizar os pontos-chave da pesquisa.

O tema pesquisado foca na apropriação de resultados das avaliações do Proeb em Matemática pelos gestores e professores da rede pública de ensino. A escolha é motivada pela trajetória profissional do pesquisador, licenciado em Matemática e professor da Rede Estadual de Ensino, além de ter atuado como analista educacional do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O PIP tem como objetivo oferecer, por meio da equipe central da SEE/MG, formação continuada para as equipes das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), as quais fazem o repasse para os profissionais de suas escolas, além de suporte pedagógico aos agentes escolares⁹, buscando a melhoria do aprendizado dos alunos da rede pública mineira.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de os índices do Proeb em Matemática, no ensino médio, mostrarem-se insatisfatórios na Superintendência Regional de Ensino, localizada em Belo Horizonte e na Rede Estadual de Minas Gerais, no período compreendido entre 2009 e 2011.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas com o diretor da Diretoria Educacional (DIRE) da regional, com gestores especialistas (pedagogos) e com professores de Matemática do ensino médio das escolas pesquisadas. O intuito é dialogar com as percepções e práticas de cada um desses agentes escolares, a partir do campo em que atuam, do papel que desempenham e dos resultados do Proeb.

Sendo assim, primeiramente, são apresentadas informações sobre as avaliações em larga escala do Simave, bem como seus objetivos. São descritos, ainda, os cenários da SRE em análise e das duas escolas foco desta pesquisa, aqui denominadas Escolas A e B.

Posteriormente, é apresentada uma síntese dos relatos das entrevistas, o que permitirá entender como se dá a apropriação de resultados das avaliações em larga escala pelo diretor da DIRE da regional, pelos gestores escolares e pelos especialistas, até pelos professores de Matemática que atuam no ensino médio. Nesta parte, foi analisado com maior ênfase o papel do gestor escolar, por ser o elo entre a regional e os demais agentes escolares.

Finalmente, será proposto um breve comentário sobre o Plano de Ação Educacional (PAE), que visa a extensão de um Programa de Intervenção Pedagógica para o Ensino Médio (PIPEM), na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

⁹ Estamos considerando como agentes escolares os diretores, os especialistas (pedagogos) e os professores.

1. A avaliação em larga escala: o significado desses resultados para o planejamento escolar e um breve histórico do Simave

É de fundamental importância para os agentes escolares o entendimento dos resultados das avaliações, tanto das internas (elaboradas pela equipe escolar) quanto das externas (elaboradas por equipes dos órgãos gestores da educação ou por uma empresa indicada pelo governo). Esses índices podem desencadear reflexões relevantes referentes às práticas pedagógicas, no espaço da sala de aula, pelos professores e pela equipe pedagógica escolar.

De acordo com a SEE/MG (2013), a avaliação interna

[...] é a avaliação realizada na sala de aula, pelo professor, buscando informações sobre cada aluno em especial, e sobre a turma de um modo geral, tendo à disposição vários instrumentos de avaliação como a observação, o teste ou prova, a participação dos alunos nas atividades individuais e coletivas, dentre outras (MINAS GERAIS, 2013).

Talvez seja essencial que, ao final de cada etapa escolar (bimestre), os alunos obtenham uma nota (ou conceito), e que isso seja repassado a eles e/ ou aos pais, com a finalidade de sensibilizá-los sobre o desempenho alcançado pelos educandos.

A avaliação em larga escala é um instrumento importante, que oferece dados significativos para a implementação de programas e de políticas públicas da área educacional no Brasil. É focada nos sistemas públicos e em suas respectivas unidades escolares, mas também, em alguns casos, na rede privada. Segundo Brooke (2012),

[...] Para melhorar os resultados da educação, é preciso, primeiro, estipular o que cada aluno deve aprender em cada etapa ou ano em termos de conteúdo e nível de expectativas e exigências. Segundo, para poder cobrar esse nível de aprendizagem, precisam-se criar os instrumentos de avaliação padronizados necessários para mensurar o desempenho dos alunos de forma rigorosa em todas as áreas do currículo para os quais existem padrões (BROOKE, 2012, p. 145).

Brooke (2012) também afirma que o uso da avaliação externa é um dos elementos da reforma educacional relacionada ao monitoramento dos avanços dos resultados alcançados, e o meio principal para a divulgação e a execução de mudanças nas proficiências desejadas.

Essa ideia, baseada em padrões de desempenho, marcou o princípio da era de responsabilização que inseriu o desempenho dos alunos no centro das atenções, como um objetivo primordial do trabalho da escola, além de ter legitimado o uso das avaliações externas para medir a eficácia da escola e dos professores no cumprimento desta tarefa. É de se esperar que, a partir de padrões exigentes e de cobranças bem monitoradas, as escolas tendem a oferecer uma educação de qualidade, principalmente se os diversos agentes escolares se unirem e trabalharem a favor desses padrões.

Ainda, de acordo com a SEE/MG (2013), as avaliações externas

[...] são as informações sobre o Sistema como um todo. Enquanto a escola lida com índices representados por notas ou conceitos, o resultado do SIMAVE/ PROALFA/ PROEB apresenta proficiência de desempenho dos alunos e escolas, segundo as capacidades avaliadas (MINAS GERAIS, 2013).

Conforme o CAEd, ao realizarem os testes, os alunos obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas, denominado proficiência, que não depende apenas do valor absoluto de acertos, mas também da dificuldade e da capacidade de discriminação dos itens que o aluno acertou e/ou errou.

Por meio do Proeb, a SEE/MG tem a possibilidade de identificar as necessidades, os problemas e as demandas do sistema e das escolas. Isso auxilia no planejamento de ações, em diferentes níveis e momentos, para a melhoria da educação pública em Minas Gerais.

Segundo a SEE/MG (2013), no âmbito estadual, o Simave foi criado no ano 2000, e a partir de 2003 foi ampliado e aperfeiçoado. Tem por finalidade avaliar o sistema mineiro de educação e suas escolas, identificando as necessidades e demandas para, em seguida, por meio de políticas públicas e com ações em níveis distintos, promover o desenvolvimento e correções das desigualdades nos sistemas educacionais de Minas Gerais. Portanto, as avaliações do Simave buscam aferir os resultados tanto do micro quanto do macro dos componentes básicos da educação, permitindo, dessa forma, intervenções de acordo com as reais necessidades, tanto por parte do poder público quanto dos agentes escolares.

Ainda, de acordo com a SEE/MG (2013), de forma complementar e integrada, o Simave atua nas seguintes modalidades: (i) avaliação diagnóstica do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e (ii) avaliações sistêmicas: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

Ao final de cada etapa de escolarização, a proficiência dos alunos é comparada nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, permitindo o levantamento de informações das redes públicas de todo o estado mineiro.

É importante salientar que o Simave utiliza as matrizes de referência¹⁰ para as avaliações em larga escala, e que essas matrizes são apenas recortes dos Currículos Básicos Comuns (CBC). Os CBC foram desenvolvidos em parceria com especialistas nos diversos componentes curriculares e com a SEE/MG. Esses currículos têm por finalidade dar suporte aos professores no direcionamento dos tópicos e habilidades previstos nas Propostas Curriculares da Educação Básica, com uma visão mais operacional em sala de aula.

Na próxima seção, será feita uma breve caracterização da Superintendência Regional de Ensino e das escolas em análise, e um breve comentário sobre os índices do Proeb alcançados pela Rede Estadual de Minas Gerais, pela regional em análise e pelas Escolas A e B, em Matemática, no ensino médio, entre os anos de 2009 a 2011.

1.1 Caracterização da Superintendência Regional de Ensino e das escolas em análise, e desempenhos obtidos no Proeb, em Matemática, no ensino médio pela rede estadual e pelas instituições em análise

As SREs são instituições descentralizadas da SEE/MG, responsáveis pelas escolas localizadas nos municípios sob sua jurisdição. É importante salientar que todas as SREs são unidades de extensão das ações da SEE/MG, e que cada diretoria dessas regionais está vinculada a diferentes subsecretarias do órgão central.

No que se refere à educação infantil, a regional em análise, localizada em Belo Horizonte, possui 6 escolas estaduais, 160 escolas municipais e 282 escolas privadas. Já em relação ao ensino fundamental, essa superintendência possui

¹⁰ Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2013), as matrizes de referências são recortes dos currículos e apresentam as competências definidas para serem avaliadas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 19 abr. 2013.

129 escolas estaduais, 201 escolas municipais e 156 privadas. No que tange ao ensino médio, essa SRE possui 70 escolas estaduais, das quais 46 oferecem o ensino médio regular, além de 11 escolas municipais e 65 escolas privadas.

A Escola A está localizada na região nordeste da capital mineira e funciona em três turnos, oferecendo os anos finais do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e o ensino médio, nos turnos matutino e noturno. A Escola B, por sua vez, fica localizada na região sul de Belo Horizonte, e também funciona em três turnos, oferecendo o ensino médio nos turnos matutino e noturno, além dos anos finais do ensino fundamental no turno vespertino.

Apesar dos vários municípios e escolas sob a responsabilidade da Rede Estadual de Minas Gerais e da Superintendência Regional de Ensino, seus resultados, no componente curricular de Matemática do ensino médio, são bem semelhantes aos das escolas em análise, sendo que alguns aspectos são até melhores, conforme apresentamos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Resultados comparativos da rede estadual, da regional e das Escolas A e B, em Matemática do ensino médio, no Proeb

Ano	Instituição	Proficiência (média)	% por padrão de desempenho		
			Baixo (Proficiência de 0 a 300)	Intermediário (Proficiência de 300 a 375)	Recomendável (Proficiência de 375 a 500)
2009	Rede Estadual	283,96	61,1	35,3	3,7
	Regional	278,72	62,8	33,9	3,3
	Escola A	242,86	86,0	14,0	0,0
	Escola B	287,90	60,0	40,0	0,0
2010	Rede Estadual	290,64	54,8	41,1	4,1
	Regional	290,96	54,1	41,5	4,4
	Escola A	287,15	64,8	32,0	3,2
	Escola B	275,94	61,4	38,6	0,0
2011	Rede Estadual	284,77	60,2	36,2	3,7
	Regional	280,15	62,3	34,2	3,5
	Escola A	270,07	72,0	25,3	2,7
	Escola B	261,94	76,7	20,0	3,3

Fonte: elaborado pelo pesquisador a partir de dados do CAEd (2013).

Primeiramente, no Quadro 1, está explícita a proficiência média obtida pela rede estadual, pela Metropolitana A e pelas escolas pesquisadas. Também há os intervalos de padrões de desempenho¹¹ em Matemática do ensino médio, em que o baixo desempenho¹² varia em termos de proficiência de 0 a 300; o padrão intermediário¹³ varia em 300 a 375; e o recomendado¹⁴ de 375 a 500.

11 Padrões de desempenho: servem como importantes referências para a compreensão e localização da escola quanto ao seu desempenho acadêmico. No Proeb, em Matemática, esses padrões são divididos em (i) baixo desempenho, (ii) intermediário e (iii) recomendado.

12 Baixo desempenho: os alunos que se encontram nesse padrão de desempenho revelam competências e habilidades muito aquém do esperado para a etapa de escolaridade.

13 Padrão intermediário: os alunos que estão nesse padrão de desempenho revelam ter iniciado um processo de sistematização e de domínio das competências e habilidades consideradas básicas e essenciais à etapa de escolaridade em que estão inseridos.

14 Recomendado: os alunos revelam ter ampliado o leque de domínio das competências e habilidades, tanto em quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem maior sutileza dos processos cognitivos nelas envolvidos.

Ainda a partir do Quadro 1, é possível verificar que os resultados da rede estadual e da SRE são muito semelhantes ao longo dos anos de 2009 a 2011. Houve uma melhoria em termos de proficiência no ano de 2010 em relação ao ano de 2009, e uma piora no ano de 2011 em relação ao ano de 2010.

O Quadro 1 também revela os resultados alcançados pelas Escolas A e B, em Matemática, no ensino médio, que estão abaixo daqueles obtidos pela rede estadual e regional, tanto em termos de proficiência média quanto em percentuais de alunos nos padrões baixo desempenho, intermediário e recomendável.

Portanto, de acordo com os resultados apresentados no Quadro 1, podemos dizer que as escolas em análise oscilaram seus índices entre os anos de 2009 a 2011.

Em seguida, serão apresentadas as principais constatações no que diz respeito a como os diferentes agentes escolares das instituições pesquisadas recebem os resultados das avaliações externas de Matemática, em particular do Proeb, e como esses resultados são repassados para os professores de Matemática do ensino médio dessas escolas.

2. Gestão de resultados educacionais: principais constatações de como os diferentes agentes escolares das instituições em análise se apropriam dos resultados do Proeb

De forma geral, por meio das falas dos sujeitos entrevistados (gestores, especialistas e professores de Matemática que trabalham com o ensino médio) das Escolas A e B, percebemos que as ações pedagógicas nessas instituições de ensino são esporádicas. Dessa forma, é possível inferir que os gestores escolares não assumem seus papéis principais nas unidades escolares pesquisadas, ligados à liderança, ao direcionamento pedagógico e ao envolvimento dos demais agentes escolares.

Ainda de acordo com os relatos dos profissionais entrevistados, verificamos a dificuldade referente ao domínio dos índices alcançados por suas escolas nas avaliações em larga escala. Portanto, eles não utilizam esses dados para direcionar seus planejamentos.

De acordo com Gouveia e Gouvêa (2013),

[...] Com base nos diversos caminhos tomados pelos resultados, podemos perceber que existem muitos meios para se monitorar e acompanhar os rumos que o ensino vem tomando. Entretanto, muitos dados são observados, mas pouco tem sido feito em relação ao trabalho de interpretação. Precisamos saber interpretar estes resultados de modo a poder intervir de forma eficaz que direcione a uma efetiva melhoria na qualidade e na promoção da equidade. Sendo assim, independente do destino que será tomado, espera-se que tais decisões propiciem uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem; que afetem os indicadores educacionais; que modifiquem, positivamente, os atos nas escolas e nas salas de aula (GOUVEIA & GOUVÊA, 2013, p. 9).

Se os gestores e os demais agentes escolares não tiverem conhecimento de seus índices nas avaliações em larga escala, e mesmo se o tiverem e não criarem ações pertinentes para minimizarem as distorções de aprendizagem de seus alunos, essas avaliações perdem o seu real objetivo para as unidades escolares, que é o diagnóstico da aprendizagem.

De acordo com as falas dos agentes escolares em relação a ações específicas para o componente curricular de Matemática, e após as reflexões sobre os índices adquiridos pelas escolas nas avaliações externas, ficou evidente que as ações são realizadas de forma individualizada, sem uma ação conjunta, o que compreende desde o gestor até os especialistas e os professores.

Por outro lado, mesmo que alguns professores afirmem que utilizam o processo de retomada de habilidades, “pré-requisitos” de suas aulas, isso aponta para uma ação de pouca eficácia, pois é muito comum o desnível de aprendizagem em uma sala de aula. Talvez o professor precise ser mediador do processo de ensino-aprendizagem, utilizando, dessa forma, a concepção cabível para aquele momento, de acordo com as necessidades de seus alunos.

Os relatos dos sujeitos entrevistados levam-nos a acreditar que ainda há um extenso caminho a percorrer quanto aos objetivos das avaliações externas. O que parece é que falta um melhor direcionamento, inclusive da própria Secretaria de Estado da Educação, aos agentes escolares. Além disso, a escola deve entender que a sua preocupação é com o aspecto micro. Isso quer dizer que ela deve estar mobilizada para oferecer uma educação de qualidade, em que o professor ensina e o aluno aprende.

Na próxima seção, apresentamos um recorte do plano de ação que busca alinhamentos entre os agentes da regional e os atores escolares, com o objetivo de corrigir as distorções existentes na apropriação dos resultados das avaliações do Proeb, especialmente em Matemática no ensino médio.

3. Ações para o aprimoramento da apropriação de resultados das avaliações externas

O Plano de Ação Educacional (PAE) que propomos aqui visa a contribuir para uma melhor utilização dos resultados das avaliações externas, proporcionando uma compreensão dos significados desses índices e uma possibilidade aos agentes, em especial aos atuantes nas instituições escolares, para que ofereçam uma educação com mais qualidade e equidade aos seus alunos.

Esse projeto visa à extensão de um Programa de Intervenção Pedagógica para o ensino médio na rede estadual, denominado Pipem, que será desenvolvido em caráter piloto na regional em análise. Essa proposta demanda um acompanhamento sistemático das escolas, em especial das estratégicas¹⁵ que oferecem o ensino Médio, visando, dessa forma, intervenções em benefício de ações pedagógicas que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares.

A proposta de execução desse programa é subsidiada pela análise realizada com os sujeitos que participaram das entrevistas e relataram suas dificuldades e anseios em relação à criação de ações a partir dos índices obtidos por seus alunos nas avaliações em larga escala, sobretudo no Proeb.

Os resultados da investigação permitem observar a necessidade de uma melhor compreensão pelos agentes escolares dos índices alcançados por suas unidades escolares, e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, desde o gestor escolar até os professores, em particular os de Matemática que trabalham no ensino médio.

Considerando a importância da atuação dos analistas educacionais em apoio aos agentes escolares, pautada em suporte pedagógico e em reflexões sobre as práticas dos docentes em sala de aula, o referido projeto Pipem prevê visitas semanais às escolas estratégicas e quinzenais às demais escolas que oferecem o ensino médio. Nessas visitas, busca-se proporcionar uma melhor apropriação dos resultados das avaliações externas por parte das equipes escolares, e o desenvolvimento de materiais e sugestões pedagógicas, por parte dos analistas, para apoiarem os professores de Matemática em suas reais dificuldades, permitindo, dessa maneira, o avanço da aprendizagem dos alunos.

¹⁵ De acordo com a SEE/MG, escolas estratégicas são aquelas que possuem um determinado índice de alunos nos níveis de baixo desempenho e intermediário em Matemática e/ou em Língua Portuguesa nas avaliações do Proeb do ensino fundamental. O índice para determinar se a escola é estratégica varia de ano para ano, sendo determinado pela SEE/MG.

O presente projeto piloto terá duração de três anos – tempo necessário para o acompanhamento dos alunos que estão no 1º ano do ensino médio até a conclusão dessa etapa escolar.

O critério para definição de escola estratégica é que essa possua pelo menos três turmas de 3º ano do ensino médio, ou seja, mais de noventa alunos matriculados no último ano da etapa escolar básica.

De acordo com dados da Diretoria de Informações Educacionais da SEE/MG, a regional em análise possui 46 escolas estaduais que ofertam o ensino médio, sendo que 30 escolas apresentam, no mínimo, três turmas de 3º ano e 16 apresentam uma ou duas turmas de 3º ano do ensino médio. Dessa forma, 30 escolas são consideradas estratégicas e 16 não estratégicas.

Conscientes das limitações deste trabalho, podemos deduzir que ainda existe um longo caminho a ser percorrido no ensino médio da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, no que tange à apropriação de resultados das avaliações externas. Mas esse caminho pode abreviar-se se os agentes escolares unirem forças, exercendo, efetivamente, suas funções profissionais nas escolas, em benefício do aprendizado de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BROOK, N. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço LTDA. 2012.

GOUVEIA, C. A. A. & GOUVÊA, C. de L.. Avaliar Conceitos Matemáticos na Perspectiva da Avaliação Externa: O Tema Números e Operações. In: Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais...** Curitiba, 2013.

MINAS GERAIS. **Centro de Referência Virtual do Professor**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Guia do Especialista em Educação Básica**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **O que é o PROEB?** Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Simave**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page>. Acesso em: 22 abr. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema mineiro de Avaliação**. Disponível em: <http://www.aprendeminas.com/2009/10/simave-sistema-mineiro-de-avaliacao-da.html>. Acesso em: 13 abr. 2013.

A PROVA BRASIL NA ÓTICA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Ângela Mara de Oliveira Fernandes*

RESUMO

Este trabalho é o resultado da pesquisa de Mestrado que buscou compreender como a Prova Brasil configura-se na unidade escolar. Nessa pesquisa, investigou-se a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas pedagógicas; e, em caso positivo, como isso se dá. A pesquisa aconteceu em seis escolas no município de Juiz de Fora. Na metodologia da pesquisa, primeiramente, entrevistamos as professoras para obter as primeiras impressões apresentadas da avaliação; num segundo momento, realizamos entrevistas de aprofundamento, para buscarmos respostas aos objetivos propostos.

Palavras-chave: Avaliação. Prova Brasil. Professores da Educação Básica.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. E-mail: amnandes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado da pesquisa de Mestrado que busca compreender como a avaliação sistêmica vem se configurando no ambiente escolar. Esse tipo de avaliação ganhou centralidade nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990 e a justificativa apresentada era a de que a avaliação constituía-se uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação.

O projeto de pesquisa surgiu a partir das indagações: Qual a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil? Que concepção de avaliação é revelada pelos professores? Os resultados dessa prova demandam mudanças nas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá? Estas indagações sustentaram a investigação e impulsionaram a apropriação de conceitos de alguns teóricos da educação, dentre eles: Sandra M. Zákia L. de Sousa (1995; 1997; 2003); Luiz Carlos Freitas (2005; 2007) e Dalila Andrade Oliveira (2000) com estudos sobre Política Educacional, Avaliação Sistêmica, Gestão Escolar e Trabalho Docente.

A pesquisa aconteceu em seis escolas no município de Juiz de Fora: cinco da rede municipal de ensino e uma da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A metodologia proposta foi entrevistar duas professoras através de um estudo exploratório, em que buscamos, por esse contato, obter as primeiras impressões apresentadas por elas acerca da avaliação sistêmica. Foi necessário também realizarmos cinco entrevistas de aprofundamento, para buscarmos respostas aos nossos objetivos propostos. O presente trabalho consta de análise documental e revisão bibliográfica sobre a avaliação sistêmica no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil.

1. Os objetivos da pesquisa e a metodologia

O objetivo deste trabalho foi mapear a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e identificar se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá. O foco de análise desta pesquisa define-se a partir dos resultados da Prova Brasil e a sua relação com o trabalho desenvolvido pelos professores do 5º ano do ensino fundamental em seu ambiente de trabalho.

Este trabalho dialogou com a pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais – FORPE/UFJF: “A formação, trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: Interpretando os constructos junto aos professores” (CALDERANO, 2010¹⁶). Acreditamos que a aproximação do projeto realizado e da pesquisa de mestrado foi pertinente, pois os temas e as questões exploradas por cada um dos projetos se articulam. Em função desse intercâmbio, tivemos a oportunidade de aproximarmos da temática relativa ao trabalho realizado nas unidades escolares.

Para a realização do projeto, foram apontados os pressupostos metodológicos que demarcaram a pesquisa. Aproximamo-nos da perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, em que a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo e, ao mesmo tempo, aponta as possíveis contradições internas e dentre os fenômenos investigados. Ele fornece as bases para uma interpretação ativa e totalizante da realidade, pois estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos de forma isolada, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais.

Portanto, os objetivos específicos desse estudo são:

¹⁶ Este projeto, com apoio da FAPEMIG, é uma continuação e aprofundamento da pesquisa anterior intitulada: “A formação, trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado” (CALDERANO, 2009).

- » Mapear, através de um estudo exploratório, a visão do professor que atua na escola básica sobre a Prova Brasil e as concepções de avaliação nela presentes;
- » Comparar tais visões e concepções com aquelas apresentadas pelos pesquisadores da área;
- » Identificar, por meio de entrevistas de aprofundamento, como os professores interpretam os resultados da Prova Brasil no contexto da unidade escolar em que atuam;
- » Buscar possíveis relações entre o reconhecimento da Prova Brasil pelos professores enquanto instrumento de avaliação da escola e o tipo de resultado obtido por ela;
- » Identificar se os resultados das avaliações demandam mudanças no trabalho docente, sobretudo nas práticas pedagógicas em sala de aula, pelos professores e, em caso positivo, como isso se dá.

A pesquisa apresenta quatro fases de investigação: análise documental e revisão bibliográfica sobre a avaliação sistêmica no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil; entrevista com duas professoras através de um estudo exploratório, em que buscamos, por esse contato, obter as primeiras impressões apresentadas por elas acerca da avaliação sistêmica. Foi necessário também realizarmos cinco entrevistas de aprofundamento, para buscarmos respostas aos nossos objetivos propostos.

A revisão da literatura foi a primeira etapa iniciada e concentrou-se nas leituras de livros, periódicos, resumos de dissertações em meio digital e impresso acerca de estudos sobre avaliação educacional e políticas públicas. A participação no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais – FORPE, e as aulas do Mestrado contribuíram muito para o desenvolvimento do trabalho.

O estudo exploratório consistiu em entrevistar professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental, a fim de obtermos as primeiras impressões apresentadas por elas acerca desse tema. Entrevistamos duas professoras, sendo uma da rede estadual de ensino e a outra da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Com o objetivo de possibilitar uma visão mais clara do nosso objeto de estudo e de levantar questões e aprimorar a metodologia, optamos por fazer um estudo exploratório. Segundo Gil (2007, p.43), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Esse instrumento foi escolhido com o fim de elucidar situações cotidianas e ajudar no processo de construção do instrumento de pesquisa que vamos desenvolver na próxima etapa do estudo. O roteiro das entrevistas contemplou os seguintes aspectos: a) A sensação da escola no dia da aplicação da Prova Brasil; b) A opinião quanto à divulgação dos resultados; c) A implicação dos resultados no trabalho da escola; d) As ações desenvolvidas a partir dos resultados. Nesse sentido, foram selecionadas quatro dimensões de análise para que pudéssemos utilizar como referenciais nas reflexões acerca dos dados, “buscando identificar a partir de uma explicitação espontânea das opiniões quanto ao assunto, o seu núcleo central gerador de interpretações e posicionamentos diversos quanto aos temas trabalhados” (CALDERANO, 2011).

Quanto às entrevistas de aprofundamento, realizamos com professores do 5º ano do Ensino Fundamental, conforme já dito. Para investigarmos, do universo de 101 instituições em Juiz de Fora, foi necessário fazer alguns recortes, tendo em vista os objetivos e as próprias limitações do estudo. O primeiro corte realizado foi para separar apenas as escolas que participam da Prova Brasil – aquelas que ofertam o 5º ano e/ou 9º ano do Ensino Fundamental. Considerando que o foco de nossa análise está nos anos iniciais, selecionamos, entre as escolas, as que ofertam esta etapa de ensino.

No total, são 61 escolas e, desse grupo, retiramos quatro escolas. Para a realização das entrevistas, seguimos o seguinte roteiro:

- a) Pesquisamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Município de Juiz de Fora;
- b) Comparamos a média de desempenho das escolas que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na edição da Prova Brasil, em 2009;
- c) Ao compararmos o Ideb destas escolas, optamos por duas escolas que apresentam a menor pontuação no Ideb do município e duas com a maior pontuação no Ideb;
- d) A escolha dessas duas escolas em cada subconjunto se deu de modo aleatório.

A opção de coletar os dados com os professores do 5º ano justifica-se, porque a Prova Brasil é aplicada neste ano do ensino, existindo uma maior probabilidade desses profissionais conhecerem a avaliação.

Ao organizar e analisar os dados coletados nas entrevistas de aprofundamento, nas vinte e três (23) páginas de entrevistas transcritas, percebemos que as falas das professoras entrevistadas se agrupavam em torno de três categorias: (a) concepção de avaliação; (b) resultados (c) impactos. Portanto, a composição adotada para apresentar a análise e interpretação dos dados coletados está ligada aos cinco objetivos específicos da pesquisa. Sendo assim, as entrevistas foram organizadas em três seções – Prova Brasil: concepção sobre a avaliação; Prova Brasil: como os resultados chegam às escolas; Os possíveis impactos da Prova Brasil no trabalho pedagógico.

Nessa fase, compreendemos o sentido da mensagem expressa pelas entrevistadas a partir do seu contexto profissional, a escola em que atuam. Por sua vez, a realização das inferências, agrupamento dos dados e identificação dos vários elementos envolvidos na mensagem nos permitiu compreender a realidade além das nossas percepções imediatas.

Todo o trabalho desenvolvido esteve alicerçado pelo embasamento teórico proveniente da leitura de diversos autores e descrito com afinco ao longo da pesquisa, como afirmam Lüdke e André (1986).

A investigação qualitativa exige do investigador extrema dedicação e preocupação com a fidedignidade dos aspectos analisados. Isso vai demonstrar o rigor e seriedade do seu trabalho. Dessa forma, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p.67), "o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto".

2. O que o campo nos diz sobre o Saeb, a Prova Brasil e suas implicações práticas na escola básica

A pesquisa ora apresentada teve como objetivo geral mapear a visão dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Prova Brasil, a concepção de avaliação que ela revela e identificar se os resultados dessa prova demandam mudanças de suas práticas pedagógicas e, em caso positivo, como isso se dá.

A metodologia proposta foi a de entrevistar duas professoras através de um estudo exploratório em que buscamos, através desse contato, obter as primeiras impressões apresentadas por elas acerca da avaliação sistêmica. Após o estudo exploratório, foi necessário também realizar cinco entrevistas de aprofundamento, para buscarmos respostas aos nossos objetivos propostos.

O primeiro objetivo foi mapear, através de um estudo exploratório, a visão do professor que atua na escola básica sobre a Prova Brasil e as concepções de avaliação nela presentes. Apuramos nas entrevistas que as professoras veem na avaliação um termômetro que mede se o professor realiza um bom trabalho ou não. Dessa forma, os professores se sentem responsabilizados pelos resultados conquistados e acabam sendo obrigados a melhorar o nível dos estudantes na avaliação. Para sair da baixa classificação, eles tendem a formatar o trabalho pedagógico com atividades que visem preparar os alunos para um bom desempenho na prova em questão e, assim, atingir os primeiros lugares no ranking do Ideb.

Outro destaque é a importância dada aos resultados e a influência deles no trabalho das professoras entrevistadas, assim como a crítica feita aos rankings divulgados pelos meios de comunicação. O estudo exploratório indicou que a imprensa tem um papel de destaque no momento da divulgação dos dados do Saeb, já que as professoras apontaram que os resultados através da mídia desconhecem e desconsideram fatos e situações primordiais e até antecedentes aos resultados alcançados. Sobre essa questão, caberia ao Inep à iniciativa de fornecer à mídia instrumentos que possibilitem a compreensão de que o processo educacional é muito mais complexo do que escalar uma posição de destaque no ranking da avaliação. Para tanto, é imprescindível que o Inep desenvolva informes detalhados e acessíveis que destaquem as possibilidades e os limites de um processo de avaliação, assim como sejam esclarecidos os fatores educacionais que incidem sobre o desempenho dos alunos.

O segundo objetivo foi comparar as visões e concepções dos professores com as apresentadas pelos pesquisadores da área. Foi unanimidade nos depoimentos que as professoras não leem sobre os estudos de avaliação sistêmica, tanto as obras dos pesquisadores que estudam o tema quanto os documentos oficiais.

Constamos que as professoras desconfiam dos objetivos da Prova Brasil, têm receio e insegurança quanto ao sentido dessa avaliação sistêmica para as unidades escolares. Ficou evidente que, para as professoras, a Prova Brasil não favorece a melhoria da educação básica, pois esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade da unidade escolar e orientar o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino. Tais elementos surgem e ressurgem nas falas das professoras entrevistadas.

Em resposta ao terceiro objetivo, o qual foi identificar, por meio de entrevistas de aprofundamento, como os professores interpretam os resultados da Prova Brasil no contexto da unidade escolar em que atuam, foi possível perceber que as razões explicativas para os resultados, acima ou abaixo da média nas avaliações, incidem em algumas categorias relacionadas ao comprometimento dos profissionais da educação e de sua organização, mas, sobretudo, nas características das famílias dos alunos, ou seja, em ordem externa às escolas, como os fatores socioeconômicos. Percebeu-se uma dificuldade das professoras em apontar a complexidade da questão, ou seja, a presença e atuação dos vários fatores conjugados que contribuem para que algumas escolas tenham resultados diferentes.

Sobre o objetivo que buscou possíveis relações entre o reconhecimento da Prova Brasil pelos professores enquanto instrumento de avaliação da escola e o tipo de resultado obtido por ela, observamos que as professoras não reconhecem a Prova Brasil devido ao resultado alcançado pela escola. As professoras que atuam nas unidades escolares com baixo Ideb e uma com alto Ideb não crescem ou diminuem valor a esse tipo de avaliação em função dos resultados obtidos na Prova Brasil. Somente uma professora que atua em uma das escolas com alto Ideb diz ser favorável à Prova Brasil; no entanto, não demonstrou, através de suas respostas, que valoriza a Prova Brasil porque a escola em que atua possui um alto Ideb.

O último objetivo aqui apresentado diz respeito a identificar se os resultados das avaliações demandam mudanças no trabalho docente, sobretudo nas práticas pedagógicas em sala de aula, pelos professores, e, em caso positivo,

como isso se dá. Percebemos que houve interferência no modelo de avaliação interna. Os alunos apenas passaram a realizar avaliações de múltipla escolha. Inferimos que, embora a Prova Brasil produza resultados de desempenho por unidade escolar, a maneira de comunicá-los não tem possibilitado às escolas a assimilação das análises e a mudança no cotidiano de suas ações. Pela fala das professoras entrevistadas, podemos concluir que as informações geradas na avaliação nacional têm se concentrado na expressão numérica das médias de desempenho e do Ideb, apresentando um baixo potencial explicativo e propositivo de estratégias para mudar a realidade diagnosticada.

Queremos ressaltar que o problema não está na avaliação em si, pois ela é uma ferramenta na implementação e no monitoramento das políticas. Indagamos é a maneira como a avaliação tem sido gerida pelas autoridades estatais, quais orientações têm sido fornecidas aos profissionais envolvidos e como eles estão se apropriando e trabalhando com dados coletados a fim de promover mudanças na realidade diagnosticada.

Com o propósito de usar a avaliação como instrumento de um novo tipo de regulação, consideramos que as Secretarias de Educação poderiam construir um plano de metas a partir dos resultados da unidade escolar, da realidade socioeconômica, cultural e estrutural das escolas. As decisões sobre que práticas pedagógicas revisar, quais prioridades da comunidade atender, seriam negociadas, assumidas e controladas por todos. Desse modo, não haveria uma aprendizagem padrão, decretada para todas as redes de ensino. Até mesmo porque um dos princípios do ensino está no Art. 3º, inciso III, da LDB, nº 9.394, de 1996, e indica o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.”.

Obtivemos respostas antes não esclarecidas e que contribuíram para o entendimento de questões relevantes sobre o desenvolvimento da Prova Brasil na visão dos professores. Acreditamos que algumas novas linhas de investigação possam ser trilhadas. Uma delas é sobre quais ações a Secretaria de Educação desenvolve tendo como base os dados por escola, obtidos a partir dos resultados da Prova Brasil.

Esperamos que as discussões e as análises empreendidas nesse estudo colaborem para o aprofundamento dos debates em torno da avaliação sistêmica e para a gradativa mudança de seu papel em relação às unidades escolares. Ao mesmo tempo, desejamos desenvolver novos trabalhos sobre a temática para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex, Portugal: Porto, 1994.

CALDERANO, Maria da Assunção. *Relatório: A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino fundamental e Avaliação Sistêmica das escolas Mineiras: Um estudo comparado*. Entregue a FAPEMIG, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública*. *Cad. CEDES*, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Campinas, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Qualidade Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 100 - Especial out. 2007, p. 965-987.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: E.P.U., 1986.

OLIVEIRA, D.A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 26 dez. 2011.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. O Caráter Discriminatório da Avaliação do Rendimento Escolar. *Revista da ADUSP*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-17, **1995**.

_____. *Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional*, In: OLIVEIRA, Dalila (org.), *Gestão democrática da educação*, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 264-283.

_____. Das políticas de avaliação no currículo escolar. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul./ 2003

2

POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Amanda Sangy Quiossa*

Mayanna Auxiliadora Martins Santos**

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

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

Esta seção é composta por trabalhos que tratam de políticas públicas, as quais podem ser definidas como conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, de forma direta ou indireta, com a participação de entes públicos ou privados. Essas são pensadas visando assegurar direitos garantidos constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais.

As políticas públicas são formuladas a partir de demandas e propostas da sociedade civil e elaboradas por iniciativa dos poderes executivo e/ou legislativo. Para melhor defini-las, utilizamo-nos dos escritos de Birkland *apud* Condé (2013), que faz um apanhado de elementos constituidores das políticas públicas que são mencionados de forma recorrente por vários autores. Dentre eles, está a ideia de que tais políticas são feitas em nome “do público”, sendo realizadas e, geralmente iniciadas, pelos governos, e interpretadas por atores públicos e privados. Outro aspecto é o de que as políticas públicas não estão divorciadas da política (*politics*) e do ambiente onde estão sendo implantadas. Sendo assim, podem ser entendidas como o que o governo tem a intenção de fazer e englobam, também, o que o governo escolhe não fazer. É importante ter a clareza de que o não fazer também faz parte de uma escolha e, como consequência, tem implicações.

Outro autor consultado, Teixeira (2002), destaca a importância da delimitação da abrangência das políticas públicas na conceituação. Em termos da esfera de poder político, podem ser em nível federal, estadual ou municipal. Com relação ao conteúdo temático, podem ser relacionadas às esferas econômica, social, da saúde, da educação, de assistência social, entre outras.

Todas as políticas públicas passam por processos de formulação, implantação e avaliação de seus resultados, os quais revelam formas de exercício do poder político. Para que sejam desenvolvidas é necessário que haja a colaboração e a articulação entre os entes federados. Na área da educação, conforme o Artigo 211 da CF, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

Os textos que formam esta seção trazem casos que tratam de políticas públicas educacionais para a educação básica, destacando a educação infantil, as práticas de alfabetização no ensino fundamental, a educação em tempo integral, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem e, ainda, a formação de professores.

O primeiro estudo de caso está em consonância com a Meta 1 do PNE 2014-2024, ao abordar, dentre outros pontos, a universalização da educação infantil. Nesse sentido, o artigo intitulado **Conquistas da educação infantil com a Lei n.º 12.796/13**, elaborado por Marília Ferreira Pinto Silva, empreende uma breve discussão sobre as implicações e conquistas da referida lei para tal nível de ensino. Para tanto, é apresentado um breve histórico da Educação Infantil no Brasil. É feita, também, uma análise da Lei 12.796/13, destacando a universalização do acesso à educação infantil aos quatro anos, alterando, assim, alguns itens da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, confirmando as fixadas pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação. A autora apresenta, ainda, as modificações ocorridas a partir de tal lei para a educação infantil, no que se refere à avaliação dos alunos, à carga horária, ao controle de frequência, à expedição de documentos para atestar o desenvolvimento das crianças, ao seu financiamento e à necessidade de se repensar a função da pré-escola. Assim, ressalta-se a importância da universalização do acesso à educação infantil e a necessidade de se pensar na qualidade desse nível de ensino.

No que se refere ao ensino fundamental, um dos grandes desafios a ser superado, como destacado pela Meta 05 do Plano Nacional de Educação 2011-2020, é a alfabetização das crianças até o terceiro ano desse nível de ensino.

Assim, são apresentados dois casos que analisam uma política (Bloco Pedagógico de Alfabetização) e um programa (Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização na Idade Certa) em duas cidades de Minas Gerais.

O primeiro artigo, denominado **Bloco pedagógico de alfabetização: possibilidades e entraves desta política em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora**, escrito por Cátia da Cunha Carnevalli de Castro, discute a implementação do bloco pedagógico de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando os desafios e os caminhos encontrados pelas equipes gestoras e pelos professores ao longo desse processo. Elaborado com o objetivo de propiciar a alfabetização dos alunos na faixa etária correta, bem como de minimizar a distorção idade-série no início da escolarização, o referido bloco foi instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2010). Por meio de entrevistas com os professores e com as equipes gestoras das escolas, foram detectadas algumas limitações para a implementação do BP: (i) a cultura da repetência pelos profissionais das escolas, (ii) a pouca participação da família na escolarização das crianças, (iii) a existência de turmas com alunos em níveis muito heterogêneos de aprendizagem, (iv) a alta rotatividade dos professores que atuam nas salas de alfabetização e (v) a falta de tempo dos docentes para o planejamento didático. Para cada um desses desafios, a autora apresenta possíveis soluções.

O segundo artigo sobre o ensino fundamental, intitulado **O Programa de Intervenção Pedagógica/ Alfabetização na Idade Certa (PIP/AIC) na Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni: sucessos e insucessos**, escrito por Marinês Gomes Cardoso, descreve a fundamentação legal do PIP/AIC, bem como seu processo de construção e implementação nas escolas estaduais de Teófilo Otoni. Apresenta, também, os procedimentos adotados pelos atores e pelas escolas envolvidos com o programa, analisando a implementação dele em duas escolas da referida superintendência.

Repensar a proposta curricular das escolas também é um dos pontos centrais quando se propõem melhorias na educação. A proposta curricular deve buscar alinhar as diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos – como propõe uma das estratégias para o alcance da Meta 07 do PNE –, e a realidade na qual a escola está inserida. Assim, cabe aos estados subsidiar as escolas nesse processo.

No artigo **O Programa de Intervenção Pedagógica em sua ampliação para os anos finais do ensino fundamental nas escolas estaduais da superintendência regional de ensino de Ubá: uma análise a partir do ciclo de políticas**, a autora Eloisa Elena Noé aborda o contexto político-educacional de criação do Programa de Intervenção Pedagógica - PIP em Minas Gerais, bem como a extensão do programa para os anos finais do ensino fundamental na Superintendência Regional de Ensino de Ubá. O programa foi elaborado com o objetivo de melhorar o desempenho dos escolares por meio de uma prática de intervenção pedagógica adequada, e de efetivar a materialização dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) no contexto da sala de aula. Ao investigar a atuação da Equipe de Analistas do PIP/CBC no acompanhamento do programa nas escolas e de que forma as equipes escolares se apropriaram de suas diretrizes no contexto da prática, foi utilizada na pesquisa empírica a análise documental e a aplicação de questionários às equipes de analistas e às escolas. Segundo a autora, alguns avanços foram observados, tais como: (i) o amplo acesso das equipes das escolas aos objetivos, às diretrizes do programa e à legislação educacional vigente através de reuniões coordenadas pelos Analistas; (ii) a apropriação do CBC em sala de aula; (iii) o “encurtamento” da distância entre SRE/professores/especialistas em Educação Básica (EEB) que atuam nos anos finais do ensino fundamental, por meio das reuniões, de visitas semanais e/ou quinzenais às escolas, e da capacitação em larga escala desses atores que atuam na etapa II do ensino fundamental. Porém, de acordo com a pesquisa, alguns pontos ainda precisam ser aprimorados, dentre eles: (i) resistência dos docentes às orientações dadas, (ii) absenteísmo docente, (iii) o não cumprimento da agenda

de visitas às escolas pelos Analistas e (iv) o pouco conhecimento dos Analistas sobre o sistema de ciclos. Para suprir tais deficiências, foi proposto um Plano de Ação Educacional.

Outro grande desafio para o ensino fundamental é a ampliação da jornada escolar do aluno. A educação em tempo integral é tratada na LDB 9694/96 e no PNE 2011-2020. O Artigo 34 da LDB 9394/96 ressalta que a jornada escolar “incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula”. A oferta de ensino em tempo integral é destacada no parágrafo 2º do referido artigo, ao afirmar que deverá ser progressivamente ampliado o período de permanência do aluno na escola, de forma que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Já no PNE, a Meta 6 propõe o oferecimento de educação em tempo integral em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. Diante das crescentes iniciativas relacionadas à educação em tempo integral, é fundamental que se conheçam os programas e os direcionamentos nesse sentido. Para tanto, são apresentados dois casos de gestão que versam sobre tal temática. O primeiro texto, intitulado **Os desafios na implementação da educação integral: O caso da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek em Capinópolis – MG**, foi escrito por Alessandra Aparecida Franco e Cleide Francisca de Souza Tano. O trabalho trata dos desafios enfrentados pela gestão da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek em Capinópolis-MG, no processo de implementação da proposta de educação integral, que se dá em conformidade com o Programa Mais Educação do MEC. O estudo de caso é de abordagem qualitativa, tendo sido realizado a partir de entrevistas semiestruturadas e de análise documental. Apesar das revelações positivas acerca da implementação do programa, os resultados evidenciam que nem todos os desafios foram superados, mostrando a necessidade de debates que estimulem a participação de todos os envolvidos na construção de novos olhares acerca do tema.

O outro trabalho é intitulado **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral: análise de sua gestão em uma escola mineira que atende a alunos de área de risco e em vulnerabilidade social**, e foi escrito por Elis Regina da Silva. Nele, é apresentada uma análise do processo de implementação do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROE-TI) em uma escola de Minas Gerais, a qual atende a alunos de área de risco, em vulnerabilidade social, e que apresentam baixo desempenho escolar. Como metodologia, foi utilizado o estudo de caso, com abordagem qualitativa. A partir da análise empreendida, o estudo mostra que, mesmo com alguns percalços, a escola em tempo integral constitui uma alternativa para a melhoria da qualidade da educação brasileira, como motora de diversas políticas públicas.

É fundamental, também, que sejam elaboradas políticas educacionais voltadas para os jovens que não frequentam o ensino regular. Um dos programas decorrentes dessas políticas é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cujo objetivo é promover a formação integral do jovem que não concluiu o ensino fundamental, para que possa ser inserido no mercado de trabalho. Conhecer as perspectivas do jovem concluinte de tal programa na cidade de Juiz de Fora é o objetivo do artigo **Projovem Urbano de Juiz de Fora: trajetórias e percepções de jovens egressos**, escrito por Márcia Aparecida Batista Ferreira. Tal artigo apresenta parte da pesquisa de doutorado da pesquisadora em questão, na qual busca-se compreender as perspectivas futuras para a vida profissional e acadêmica desses jovens. O programa objetiva proporcionar uma formação integral aos jovens, aliando o tripé formação básica, qualificação profissional e participação cidadã. Tendo como suporte teórico Abramo (2005) e Dayrell (2003) no que se refere à concepção de juventude, e os estudos de Bourdieu (1998) e Lahire (2004) sobre trajetórias escolares, a autora descreve como a escola, muitas vezes, contribui para a exclusão dos alunos. Os recursos metodológicos adotados para a coleta de dados foram a análise documental e a aplicação de questionários aos alunos matriculados no programa.

É válido ressaltar que um dos elementos centrais para a efetivação das políticas públicas educacionais nas escolas é o professor. Assim, é essencial pensar na formação docente, tanto inicial quanto continuada. A Meta 15 do PNE 2014-

2024 ressalta a importância dessa formação e propõe 13 estratégias para concretizá-la, destacando a participação conjunta dos entes federados.

Sobre as políticas de formação de professores, nesta seção, apresentamos o trabalho **O curso Extrapolando: discutindo a ação de formação continuada para os professores dos laboratórios de aprendizagem de Juiz de Fora**, escrito por Luciana Tavares de Barros. O artigo discute uma ação de formação continuada destinada aos professores dos Laboratórios de Aprendizagem de Juiz de Fora - MG, oferecida pela Secretaria de Educação do município. O texto faz uma análise de sua estrutura e de seu funcionamento, objetivando compreender o olhar dos cursistas sobre tal formação. Propõe, ainda, algumas ações que visam potencializar as contribuições desse curso para os participantes, bem como melhorar o atendimento nos Laboratórios de Aprendizagem, tornando-os ambientes mais dinâmicos, produtores de saberes mais efetivos e, portanto, um espaço de superação.

O segundo trabalho sobre o assunto políticas de formação de professores é intitulado **Magistra – a escola da escola: a implementação de uma política pública de formação continuada de educadores em Minas Gerais**, o qual foi escrito por Paulo Henrique Rodrigues e Kelmer Esteves de Paula. Esse texto aborda a implementação da *Magistra*, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais, cujo objetivo declarado é proporcionar a formação continuada dos profissionais da rede pública de Minas. A investigação analisa essa escola, buscando compreender em que medida sua proposta formativa se concretizou por meio da atuação de seus gestores. A pesquisa, de cunho qualitativo, recorreu a entrevistas semiestruturadas, análise documental e revisão bibliográfica, e revelou que não se efetivou a proposta de implementação de comunidades de aprendizagem. Esses resultados balizam, portanto, a proposição de tornar a pesquisa indutora da criação de comunidades de aprendizagem nas escolas estaduais de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 fev. 2015.

CONDÉ, E. S. Políticas Públicas: conceitos, características e um olhar sobre o campo. In: **Guia de estudos: formação de Profissionais da Educação Pública**, v. 3. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2013. pp. 20-34.

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. In: **Políticas públicas: o papel das políticas públicas**, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 02 jan. 2015.

CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A LEI N° 12.796/13

Marília Ferreira Pinto Silva*

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é provocar uma reflexão sobre a Lei n.º 12.796/13, que exige a matrícula das crianças aos 4 anos na escola e estipula, também, algumas regras para a educação infantil relacionadas a avaliação, carga horária, controle de frequência e expedição de documentos para atestar o desenvolvimento das crianças. Conseqüentemente, os municípios são obrigados a ofertar as vagas para atender à demanda. Para contextualizar tais conquistas, expõe-se um breve histórico sobre a passagem dessas instituições – antes meros locais de assistência social – ao *status* de etapa da educação, consolidada com a sua inclusão na educação básica a partir da LDB/1996. Para que tudo isso realmente se estabeleça como uma conquista, é preciso que todos reconheçam a importância da educação infantil: o poder público em todas as instâncias, as escolas e a sociedade. Foi garantido o acesso; o desafio agora é a qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Obrigatoriedade. Educação básica.

* Professora designada da UEMG/Unidade Campanha. E-mail: mariliafpinto@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe uma breve discussão sobre as implicações da Lei 12.796, sancionada em 2013, bem como sobre as conquistas da educação infantil a partir dela. O artigo foi desenvolvido a partir da análise de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, os Planos Nacionais de Educação, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para a fundamentação teórica, buscamos publicações de autores como Celso Antunes, Nelson Piletti, Geovanio Rossato e Zilma M. Ramos Oliveira.

Com a inserção das crianças aos 6 anos no ensino fundamental, em cumprimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, um antigo desafio das escolas destacou-se: crianças matriculadas no primeiro ano vinham de realidades muito diferentes. Parte delas teve acesso à creche; outra parte, somente à pré-escola; e havia ainda o grupo daquelas que não frequentaram nada até os seis anos, possuindo somente como processo formativo a educação não formal familiar ou de cunho religioso. Ou seja, as escolas recebiam um grupo de crianças bastante heterogêneo, o que dificultava o processo de formação e alfabetização.

O papel da educação infantil como preparação para a(s) próxima(s) fase(s) do ensino é de suma importância. Educadores e pedagogos têm chamado a atenção para essa etapa de formação da criança, chamada por Celso Antunes de “prioridade imprescindível”¹⁷. Em publicação que discute a organização do cotidiano escolar, Piletti & Rossato (2010, p. 71) evidenciam essa importância não só no Brasil. Para eles, “[...] no âmbito internacional, a educação infantil vem sendo reconhecida como importante fator de desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico, social e profissional” (PILETTI & ROSSATO, 2010, p. 71).

Agora, a sociedade se depara com uma nova imposição legal: todas as crianças de quatro anos devem ser matriculadas na educação infantil, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera alguns itens da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, confirmando as diretrizes fixadas pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação, que se referiam especificamente à educação infantil.

No Título III, que trata “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, o Artigo 4º (Inciso IV) da LDB/96 atribuía ao Estado o dever para com a educação escolar pública e garantia o direito do “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2000, p. 7). Portanto, a educação infantil já era um direito garantido a todas as crianças brasileiras. Conforme é possível ler no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que se refere ao decênio 2001/2010, “[...] a criança não está obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la” (BRASIL, 2001, p. 43).

A nova lei altera os incisos do mesmo Artigo 4º. O Inciso I, que já exigia do Estado a garantia de vaga, agora explicita a obrigatoriedade da oferta mais cedo:

[...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio (BRASIL, 2013, [s.p]).

¹⁷ Termo utilizado por Celso Antunes já no título de sua publicação: “Educação infantil: prioridade imprescindível”. Cf. referência completa ao final do artigo.

A partir de 2013, o Art. 6º da nova lei destacava: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013, [s. p.], grifo meu). Isso quer dizer que o que mudou é que a educação infantil, na fase de pré-escola, não era mais somente um direito, mas também um dever.

A Lei 12.796/13 não altera somente a exigência de oferta de vaga pelo estado e o dever dos pais de matricular os filhos. As escolas também precisam se adaptar a essa mudança. De acordo com o Artigo 31,

[...] A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, s. p.).

É evidente a regulamentação da pré-escola com a carga horária anual a ser cumprida em 200 dias letivos, conforme as outras etapas do ensino básico. Passa-se, também, a exigir a frequência mínima de 60%. São obrigações que levam ao reconhecimento da importância da educação infantil.

Toda essa preocupação com a educação infantil é realmente pertinente, mas cabe uma séria reflexão. Será que as instituições de ensino não darão ênfase demais aos conteúdos e cobranças, em detrimento das funções precípuas dessa fase da educação básica? É preciso levar em conta que as atividades desenvolvidas devem priorizar as brincadeiras, a convivência. Nessa idade, os conteúdos e as regras deverão ser absorvidos através do lúdico.

[...] O pensamento criativo, a sociabilidade e a arte de fazer, manter e administrar amizades, a consciência essencial do ser e das coisas, as bases do pensamento lógico, a abertura infinita das inteligências, a plenitude das capacidades cognitivas, emocionais e motoras, o sentido da independência, o verdadeiro espírito de iniciativa, a sensibilidade para identificar, analisar e resolver problemas, a criação de hipótese, a segurança na expressão de sentimentos e opiniões, o controle do corpo e a imagem positiva de si mesmo que fundamenta a autoestima, se constroem nos primeiros anos de vida, com o auxílio de professores preparados e em ambientes seguros (ANTUNES, 2007, p. 42).

Para uma melhor compreensão do assunto, é preciso entender como se chegou a essa lei, analisando alguns fatos relevantes da história da educação infantil no país. Apesar de se falar em creche em diversos momentos, é dado maior destaque à faixa etária de 4 e 5 anos, devido à reflexão que nos propomos a fazer.

1. A educação infantil e sua evolução no país

Organizações brasileiras e internacionais apregoam que a educação infantil é um direito de toda criança e que a sociedade brasileira reconhece esse direito. Mas o que é, afinal, educação infantil, se tantas crianças frequentam a escola? Compreende-se por educação infantil aquela que pode ser oferecida em creches, pré-escolas, centros ou núcleos de educação infantil, e que tem como finalidade o desenvolvimento da criança de até 5 anos.

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, [s.p.]).

O Plano Nacional de Educação, decênio 2001/2010, já colocava como uma das prioridades a “[...] ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino: a educação infantil, o ensino médio e a educação superior” (BRASIL, 2001, p. 28). O mesmo documento traz em seu texto:

[...] A mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil (BRASIL, 2001, p. 33).

No entanto, nem sempre foi assim. Não pretendemos, aqui, escrever a história da educação infantil no Brasil – até porque a brevidade do artigo não nos permite isso –, mas traçar um rápido panorama. Levamos em conta, neste trabalho, somente aspectos relevantes a nossa discussão, sem considerar a época anterior ao século XX.

A educação infantil, até bem pouco tempo, era vinculada à assistência social, já que era uma forma de acolher as crianças enquanto as mães trabalhavam. Além disso, não era um dever do estado atender aos menores. De acordo com Oliveira *et al.* (2011, p. 25), “[...] as poucas creches existentes fora das indústrias em 1930, 1940, 1950 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas.” Curiosamente, publicações do Departamento Nacional da Criança, criado em 1940, apresentavam a creche como um mal necessário¹⁸. O afastamento das crianças do seio da família não era bem visto, pois se acreditava que elas deveriam ser educadas por suas mães, que seriam naturalmente aquelas que melhor cuidariam dos filhos. Havia uma grande preocupação do estado com questões de higiene e saúde infantil, e atentava-se para o desenvolvimento da criança em sua formação psicológica.

O atendimento às crianças era feito pela iniciativa privada, i.e., os governos não se responsabilizavam por essa demanda. Havia uma certa lógica nessa ideia: já que as empresas precisavam da mão de obra feminina, era justo que oferecessem às mulheres um espaço onde pudessem deixar os filhos. Cabe lembrar, aqui, que a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943 determinava que toda empresa com 30 ou mais funcionárias era obrigada a oferecer um local apropriado para manter os filhos no período de amamentação, o que poderia ser atendido através de creches.

Nos municípios onde não havia a iniciativa das empresas, era comum que entidades filantrópicas tentassem atender a essa demanda. Mesmo onde não prosperavam empresas, a mulher já estava entrando no mercado de trabalho, no campo da educação, por exemplo. Além disso, criava-se o “efeito dominó”, i.e., as mulheres de baixa renda trabalhavam para aquelas que estavam entrando no mercado.

Essa função de cuidadora, até então precípua das instituições que atendiam a crianças dessa faixa etária, começou a se modificar principalmente com a mudança de foco dos estudos sobre educação infantil. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, “[...] a partir da década de 1960, houve um deslocamento de

18 Termo utilizado por Pilletti & Rossato (2010, p. 76).

foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária” (BRASIL, 2006, p. 21). No entanto, isso também é consequência do contexto pelo qual passava o país. Nos anos de 1950, um grande avanço na industrialização provocou uma crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho, inclusive as da classe média, aumentando a demanda de instituições que atendessem os menores. Não havia como evitar as discussões sobre esses espaços e suas funções.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961) trazia poucas referências à educação infantil. No Título VI, que tratava da organização da “educação de grau primário”, foi incluído o Capítulo I sobre a o pré-primário, com somente dois artigos:

[...] Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, [s. p]).

Ambos os artigos foram revogados pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada em pleno regime militar, que sequer faz menção à educação infantil. Nos governos militares dos anos 1960 e 1970, acentuava-se a ideia de creche como “equipamento de assistência à criança carente, como um favor prestado à criança e à família” (OLIVEIRA, 2011, p. 27).

O lado positivo dessa época é que aumentava a ajuda do governo às entidades filantrópicas, e essas começavam a demonstrar uma preocupação com aspectos da educação formal, deixando de lado, aos poucos, aquela preocupação única de acolhimento. Começavam a ser elaboradas propostas de trabalho que defendiam o estímulo cognitivo, preparando as crianças para a alfabetização. No entanto, havia uma grande diferença entre as entidades que atendiam as classes populares e as entidades privadas. Enquanto aquelas eram mais assistencialistas, estas se aproximavam mais das propostas de desenvolvimento integral da criança.

Nos anos 1980, o sistema público começou a expandir a oferta de creches e de pré-escolas em todo o Brasil como consequência de uma maior organização dos movimentos populares, sindicais e partidários. Percebia-se uma maior pressão das mulheres pela oferta de vagas, além da interferência de órgãos internacionais, tais como a ONU, com relação aos direitos das crianças.

O marco histórico dessa década foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, citava como obrigação do estado a oferta de vagas gratuitas na educação infantil, direito que deveria ser garantido a todas as crianças. Em 1990, foi publicado o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, reforçando esse direito. Ainda em 1990, o MEC elaborou e distribuiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com a proposta de auxiliar os professores na realização de seu trabalho com as crianças, mas sem caráter obrigatório.

A partir de então, o Ministério da Educação publicou vários documentos que explicitavam a necessidade urgente de reformulação da educação infantil. Esses documentos provocaram mudanças e foram legitimados pela LDB de 1996, e a educação infantil passava a ser considerada legalmente como primeira etapa da educação básica, numa corresponsabilidade das três esferas de governo executivo (municípios, estado e união). Os municípios ficaram encarregados da oferta de vagas.

Em 1999, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de forma mandatória, já que o referencial de 1990 era somente um documento orientador. Em 2006, a Secretaria de Educação Básica do MEC publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento que trazia o histórico de sua formulação no volume 1 e os parâmetros propriamente ditos no volume 2. Em 2009, o MEC fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro.

Finalmente, em 2013, foi assinada a Lei 12.796, que motivou a elaboração deste trabalho. A partir de então, aumentou-se a oferta, exigiu-se a frequência, mas ainda continua pertinente uma preocupação explicitada no primeiro PNE: “[...] é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso” (BRASIL, 2001, p. 33).

2. Pré-escola: tempo de aprender

Matricular uma criança de 4 anos na educação infantil não é mais um “[...] ato de livre vontade das mães e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças” (BRASIL, 2006, p. 28). Mas para que os responsáveis não se sintam somente obrigados a matricularem as suas crianças, e sim o façam por acreditarem na escola, é importante que algumas qualidades inerentes a essas instituições sobrepujem a beleza do prédio e o acolhimento dos alunos.

Se desde o final do século passado já se percebia que as instituições que acolhiam as crianças menores de seis anos deveriam ofertar condições para que essas se desenvolvessem a ponto de estarem prontas para o ensino fundamental, é importante, hoje, perceber que ali deve ser um espaço pedagógico. Desde que a LDB fixou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a exigência de formação do professor acompanhou essa mudança. Não basta mais somente ser carinhoso, atencioso e gostar de crianças; todas essas qualidades devem acompanhar a formação mínima exigida. Além do curso superior, os professores precisam de formação continuada. É imprescindível renovar sempre.

Hoje, as escolas de educação infantil contam com investimentos do Fundeb. Por isso, muitos municípios estão realmente investindo em prédios, materiais e mobiliário. No entanto, é preciso que não se confundam modernidade e qualidade somente com o que é concreto. De nada adiantam os materiais mais caros e avançados, os espaços mais bonitos e confortáveis, sem uma proposta adequada para se trabalhar neles e/ou com eles. Antunes (2007, p. 57, grifo do autor) nos alerta que “[...] a educação infantil é a “mais séria” de todas as educações que se vivenciará pelos tempos e aceita que se inspire nesta ou naquela linha, mas jamais se apoie na confusão de todas as linhas [...]”.

A proposta pedagógica dessa fase deve privilegiar, como alertam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, alguns princípios básicos:

[...] a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2006, p. 35).

As instituições que atendem a crianças de 4 e 5 anos não são mais somente espaços para brincar e dormir. Na verdade, são espaços de educação formal, como qualquer outra escola. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem orientações para escolas e profissionais das instituições. No entanto, são orientações, o que quer dizer que não devem “engessar” as propostas pedagógicas das escolas, que têm suas particularidades e especificidades, de acordo com cada contexto no qual estão inseridas.

As diretrizes, por sua vez, que são obrigatórias, instituem o dever de educar para a cidadania. Conforme o documento, a proposta pedagógica das instituições escolares deve garantir que elas cumpram suas funções,

[...] I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, [s.p.]).

Toda essa preocupação com a educação infantil é pertinente. Contudo, ao se discutir a proposta pedagógica da escola, é preciso menos uma preocupação com o que ensinar e mais em como ensinar. Nesse sentido, Celso Antunes (2007, p. 44, grifo do autor) afirma que essa “obcecante preocupação” tem um lado positivo: “[...] é melhor saber que existem “coisas a ensinar” que a preconceituosa ideia de que crianças somente aprendem após os seis anos e, desta forma, a tarefa essencial da educação infantil é cuidar e recrear”.

É importante ensinar a criança de 4 e 5 anos levando em consideração as características específicas dessa faixa etária, nunca se esquecendo de sua necessidade de brincar e interagir e de sua curiosidade, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolver o raciocínio, as habilidades psicomotoras, as múltiplas linguagens, a socialização, o espírito criativo e o respeito mútuo. Conforme afirma Antunes (2007, p. 22), o cérebro da criança é um órgão dinâmico, que deve ser devidamente alimentado por estímulos e experiências. O que essa criança virá a ser depende disso.

A educação brasileira só conquistará a proposta ideal para a educação infantil quando essa fase for realmente compreendida, numa percepção coletiva entre governos, escolas e sociedade civil, como etapa crucial para a formação do indivíduo, sem perder sua essência infantil.

CONCLUSÃO

Hoje, a educação infantil é direito de todas as crianças e obrigação do estado, da sociedade e da família. O progresso e a inserção da mulher no mercado de trabalho foram cruciais para a ampliação da oferta de instituições que atendessem às crianças e, com a evolução das pesquisas sobre a infância, a função dessas instituições também evoluiu. A meta do PNE 2001/2010 em relação à educação infantil, que era atender 80% das crianças de 4 e 5 anos até o final da década, foi atingida. O PNE 2011/2020, por sua vez, prevê a universalização desse atendimento até 2016.

As escolas de educação infantil têm currículos e projetos que ficam insustentáveis se não houver a frequência regular das crianças. A obrigatoriedade da matrícula e a exigência de uma frequência mínima de 60 por cento vêm ao encontro das necessidades da escola. No entanto, mesmo reconhecendo a importância da instituição de ensino na vida das crianças, alguns pais não têm comprometimento com a frequência na educação infantil e permitem que as crianças falem por motivos fúteis, ou mesmo por interesses próprios, como viagens, descanso etc. Além disso, muitos ainda veem a pré-escola como um lugar onde deixam as crianças aos cuidados dos outros enquanto trabalham, não percebendo todo o processo evolutivo pelo qual passou a educação infantil.

A lei assinada em 2013, na verdade, é consequência de um processo iniciado a partir do momento em que a educação infantil passou a ser vista como parte da educação básica e das transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais passou o país, especialmente na segunda metade do século XX. Essa lei exige a oferta de vagas, a matrícula, a organização de um currículo, uma forma de avaliação e frequência mínima. No entanto, as instituições devem atender às novas demandas da sociedade e cumprir as diretrizes curriculares da educação infantil, com um projeto que garanta à criança processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, além de respeitar o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Conforme acreditamos, os pais se sentirão obrigados a levar seus filhos à escola quando perceberem os resultados e reconhecerem que a escola faz um bom trabalho e que isso é indispensável na formação infantil.

Para que essa lei não se torne inócua, é preciso que todos se conscientizem da importância da educação infantil, o que inclui o poder público em todas as instâncias, a escola e a sociedade. Assim, além da garantia do acesso, é preciso que a qualidade o acompanhe, para que as escolas de educação infantil preparem plenamente esses pequenos cidadãos para as outras etapas do ensino e para a vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 5 set. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Belo Horizonte: Departamento de Comunicação do Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO/MG), 2000.

BRASIL. **Lei 12.796** que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 28 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2006.

BRASIL. UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **Creches**: crianças, faz de conta e cia. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PILETTI, N. & ROSSATO, G. **Educação básica**: da organização legal do cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

BLOCO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES E ENTRAVES DESSA POLÍTICA EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Cátia da Cunha Carnevalli de Castro*

RESUMO

O trabalho proposto analisa os entraves e as possibilidades da implementação do Bloco Pedagógico de Alfabetização em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Trata-se de uma política pública imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2010, cuja adoção é uma estratégia que visa à alfabetização de todos os alunos na faixa etária correta. A pesquisa está inscrita na abordagem qualitativa e a metodologia adotada é o estudo de caso, tendo sido realizados os levantamentos bibliográfico e documental. Além disso, foram entrevistados 14 profissionais das duas escolas selecionadas. Com base nas entrevistas realizadas, alguns pontos negativos a respeito da política foram suscitados e, com base nesses elementos, criamos um Plano de Ação Educacional. A pesquisa mostra-se relevante por contribuir para que os alunos obtenham mais sucesso na fase de alfabetização.

Palavras-chave: Bloco Pedagógico. Alfabetização. Ensino Fundamental.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAED/UFJF. Professora e vice-diretora da rede municipal de Juiz de Fora. E-mail: ccarnevalli@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a implementação do Bloco Pedagógico de Alfabetização¹⁹ em duas escolas da rede pública do município de Juiz de Fora. Trata-se de colocar em relevo impasses, dificuldades e possibilidades desta proposta sob a perspectiva de diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras. As inquietações que fomentaram a concretização do estudo estão alinhadas às ações políticas no cenário nacional, que vêm preocupando-se, nas últimas décadas, com a qualidade da alfabetização, entendida aqui como um processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita complexo e multifacetado, oferecido às crianças, jovens e adultos no Brasil.

Após longos anos de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, período principal da alfabetização e no qual se encontrava a maioria da população brasileira pobre que fracassava na escola pública, foram formuladas alternativas para melhorar essa realidade. As políticas públicas, principalmente aquelas que datam da década de 1980 e que coincidem com o período de redemocratização do país, também questionam os métodos pedagógicos de ensino nessa etapa de escolarização. Por esses motivos, foram criadas alternativas para melhorar os índices de retenção, como também da distorção idade/ano, entre elas o Bloco Pedagógico (BP), instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de nove anos, parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010.

O BP consiste em agrupar os três primeiros anos do ensino fundamental (EF) em um único bloco, em que a reprovação do aluno só poderá ocorrer ao final dele. Durante os anos do bloco, o aluno não pode ser reprovado, seja por baixo desempenho ou por número excessivo de faltas. Com isso, a criança passa a ter três anos para se alfabetizar, ao invés de apenas um ano, como funcionava antes das DCNEF.

O bloco já é realidade no município de Juiz de Fora desde o ano de 2011. Ainda que seja uma iniciativa recente no município, e que os impactos sejam insipientes, consideramos que analisar uma proposta em seu processo de implementação pode trazer pistas e contribuições para possíveis problemas apresentados. Desse modo, o objetivo central deste trabalho é analisar os entraves e as possibilidades dessa política em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora.

Dentro do contexto apresentado, buscamos respostas para as questões que se impõem: (i) como o BP tem sido implementado no cotidiano de duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora? (ii) Quais são os entraves e as possibilidades identificados pelos diversos atores (professores, coordenadores e gestores) que atuam no bloco?

As escolas e suas propostas de trabalho serão o cenário para a construção de uma proposta de intervenção com base na realidade descrita e analisada. Esse tema despertou o interesse da pesquisadora dada a experiência vivenciada na escola em que atua como vice-diretora e professora dos anos iniciais. Essa última atividade é a principal impulsionadora para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que são acompanhadas as mudanças no cotidiano da organização do trabalho a partir da proposta, e a insegurança de boa parte dos professores ao implementá-la. Por esse motivo, a pesquisa se passa na escola em que a pesquisadora trabalha e em uma outra próxima, que apresenta características semelhantes tanto em termos de estrutura quanto de clientela.

A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa, com o uso da metodologia do estudo de caso. Realizamos os levantamentos bibliográfico e documental, como primeiros passos para a construção deste trabalho, servindo de base e direcionamento durante todos os momentos de confecção da dissertação. Como a implantação do BP é muito recente, poucos autores teceram artigos analisando-o, mas muitos autores corroboram com temas relacionados com o assunto, como a reprovação, a aprovação automática, a progressão continuada, a distorção idade-ano, entre outros. Assim,

¹⁹ O Bloco Pedagógico (BP) será apresentado em detalhes posteriormente.

dialogamos com Mainardes (2007, 2009), Viviane Senna (2007), Adelina Silva (2014), Ralph Izumi (2013), Elisabete Moura (2013), João Batista Oliveira (2013) e Luís Miguel Pereira (2007), entre outros autores.

As entrevistadas foram realizadas levando-se em consideração os profissionais que se encontravam diretamente envolvidos com o BP, que somaram quatorze. Da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), foram selecionadas duas técnicas que participaram da implantação do BP nas escolas. De cada escola envolvida na pesquisa, foram entrevistadas: (i) a gestora, que deve se envolver nos aspectos pedagógicos, estimulando seu grupo de trabalho em prol da qualidade do ensino; (ii) a coordenadora, que tem a função de acompanhar o desenvolvimento de cada classe, incentivando as boas práticas; e (iii) uma professora, que trabalha com cada etapa que compõem o BP (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano). Cabe destacar que os sujeitos selecionados foram apenas do sexo feminino, não por escolha própria, mas pelas circunstâncias.

As entrevistas forneceram informações pertinentes para analisarmos o caso apresentado. A partir da análise dos dados das duas escolas e da interlocução com o embasamento teórico escolhido, foi construído um Plano de Ação Educacional, com ações delineadas e alicerçadas no contexto das referidas escolas.

Analisar como tem sido implementado o BP, levantando em conta os entraves e as possibilidades desde a sua criação, em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, significa a possibilidade de contribuir de forma mais efetiva para uma alfabetização de qualidade. Esperamos que o desenvolvimento deste trabalho traga contribuições pedagógicas para as escolas investigadas e para os demais gestores que se interessarem pela proposta.

A pesquisa se mostra relevante por poder contribuir para que os alunos obtenham mais sucesso na fase de alfabetização, desenvolvendo, assim, habilidades e competências indispensáveis para as aprendizagens futuras. Além disso, os resultados podem ser utilizados por outras escolas da rede municipal, que possuam as mesmas características que as envolvidas nesta pesquisa.

1. A implementação do bloco pedagógico em duas unidades escolares do município de Juiz de Fora

Os altos índices de repetência, e conseqüentemente as elevadas taxas de distorção idade/ano no ensino brasileiro, impulsionaram um repensar da prática pedagógica vigente, principalmente a partir da década de 1990. O ensino fundamental tem sido alvo de intensa reflexão e debates constantes, fazendo surgir modos diferentes na forma de avaliar, na formação docente inicial ou continuada e no currículo, a fim de dar conta dos desafios que a educação, na atualidade, impõe.

A promulgação da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), institui o ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Esta lei inova ao incluir a obrigatoriedade de mais um ano de escolaridade para crianças e adolescentes, oportunizando aos indivíduos a possibilidade de aquisição de mais conhecimentos e habilidades para atender as demandas atuais. É possível afirmar que a obrigatoriedade tem sido importante para se repensar a dinâmica do ensino fundamental nas escolas públicas do país.

No ano de 2010, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN-GEB), através do parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a), de 7 de abril, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (DCNEF), parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010b), de 7 de julho.

Uma das inovações das DCNEF está em seu Artigo 30, Inciso III, parágrafo 1º, que considera os três primeiros anos do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial. Isso quer dizer que não deve haver retenção dos alunos, independentemente se a escola ou o sistema de ensino fizerem a opção pelo regime seriado. Destaca-se, também, o objetivo do bloco, que deverá ser “[...] voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2010a, p. 9).

O bloco busca, em longo prazo, melhorar os índices de promoção, de modo que a realidade das multirrepetências e das altas taxas de distorção idade-ano seja amenizada. Segundo Oliveira (2012, p.1), “[...] dos 35,7 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, no início do ano 2000, quase 20 milhões estavam com dois ou mais anos de atraso escolar e, dentre esses, 9 milhões já tinham mais de 15 anos de idade”. Esses números revelam a falha no sistema de ensino brasileiro, que resulta na repetência e no abandono escolar, demandando do governo um gasto enorme com essa situação.

No artigo “Mudar rumos, ampliar oportunidades”, da revista Educação em Cena, a questão da reprovação foi muito bem colocada em pauta:

[...] Reprovar não é a solução, mas promover sem aprendizado, também não. A solução seria adotar políticas públicas educacionais que garantissem a aprendizagem e o sucesso do aluno, ano a ano, durante toda a sua vida escolar, sejam quais forem os sistemas vigentes (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2007, p. 27).

A rede municipal de Juiz de Fora possui cento e cinco escolas distribuídas pelo território, inclusive na zona rural. Dessas, cerca de 76 escolas oferecem o EF. Apesar de todas as polêmicas que envolveram a implantação desta política, a secretaria de educação trabalhou para que o BP fosse implementado em todas as escolas da rede no ano de 2011. Para isso, foram organizadas reuniões com coordenadores e diretores escolares municipais, com o intuito de deixá-los a par das inovações, e foram publicadas as Orientações 02/2011 (JUIZ DE FORA, 2011a) e 03/2011 (JUIZ DE FORA, 2011b), repassadas para todas as escolas da rede. Esses documentos tiveram por objetivo detalhar melhor o funcionamento do BP, buscando esclarecer possíveis dúvidas da comunidade escolar, principalmente em relação à forma de proceder com a avaliação no quarto ano.

Com as Orientações divulgadas pela Secretaria de Educação aos gestores e coordenadores da rede municipal de ensino, as escolas começaram a se organizar para atenderem a nova orientação. Reuniões pedagógicas envolvendo os docentes, a direção e a coordenação foram agendadas nas instituições, visando discutir os procedimentos a serem adotados nas escolas e iniciando a implementação oficial do Bloco Pedagógico de Alfabetização.

O BP, na rede municipal de Juiz de Fora, tem dado os primeiros passos rumo a sua efetiva consolidação. Os alunos que iniciaram o ensino fundamental em 2011, concluíram o bloco no final do ano de 2013. Assim, tem-se o primeiro grupo de estudantes que frequentou todos os anos iniciais dentro dessa nova proposta. São os primeiros a trilhar o caminho desenhado pela ideia do bloco e a demonstrarem realmente o que funcionou ou o que não deu certo dentro dessa organização do tempo escolar.

2. Os desafios do bloco pedagógico nas vozes dos profissionais das escolas e as intervenções possíveis diante da realidade apresentada

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, conforme especificado anteriormente, totalizaram 14 profissionais. O procedimento para a realização das entrevistas se baseou em um roteiro semiestruturado, de modo que as mesmas perguntas fossem feitas em todas as entrevistadas e, ao mesmo tempo, fosse aberto espaço para falas relacionadas à temática que não tivessem sido contempladas.

Com relação à formação profissional, todas as entrevistadas possuem curso superior e especialização em áreas ligadas ao magistério, exceto uma professora, que apenas concluiu o Magistério em nível de ensino médio. A maioria das entrevistadas somam mais de 17 anos de atuação no magistério.

Segundo detectamos nas entrevistas, As professoras ficaram sabendo da implantação do BP na reunião de diretores, na reunião de coordenadores e na reunião pedagógica mensal da escola. Na época, segundo elas, houve muitos questionamentos sobre a implementação desta política. As palavras “assustada” e “preocupada” expressam a reação das entrevistadas ao tomarem conhecimento do BP.

Dois obstáculos foram comentados para a efetiva implementação do BP na visão das entrevistadas: (i) a cultura da repetência, que está enraizada nos profissionais, e (ii) a família, que permanece sem se envolver nas questões escolares. Algumas adaptações foram necessárias para a implantação do BP nas escolas municipais, como mudanças no currículo, no planejamento, no laboratório de aprendizagem, nas fichas avaliativas, entre outras.

Este estudo, embora simples em sua essência, possibilitou a reflexão sobre um assunto que incomoda a muitos profissionais da área educacional, principalmente aqueles envolvidos nos anos iniciais do EF. A partir do que discutimos, surgiram sugestões de ações a serem desenvolvidas na escola, visando melhorar os pontos negativos mencionados pelas entrevistadas.

Entre os desafios citados nas entrevistas, podemos destacar a participação da família na vida escolar, que é essencial para que a criança sinta a importância que os pais reservam para sua educação e seu desenvolvimento. A participação dos pais amplia as possibilidades para uma relação mais próxima com a escola e para o desenvolvimento do aluno. Embora existam muitas dificuldades nessa relação família-escola, é preciso que pais e escola busquem, da melhor maneira possível, desenvolver uma parceria e estimular o desenvolvimento dos estudantes. Por isso, a proposta é que a instituição de ensino busque a atenção desses pais através de reuniões periódicas, que sejam interessantes e instigantes, com o intuito de aproximar essas duas entidades que são tão importantes para o desenvolvimento da criança e para o seu processo de ensino aprendizagem.

Outro desafio se refere ao processo de aprendizagem das crianças, o qual pode ficar prejudicado com turmas que apresentam grandes diferenças em termos de nível de aprendizagem, como também com professores que não se empenham o bastante para que as dificuldades sejam sanadas, acumulando dúvidas para os anos escolares seguintes. Visando diminuir os impactos desses fatores apresentados, pensou-se na reorganização do horário das turmas de modo que, duas vezes na semana, os alunos com maiores dificuldades possam estar juntos, trabalhando de forma diferenciada, a fim de adquirirem os conhecimentos e habilidades que necessitam para acompanharem a classe. Dentro dessa perspectiva, os alunos que alcançassem os objetivos propostos deixariam de frequentar a reorganização, e permaneceriam os cinco dias na turma com os demais colegas. Essa proposta é uma forma de auxiliar os alunos a conseguirem vencer as dificuldades que são inerentes ao processo de alfabetização.

Todos os anos, há uma renovação no quadro docente devido aos contratos estabelecidos entre professores e SME. Isso foi elencado como um fator dificultador do processo de alfabetização, pois os contratados acabam ministrando aulas para os anos iniciais e nem sempre continuam o processo de alfabetização iniciado pelo colega no ano anterior. O ideal seria que os professores efetivos assumissem as turmas dos anos iniciais do EF, evitando esse desgaste por parte da equipe pedagógica e dos próprios alunos. Entretanto, esse trabalho deve ser feito em longo prazo, fazendo uso da questão motivacional para o convencimento desses profissionais por parte das coordenadoras e gestoras da instituição. Não se trata de algo fácil, mas de algo possível, à medida que os alunos necessitam de uma sequência de aprendizagem para que vençam os obstáculos da alfabetização.

Como última proposta para sanar a questão da falta de tempo para o planejamento e para a qualificação profissional, surgiu a possibilidade de serem implementadas as Comunidades de Práticas, conceito criado por Etienne Wenger em 1991. Essas comunidades funcionam como grupos de estudo, nos quais a troca de experiências e os espaços para discussões sobre temas relacionados à alfabetização estão abertos. Os encontros podem ser organizados de forma física ou virtual, dependendo da disponibilidade dos profissionais envolvidos. É interessante destacar que a aprendizagem é um fenômeno que envolve a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Por isso, a Comunidade de Prática pode ser um excelente recurso para a qualificação profissional, considerando que proporciona um espaço para o diálogo e para trocas de experiências, uma verdadeira “gestão do conhecimento” (SILVA, [s.d.], p. 7).

Esse trabalho é um ponto inicial, um catalisador para outros trabalhos sobre o tema, uma vez que esse ainda precisa muito ser discutido e refletido com relação ao BP no município e até mesmo no país. Entretanto, poucos são os autores que se interessam por essa temática, o que demanda que outras pessoas se envolvam com os desafios e com as possibilidades de uma política que visa à melhoria dos índices de aprovação e de aprendizagem dos nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marília Amorim, em seu livro “O pesquisador e seu Outro”, afirma que “toda pesquisa só tem começo depois do fim”. Uma frase paradoxal, que traz reflexões importantes: (i) a relevância e a potencialidade do tema para outros estudos; (ii) a possibilidade de contribuir para equacionar os problemas que se apresentam no interior da escola; (iii) a aproximação entre campos de conhecimento diferentes que podem se configurar como campos de diálogo permanente: a universidade e a escola.

Este trabalho buscou analisar os entraves e as possibilidades do Bloco Pedagógico, instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos em 2010, em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Conforme acreditamos, é preciso entender a realidade vivenciada por essas instituições, a fim de propor sugestões de melhoria nos pontos julgados como entraves dessa política.

O BP é uma política pública muito recente, de aproximadamente três anos. Devido a esse fato, dois obstáculos se apresentaram: (i) dificuldade de compreender melhor os problemas de implementação, pois não encontramos documentação sobre o assunto, e (ii) dificuldade de encontrar autores que discutem especificamente esse caso, dificultando a pesquisa e o embasamento teórico deste trabalho. Utilizamos as entrevistas para ampliar os aspectos referentes ao tempo, buscando compreender a implementação da política a partir das concepções de vários atores envolvidos na implementação de todo o processo, tais como gestoras, coordenadoras, professoras e técnicas da SME. As entrevistas serviram de base para analisarmos como o BP tem sido colocado em prática por essas organizações escolares e como tem sido o trabalho diário desses profissionais. Com relação à fundamentação teórica, utilizamos autores que trabalham com temas relacionados, tais como reprovação, alfabetização, ciclo, entre outros.

Obtivemos, assim, uma pesquisa voltada para a realidade das duas escolas selecionadas, mas com características que podem ser utilizadas e servirem de inspiração para a reflexão de outras instituições que apresentem as mesmas especificidades, contribuindo para um repensar da prática pedagógica e da política pública imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 2 set. 2013.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 6 set. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010**, de 7 de abril de 2010a. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica.> Acesso em : 18 out. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2010**, de 7 de julho de 2010b. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica.> Acesso em: 17 out. 2013.

INSTITUTO Ayrton Senna. Mudar rumos, ampliar oportunidades. **Educação em Cena**, n. 2, pp. 16-29, nov. 2007. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/publicacoes/educacao_em_cena/EducacaoEmCena_Nov_07.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013.

IZUMI, R. **Pnaic: o desafio da alfabetização na idade certa**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>> Acesso em: 03 nov. 2013.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Orientação Nº 2/2011** de abril de 2011a. Orientações para avaliação e acompanhamento do Bloco da Alfabetização e do quarto ano do Ensino Fundamental.

_____. Secretaria de Educação. **Orientação Nº 3/2011** de 18 de outubro de 2011b. Orienta a avaliação e o acompanhamento do Bloco Pedagógico da alfabetização e do quarto ano do Ensino Fundamental.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. Ed. Cortez. São Paulo, SP. 2007.

_____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, (Questões de Nossa Época, 137), 2009.

MOURA, E. M. & SILVA, J. C. da. **Reprovação escolar: discutindo mitos e realidade**. Disponível em: <<http://www.diaaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/370-2.pdf>> Acesso em: 6 set. 2013.

OLIVEIRA, J. B. A. **Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000)**. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200008&script=sci_arttext> Acesso em: 3 set. 2013.

PEREIRA, L. M. C. S. **Co-construção de estratégias de ensino numa Comunidade de Prática online**. 2007. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4774/1/2007001311.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2014.

SENNA, V. Corrigindo distorções. **Revista Educação em Cena**, n. 2, p. 5, nov. 2007. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/publicacoes/educacao_em_cena/EducacaoEmCena_Nov_07.pdf> Acesso em: 9 jan. 2013.

SILVA, A. **Aprendizagem e Comunidades de Prática**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO (PIP) NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE TEÓFILO OTONI: SUCESSOS E INSUCESSOS

Marinês Gomes Cardoso*

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de um projeto inicial, ainda em desenvolvimento, e versa sobre a implementação do Plano de Intervenção Pedagógica na Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni. Nela, escolas diferentes implementam o mesmo programa, em um mesmo período, e apresentam resultados díspares. Algumas alcançaram um nível recomendado de proficiência, enquanto outras, com um número relevante de alunos, têm seus níveis de proficiência abaixo do esperado. Como justificativa para a pesquisa, destacamos o seguinte problema: quais são os motivos que levam duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, que implementaram a mesma política pública, a apresentarem resultados díspares quanto aos níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas, e de que forma o gestor escolar pode contribuir para a melhoria desse projeto em sua escola?

Palavras-chave: Implementação. Intervenção Pedagógica. Gestão Escolar.

* Mestranda do PPGP/CAED/UFJF. Analista Educacional na SER - Teófilo Otoni/SEE/MG. E-mail: mgomes@caed.ufjf.br.

INTRODUÇÃO

O Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC, objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada, configura-se, hoje, como um dos principais programas educacionais instituído pela Secretaria Estadual de Educação, cuja meta prioritária é “toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”. Esse programa tem ações voltadas para o acompanhamento pedagógico das escolas públicas mineiras. O propósito de analisar, de forma mais criteriosa, a implementação dessa política, vincula-se ao fato de ainda haver, na Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, um número significativo de escolas estratégicas que não atingiram as metas pactuadas²⁰ com a SEE/MG, caracterizando a regional também como estratégica.

A Superintendência, no período de 2009 a 2012, não conseguiu atingir as metas pactuadas com a SEE/MG no que se refere às médias de proficiência a serem alcançadas nas avaliações do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa e do Programa de Avaliação da Educação Básica - Proeb. Ressaltamos que, concomitante, neste mesmo período de avaliação, essa SRE vem implementando o PIP/ATC com êxito em algumas escolas.

Conforme os dados e fatores acima especificados, o foco do trabalho consiste na análise e na proposição de ações para questões relacionadas ao fato de escolas diferentes implementarem o mesmo programa, em um mesmo período e em uma mesma regional, e apresentarem resultados díspares, algumas alcançando um nível recomendado de proficiência e outras com um número relevante de alunos com níveis de proficiência abaixo do esperado. Citamos, em especial, duas escolas denominadas nesta pesquisa de Escola A e Escola B. Essas implementam o Programa de Intervenção Pedagógica e são da circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni. Estão localizadas em um mesmo município, no entorno da superintendência. Atendem, ainda, a mesma comunidade escolar e ministram os mesmos níveis e modalidades de ensino. No entanto, a Escola A vem apresentando evolução consecutiva nos níveis de proficiência em relação às avaliações externas, e a Escola B não apresenta crescimento.

É pertinente destacar que o presente trabalho representa um recorte de uma pesquisa maior, em fase inicial, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Na referida pesquisa, frente à realidade vivida por essa SRE, buscamos respostas para a seguinte questão: quais são os motivos que levam duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni, ao implementarem a mesma política pública, ou seja, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), a apresentarem resultados díspares referentes aos níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas, e de que forma o gestor escolar pode contribuir para a melhoria desse projeto em sua escola? A partir da identificação dos fatores que têm contribuído para o sucesso do PIP em uma escola, torna-se imperativo elaborar um plano de ação que favoreça o alcance deste mesmo sucesso em outras escolas.

O desenvolvimento da pesquisa atenderá a objetivos analíticos e propositivos, os quais consistem em analisar a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica, bem como a atuação dos gestores escolares na Escola Estadual A e na Escola Estadual B. Após esta pesquisa, proporemos medidas a serem realizadas pelos gestores, as quais visem maximizar as boas práticas para a melhoria dos resultados do programa.

Para o presente estudo, será adotada como metodologia para o levantamento de dados a utilização de instrumentos que propiciem a análise quantitativa e qualitativa, como questionários, análise documental, observação participante, dentre outros recursos.

²⁰ Conforme prevê a lei nº. 17600/2008/SEE/MG, os diretores das escolas assinam um Termo de Pactuação de Metas, proposto pela SEE/MG.

1. O Programa de Intervenção pedagógica / Alfabetização no tempo certo

Em atendimento aos pressupostos da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implantou, em 2004, o ensino fundamental de 9 anos de duração nas escolas da rede estadual (Decreto 43.506 de 06 de outubro de 2003). Ainda em atendimento ao mesmo dispositivo legal, no que tange à melhoria da qualidade da educação e à redução das taxas de distorção idade/ano de escolaridade, passaram a ser desenvolvidas ações e políticas públicas vinculadas aos resultados das avaliações externas, com prioridade aos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre essas políticas, especificamos o Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC).

Esse Programa surgiu em 2006 como Projeto de Intervenção Pedagógica - PIP e, em 2008, tornou-se o Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). Em 2011, foi ampliado para os Anos finais do ensino fundamental e, em 2013, para todas as Redes Municipais de Ensino do Estado de Minas Gerais, com a adesão de 100% dos municípios (MINAS GERAIS, 2013).

O Programa surgiu com a meta “toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”, sendo o aluno o centro das atenções. A gestão pedagógica consistia no eixo de trabalho da SEE/MG, de suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino e das escolas públicas mineiras. Sua elaboração pautou-se, ainda, em uma conquista efetiva dos cinco compromissos firmados para a educação mineira, que são: (1) toda criança lendo e escrevendo aos 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 a comunidade participando (MINAS GERAIS, 2013).

No contexto de implementação do programa, foram definidas metas de proficiência para todas as superintendências e escolas estaduais, referentes ao período de 2008 a 2010, renovadas até 2014. Essas metas foram vinculadas aos percentuais relativos aos padrões de desempenho (baixo, intermediário e recomendado), alcançados pelos alunos nas avaliações externas. No ano de 2008, conforme previsto pela Lei nº 17.600/200821, foi instituída a gratificação por produtividade a todos os servidores da educação, a qual consiste em um bônus a ser pago aos profissionais da rede estadual de ensino. O cálculo do percentual a ser pago está diretamente ligado ao alcance das metas pactuadas, considerando-se também os índices obtidos pelas escolas nas avaliações externas.

2. A elaboração e a implementação do Plano de Intervenção Pedagógica

Para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, as escolas passam por um momento de sensibilização e reflexão que envolve toda a comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, diretores, especialistas, professores, cantineiros, professores para uso da biblioteca, professores eventuais, além de equipes da SEE, das SRE e SME, em se tratando de escolas municipais. Essa sensibilização consiste na realização do “Dia D” – “toda escola deve fazer a diferença” e “toda comunidade participando”, com discussão dos resultados das avaliações internas e externas de cada escola e as metas acordadas com a SEE/MG. São também reavaliadas as ações desenvolvidas pela escola, referentes à realidade de aprendizagem dos alunos, para o planejamento de novas ações de intervenção pedagógica para os casos de não aprendizagem. Buscam-se ideias e estratégias inovadoras, com vistas a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados educacionais (MINAS GERAIS, 2013).

21 Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.

No contexto de elaboração do Plano, a equipe gestora proporciona aos professores oportunidades de melhoramento da prática pedagógica, propondo planejar e discutir com os colegas e com a comunidade escolar as reais necessidades da escola e dos alunos e *colocando* em prática as orientações recebidas nos encontros de formação continuada realizados por equipes da SEE e SREs.

3. Os atores envolvidos no programa

A implementação do programa envolve a atuação de todo o corpo docente e do diretor escolar, o qual protagoniza as ações intra e extraescolares referentes ao desenvolvimento do programa na unidade de ensino. Ainda conta com um acompanhamento sistemático das equipes centrais da SEE/MG e das equipes das SREs, compostas pelos analistas educacionais, que visitam semanalmente as escolas para a realização de atividades de monitoramento e avaliação do programa. Os principais agentes para a implementação do programa com sucesso são as Superintendências Regionais de Ensino, as Secretarias Municipais de Educação, as escolas estaduais e municipais, e os pais, tendo o aluno como foco do processo educativo e buscando garantir a melhoria de seu desempenho escolar (MINAS GERAIS, 2013).

A Resolução nº 1812/2011 (MINAS GERAIS, 2011) prevê, em seu Artigo 37, parágrafo único, que no ato de investidura no cargo, os diretores e vice-diretores deverão assinar um termo de compromisso, constantes nos anexos II e III, nos quais firmam o compromisso de adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas. Assim, o protagonismo das ações do Plano de Intervenção Pedagógica é de responsabilidade do gestor escolar, tendo em vista que o vice-diretor, embora assuma as atribuições de sua função – as quais também remetem à elevação dos padrões de desempenho na aprendizagem escolar –, só assume as ações específicas do diretor, diretamente relacionadas ao foco do fazer pedagógico na escola, em caso de afastamento desse ou vacância do cargo.

Como afirma Lück (2000, p. 67),

[...] Diretores escolares competentes são aqueles que promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas.

Sendo assim, atribui-se ao diretor escolar a coordenação do plano de intervenção pedagógica para a garantia da melhoria dos resultados escolares.

4. Escolas a serem analisadas

Tomando como referência os resultados das avaliações externas do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa (Língua Portuguesa - 3º ano E.F), verifica-se que, entre os resultados das escolas A e B, há uma evidência de que a implementação do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC) não galga os mesmos degraus nas duas escolas.

Ao analisarmos os dados das avaliações externas do Proalfa nas duas escolas objetos de estudo desta pesquisa, entre os anos de 2009 a 2012, verificamos que, conforme os dados especificados (Quadros 1 e 2), a Escola A apresenta uma média de proficiência de 594,9, acima da média estadual e da SRE, enquanto a Escola B apresenta uma média de proficiência de 499,6, abaixo da média estadual de 551,6 e da SER de 520,1.

Quadro 1. médias comparadas 2009 - Escola A - Proalfa

	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	REDE PÚBLICA
Estado	551,6	514,1	528,1
SRE	520,1	483,0	501,7
Município	507,6	515,4	510,0
Escola	594,9	-	594,9

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/Diretoria de ensino fundamental.

Quadro 2. médias comparadas 2009 - Escola B - Proalfa

	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	REDE PÚBLICA
Estado	551,6	514,1	528,1
SRE	520,1	483,0	501,7
Município	507,6	515,4	510,0
Escola	499,6	-	499,6

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/Diretoria de ensino fundamental.

No que se refere aos padrões de desempenho apresentados, entre os anos de 2007 a 2009 (Quadros 3 e 4), observamos uma oscilação entre os resultados das duas escolas. A Escola A, em 2007, contava com 87,9% dos alunos avaliados no 3º ano do ensino fundamental no nível de desempenho recomendado; já em 2008, apresentou-se uma queda em seus resultados, estando 75% desses alunos em nível de desempenho recomendado. Porém, no ano de 2009, passou-se a contar com 84,4% dos alunos avaliados no nível de desempenho recomendado.

Quadro 3. Proalfa - distribuição do percentual de alunos por padrão de desempenho - Escola A

ANO	PADRÕES		
	BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDÁVEL
2007	4 (6,1%)	4 (6,1%)	58 (87,9%)
2008	7 (10,1%)	10 (14,5%)	52 (75,4%)
2009	3 (4,7%)	7 (10,9%)	54 (84,4%)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/Diretoria de ensino fundamental.

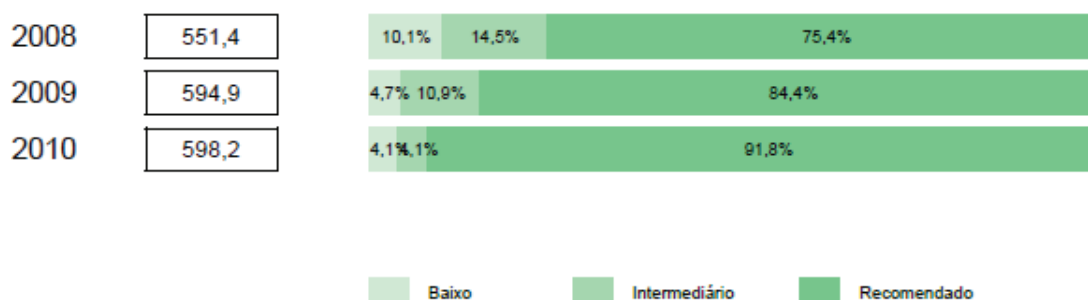
A Escola B (Quadro 4), que em 2007 estava com 69,2% dos alunos avaliados, neste mesmo ano de escolaridade, em nível recomendado, em 2008 apresentou uma evolução, ficando com 86,7% desses alunos no nível de desempenho recomendado. Porém, em 2009, sofreu uma queda em seus padrões de desempenho, ficando com 45,5% dos alunos avaliados no nível de desempenho recomendado.

Quadro 4. Proalfa - distribuição do percentual de alunos por padrão de desempenho - Escola B

ANO	PADRÕES		
	BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDÁVEL
2007	2 (15,4%)	2 (15,4%)	9 (69,2%)
2008	1 (6,7%)	1 (6,7%)	13 (86,7%)
2009	3 (27,3%)	3 (27,3%)	5 (45,5%)

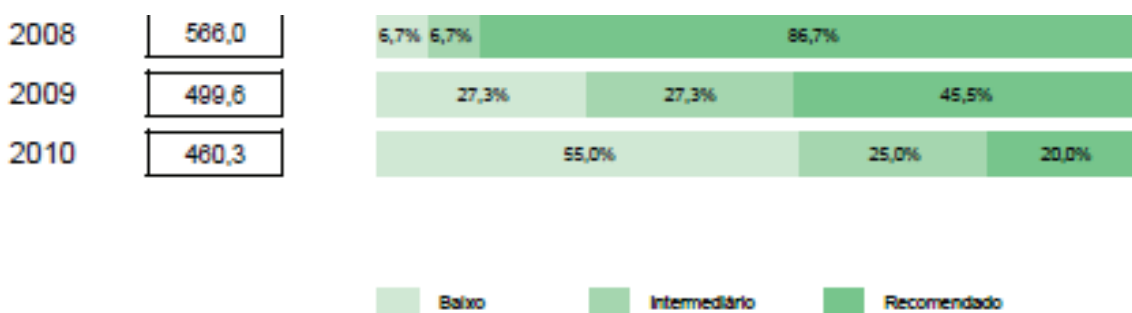
Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/Diretoria de ensino fundamental

Quadro 5. Proalfa - % padrões de desempenho Escola A – 2008 - 2010



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/Diretoria de ensino fundamental

Quadro 6. Proalfa - % padrões de desempenho Escola B - 2008-2010



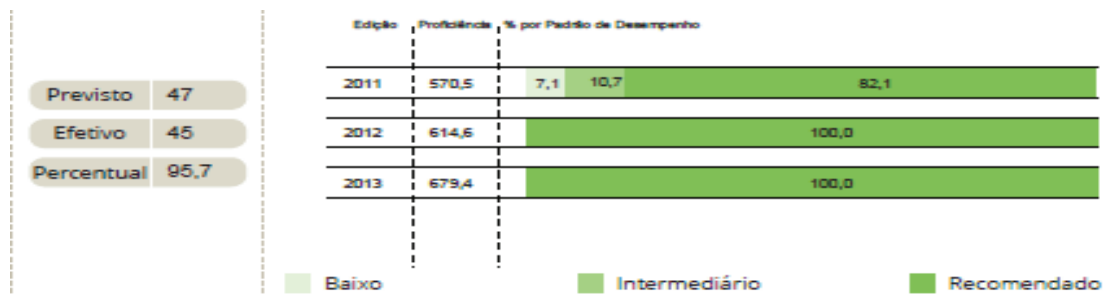
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/Diretoria de ensino fundamental

No ano de 2010, a Escola A apresentou um quadro de 91,8% dos alunos no nível recomendado, enquanto a Escola B teve apenas 20% dos alunos avaliados no nível de desempenho recomendado (QUADROS 5 e 6.)

Entre os anos de 2011 a 2013, a Escola A revelou uma evolução nos padrões de desempenho, contando com 100% dos alunos avaliados, no 3º ano do ensino fundamental, no nível de desempenho recomendado a partir de 2012 até o

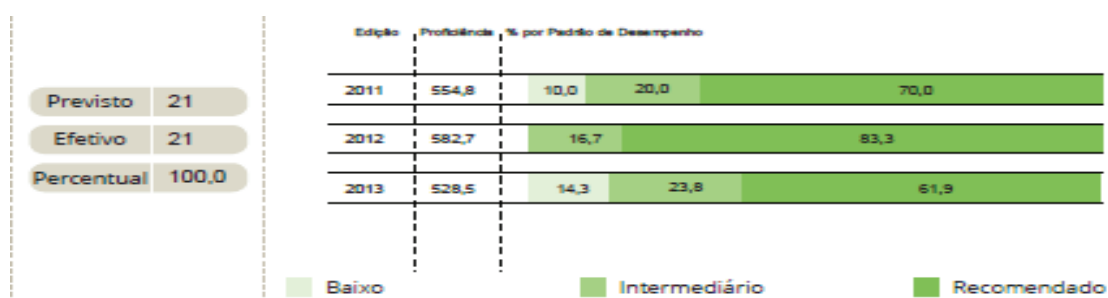
ano de 2013. A Escola B, por sua vez, embora tenha revelado um crescimento entre os anos de 2010 e 2011, a partir de 2012 apresentou uma queda consecutiva em seus padrões de desempenho, contando com apenas 61,9% dos alunos avaliados no nível de desempenho recomendado no ano de 2013 (QUADROS 7 e 8).

Quadro 7. Proalfa - % padrões de desempenho Escola A - 2011-2013



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/ Diretoria de ensino fundamental.

Quadro 8. Quadro 8: Proalfa -% padrões de desempenho Escola B - 2011-2013



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pela SEE/MG/Diretoria de ensino fundamental.

Considerando as finalidades do Proalfa, seus resultados são usados para embasar as intervenções necessárias ao processo de alfabetização e letramento dos alunos a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, como estratégia de melhoria dos padrões de desempenho nos anos/séries subsequentes, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Partindo desse pressuposto, no decorrer da pesquisa, serão analisados os dados do Proeb das duas escolas mencionadas, em Língua Portuguesa e Matemática.

Diante do que discutimos neste texto, reafirmamos a relevância do Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo e salientamos a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre os efeitos do referido programa nos diversos contextos educacionais, em especial nas escolas ligadas à Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni. Ainda, buscaremos propor ações efetivas para a disseminação de práticas exitosas que beneficiem as escolas da respectiva regional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Lei nº 10172/2001. *Plano Nacional de Educação - PNE*. DOU de, p. 1, 2001.

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

MINAS GERAIS. *Guia de revisão e reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica*. Belo Horizonte, 2013. p. 22.

_____. *Resolução SEE N.º 1812*, de 22 de março de 2011. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.

_____. *Lei Delegada 180/ 2011*. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.

_____. *Decreto 43.506* de 06 de outubro de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

_____. *Lei Nº 17.600* de 1 de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SUA AMPLIAÇÃO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

Eloisa Elena Noé*

RESUMO

A ampliação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para os anos finais do ensino fundamental a partir de agosto de 2011 buscou melhorar o desempenho dos escolares por meio de uma prática de intervenção pedagógica adequada e efetivar a materialização dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) no contexto da sala de aula. Ao investigar o processo de ampliação do PIP nas escolas estaduais jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Ubá/MG, os dados apontaram inúmeras fragilidades no trabalho desenvolvido pelos analistas do PIP/CBC, relacionadas à área das competências da organização e à área das competências da implementação. Os limites observados se tornaram objeto para proposições do Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas à eficiência dos analistas frente a reais demandas da equipe escolar.

Palavras-chave: PIP/CBC. Analistas. Plano de Ação Educacional.

* Pedagoga, especialista em Educação Básica (SEEMG) e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF/CAEd/PPGP. E-mail: enoe@caed.ufjf.br/eloisa_noe@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma investigação sobre o processo de ampliação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para os anos finais do ensino fundamental nas escolas estaduais jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Ubá, a partir do trabalho *in loco* dos Analistas contratados pela SEE/MG. Em sua criação, o PIP teve como principal objetivo alcançar a meta “toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”, o que justifica a denominação de Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC, quando de seu início, em 2007.

Primeiramente, é apresentada a relação da política educacional (micro) com a Reforma Política Administrativa (macro) do governo do estado, influenciando no Sistema Público de Ensino e levando à criação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Dessa forma, faremos a descrição do processo de estruturação da equipe de analistas para acompanharem e monitorarem o PIP na etapa II do ensino fundamental, bem como a análise do programa, a partir do viés da abordagem do ciclo de políticas. Seguem, ainda, algumas considerações sobre a metodologia adotada na pesquisa, de cunho qualitativo, e desenvolvida nas Ciências Sociais, que constatou avanços e limites que fragilizam a atuação pedagógica dos Analistas do PIP/CBC na SRE/Ubá. Com base nos dados coletados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) com foco no aperfeiçoamento profissional desses agentes.

1. O contexto político-educacional de Minas Gerais e o Programa de Intervenção Pedagógica

Considera-se que o PIP integra o conjunto das políticas públicas educacionais em Minas Gerais formuladas a partir dos princípios das três etapas do programa Choque de Gestão²², plano de reforma do Estado articulado pelo Governo de Minas Gerais a partir de 2003, que alinhou todas as secretarias em busca de melhores resultados.

[...] a política educacional, assim como as demais políticas sociais, não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção e reprodução da vida dos homens, mas, deve ser compreendida a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica (MARONEZE & LARA, 2009, p. 3284).

Para subsidiar políticas públicas de melhoria da qualidade da educação no estado, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) foi ampliado em 2003.

[...] Com as avaliações do Proeb, do PAAE e do Proalfa, o Simave possibilita à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG realizarem diagnósticos educacionais para identificar necessidades, problemas e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos, com o objetivo de estruturar políticas e ações diretamente vinculadas aos resultados de aprendizagem, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais. (MINAS GERAIS, BOLETIM PEDAGÓGICO PROALFA, 2009, p.10)

22 O plano de reforma do Estado é denominado “Choque de Gestão”. Foi constituído por ações de otimização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional. Tem como objetivo melhorar a qualidade e reduzir custos dos serviços públicos, mediante reorganização e modernização do arranjo institucional e do modelo de gestão do Estado. Disponível em: www.planejamento.mg.gov.br. Acesso em: 15 set. 2013.

No Quadro 1, é possível verificar as etapas da reforma empreendidas pelo Governo de Minas Gerais e a criação do PIP, numa linha temporal:

Quadro 1. Linha temporal - contexto político-educacional de MG - 2003/2013 - ensino fundamental

PERÍODO	CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL / MG
2003 a 2006	Choque de Gestão (1ª Etapa)
2006	1ª Avaliação da Alfabetização (PROALFA)
2007 a 2010	Choque de Gestão (2ª Etapa): estado para resultados
2007	Início do Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo (PIP ATC) para os anos iniciais do ensino fundamental.
2011 a 2014	Choque de Gestão (3ª Etapa): gestão para a cidadania
2011 agosto	Início do Programa de intervenção Pedagógica Implementando os Conteúdos Básicos Comuns (PIP CBC) para os anos finais do ensino fundamental; continuidade do PIP/ATC, agora como processo.
2012	1º ano de efetivo trabalho em campo das equipes regionais do PIP/CBC. Continuidade do PIP/ATC, agora como processo.
2013 e 2014	PIP/ensino fundamental: ATC e CBC

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme dados disponibilizados no site da SEE/MG23, no ano de 2006, os alunos do 3º ano do ensino fundamental foram avaliados de forma censitária, pela primeira vez, no Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa –, e constatou-se que apenas 49% dessas crianças de todo o estado encontrava-se no nível recomendável de leitura e escrita, ou seja, lendo e escrevendo com proficiência. Esses dados levaram a SEE/MG a instituir o Programa de Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo - PIP/ATC, em 2007, com o propósito de reverter os baixos índices de desempenho em alfabetização, diagnosticados no ano anterior através do Proalfa. Dessa forma, o PIP se insere no contexto das políticas de responsabilização ou *accountability*²⁴ e faz do monitoramento e do apoio *in loco* – realizado pelos analistas educacionais lotados no Órgão Central da SEE/MG e nas Superintendências Regionais de Ensino –, às ações dos diretores das escolas estaduais, dos especialistas da educação básica e dos professores, sua ferramenta principal para possíveis correções do processo ensino-aprendizagem e para o alcance da eficiência do sistema, sob a premissa de que o programa atua sobre o processo e não somente sobre os resultados finais.

Através da Resolução SEE/MG nº 916, de 2 julho de 2007, foi criado o “Dia D”, denominação genérica para os dois dias instituídos pela SEE/MG como o dia “Toda Escola Pode Fazer Diferença” e o dia “Todos Devem Participar”. Nesses dois dias, é realizada a elaboração do documento “PIP da Escola”. Dessa forma, toda a equipe escolar, a cada ano, é convidada a repensar sua prática e redefinir os caminhos, em busca da promoção da aprendizagem de todos

23 Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 25 set. 2013.

24 *Accountability* é um termo da língua inglesa, sem tradução exata para o português, que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Outro termo usado numa possível versão portuguesa é “responsabilização”.

os alunos, de modo que “nenhum aluno fique para trás”²⁵. O Relatório Síntese do Programa para o período de 2006 a 2010 (2011)²⁶ considera que a implementação do PIP colaborou para o significativo avanço dos índices aferidos nas avaliações do Proalfa²⁷: o índice de 48,6% de crianças alfabetizadas em todo o estado, no ano de 2006, evoluiu para 88,9%, em 2010. Nessa premissa, a SEE/MG deu sequência ao Programa, estendendo-o até o 9º ano do ensino fundamental, a partir de agosto de 2011, com a organização da equipe regional do PIP/CBC. Sabia-se que os alunos, até então assistidos pelo PIP/ATC, haviam avançado para os anos subsequentes do ensino fundamental.

2. A extensão do PIP para os anos finais do ensino fundamental na superintendência regional de ensino de Ubá

A organização das equipes do Programa de Intervenção Pedagógica dos Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC) para as 47 SREs se deu através da contratação de professores especialistas de disciplinas, e não de pedagogos, a fim de facilitar o diálogo e “encurtar distâncias” entre a SRE e os professores regentes de aula acerca das especificidades do CBC²⁸ de cada disciplina que, sabe-se, não são de domínio do licenciado em Pedagogia. Obedecendo às Orientações Gerais para Organização das Equipes Regionais do PIP/CBC, de 23/03/2011, a equipe regional de analistas do PIP/CBC da SRE/Ubá foi organizada com 10 professores: dois professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e um professor para cada uma das demais disciplinas: Ciências, Língua Inglesa, Geografia, História, Artes e Educação Física. Os dez professores foram contratados em regime CLT pela Fundação Renato Azeredo (FRA), em 1º de agosto de 2011, por um período de 6 meses. Após o tempo de formação presencial em serviço e assumindo a função de analistas pedagógicos do PIP/CBC, esses profissionais articularam-se com os servidores de carreira na SRE (analistas educacionais do PIP/ATC e analistas educacionais inspetores escolares) para a realização do trabalho em campo, em setores da regional que comportam de 5 a 6 escolas estaduais. Terminada a vigência do contrato em dezembro de 2011, a SEE/MG realizou uma nova contratação através do Ofício Circular nº 025/2012, não mais por meio da FRA, mas por designação via órgão central para o período de 13/02/12 a 31/02/12. Na SRE/Ubá, dos 10 Analistas que atuaram no programa no ano de 2011, 8 continuaram na equipe e 2 novos profissionais entraram, a partir de fevereiro de 2012. Já no ano de 2013, os analistas continuaram a prestar serviços na SRE/Ubá por meio de um novo convênio da secretaria com a FRA, que vigorou até o mês de fevereiro de 2014, quando o contrato foi novamente encerrado devido a cortes no orçamento público do estado. A partir de então, com a dispensa dos analistas contratados, coube aos analistas de carreira, lotados na SRE, realizarem a gerência, o acompanhamento e o monitoramento do PIP/CBC, além do PIP/ATC que já faziam anteriormente, em todas as 72 escolas públicas estaduais.

Promover a melhoria do desempenho dos escolares em decorrência de uma prática de intervenção pedagógica adequada, bem como garantir a efetiva materialização em sala de aula dos CBCs por todos os professores das escolas da rede pública de Minas Gerais, constituem os pilares fundamentais do trabalho dos analistas do PIP/CBC. Isso, considerando que a partir do currículo formal e oficial para o estado de Minas Gerais, é feito um recorte das habilidades que servem à elaboração dos itens que compõem as avaliações de rendimento patrocinadas pela SEE/MG.

25 No início dos anos 2001, George W. Bush, ao apresentar seus planos para melhorar a educação americana, centrado em estratégias que incrementavam os testes e o *accountability*, enviou ao Congresso a lei chamada *No Child Left Behind* (NCLB) [Nenhuma criança deixada para trás].

26 Relatório Síntese do PIP, no período de 2006 a 2010, apresentado pela SEE/MG em 2011.

27 O Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização – faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Avalia, anualmente, de forma censitária, os alunos do 3º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, com o intuito de aferir as competências de alfabetização. É realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o CAEd/UFJF.

28 Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) correspondem à matriz curricular de ensino obrigatória dos 6º aos 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio, em todo o estado de Minas Gerais, conforme a Resolução SEE/MG nº 666/2005.

3. Considerações sobre a metodologia de pesquisa

Ao averiguarmos como se deu a atuação da equipe de analistas do PIP/CBC no acompanhamento do Programa nas escolas estaduais da SRE/Ubá, do como as equipes escolares se apropriaram das diretrizes no contexto da prática e quais foram os limites e avanços observados no contexto de efeitos/resultados²⁹, o PIP/CBC foi analisado em seu processo e em seus efeitos, ancorando-se na busca de subsídios para aperfeiçoar o trabalho da equipe de analistas. A pesquisa empírica valeu-se da análise documental e da aplicação de questionários, emprestados da pesquisa quantitativa, com o objetivo de coletar dados relacionados aos contextos citados por Ball (*apud* MAINARDES, 2006), a partir de 17 sujeitos envolvidos no Programa: 5 analistas do PIP/CBC e representantes dos principais atores escolares; 6 diretores de escolas estaduais e 6 especialistas em educação básica. A aplicação dos questionários levou à identificação de dificuldades e avanços no decorrer da ampliação do programa. A análise de documentos abrangeu 956 relatórios de atendimento técnico-pedagógico datados de 2012/2013, redigidos pelos analistas contratados; 3 relatórios anuais da gerência da equipe; pautas de reuniões pedagógicas coordenadas nas escolas em 2011/2012/2013; e boletins de resultados das avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) para o 9º ano nesse mesmo triênio. Para fundamentarmos a discussão, adotamos o viés teórico da abordagem do ciclo de políticas, formulado por Stephen Ball (1992) e seus colaboradores, enriquecido pelas pesquisas de Mainardes (2006)³⁰.

Quadro 2. O PIP no ciclo de políticas segundo Ball

CONTEXTOS	EVIDÊNCIAS
Contexto de Influência (o que levou a SEE/MG a criar o PIP)	Década de 90: influências do mundo globalizado/ mercado competitivo/ ideário neoliberal; avaliação do rendimento escolar pelos governos, levando à elaboração de políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, condição para o desenvolvimento econômico. Década de 2000: MG - Choque de Gestão/ Estado para Resultados/ Gestão para a Cidadania; baixo desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas; Metas do Plano Nacional da Educação; Ideb.
Contexto de Produção de Texto (principais documentos que subsidiam o PIP)	A LDBEN 9394/96, parecer CEB 20/1998. Assunto: Consulta relativa ao ensino fundamental de 09 anos. A Lei Federal nº 11.274/06: matrícula a partir dos 6 anos obrigatória em todo o território nacional, alterando artigos da LDB/1996. A Resolução SEEMG 469/2003 estabeleceu data-limite de 30 de abril para a matrícula da criança no primeiro ano do E.F. (revogada pela Res. 2197/12). Resolução SEEMG 666/2005 que institui os CBCs como obrigatórios nas escolas da rede pública estadual para os anos finais do EF e E.M. Resolução SEE/MG nº 1086/2008: ênfase na criação de uma política pública de apoio ao processo de alfabetização dos alunos (revogada pela Res. SEE/MG nº 2197/2012). Resolução SEE/MG nº 2197/2012: em vigor desde 2013, dispõe sobre a organização dos anos finais do E.F. em blocos pedagógicos/ciclos.
Contexto da Prática (execução das ações do PIP pelos analistas e equipe escolar)	O programa: apropriação dos resultados das avaliações internas /externas; criação das equipes centrais/regionais do PIP; compreensão das diretrizes do PIP pelos atores; dificuldades dos analistas no monitoramento; dificuldades das equipes escolares em aplicarem as diretrizes do PIP; capacitações (analistas e professores); atendimento pedagógico <i>in loco</i> ; processos de resistência, conflitos e acomodações na arena da prática; influências dos contextos da prática e da produção de textos levando à elaboração de novos ofícios e Resoluções. A pesquisa: levantamento dos resultados das escolas pesquisadas no Proeb/9º ano no triênio pesquisado: 2011, 2012, 2013; aplicação dos questionários; análise documental.

29 O contexto da prática e o contexto de efeitos/resultados são inseridos na abordagem do ciclo de políticas segundo Ball.

30 Jefferson Mainardes é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pela UNICAMP e Doutor em Educação pela Universidade de Londres.

CONTEXTOS	EVIDÊNCIAS
Contexto dos Resultados/ Efeitos	Mudanças provocadas na prática de sala de aula, no processo de avaliação e resultados educacionais; resultados das escolas nas avaliações externas; efeitos de primeira e de segunda ordem.
Contexto de Estratégia (desigualdades produzidas)	As evidências de desigualdades criadas pela política; a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados. O PAE.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Ball (1992).

A abordagem do ciclo de políticas é tomada como um referencial analítico pelo fato de transpor a fragmentação dos principais contextos, articulando-os por meio do fenômeno cíclico, num *continuum* dialógico. Segundo Mainardes (2006, p. 32), “o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

4. Limites e avanços observados a partir dos dados da pesquisa

Ao lançar um olhar para o recorte temporal e espacial do objeto de estudo, ou seja, para o PIP/CBC em 2011, 2012 e 2013, nas 52 escolas estaduais que oferecem os anos finais do E.F. na regional Ubá, valendo-se dos questionários respondidos e dos documentos analisados, alguns avanços foram observados, tais como: (i) o amplo acesso das equipes das escolas aos objetivos, às diretrizes do Programa e à legislação educacional vigente através das reuniões coordenadas pelos analistas; (ii) a materialização do CBC em sala de aula; (iii) o “encurtamento” da distância entre a SRE, os professores e os especialistas em educação básica (EEB) que atuam nos anos finais do E.F. por meio de reuniões, visitas semanais e/ou quinzenais às escolas e de capacitação em larga escala desses atores que atuam na etapa II do E.F. O Quadro 3, a seguir, apresenta os limites diagnosticados na análise dos instrumentos eleitos para a pesquisa.

Quadro 3. Limites diagnosticados

Nº	Limites
1	Ausência de um trabalho sistemático de intervenção pedagógica incorporado ao trabalho docente com algo natural e rotineiro. O PIP da escola, muitas vezes, apenas uma peça burocrática. Ausência de uma apropriação devida dos resultados das avaliações pelos atores da escola, uma falha na condução da Gestão Pedagógica da escola por parte do diretor e EEB.
2	Alta incidência de absenteísmo/rotatividade dos docentes.
3	Involução crescente do Índice de Proficiência Média Geral da SRE em Matemática
4	Frequência baixa de reuniões dos Analistas com a Gerente.

Nº	Limites
5	Não cumprimento do cronograma de visitas às escolas (em decorrência de alguns fatores) e planejamento inconsistente do inspetor/ analista.
6	Relatórios demasiadamente longos e enviados pelos analistas à gerente tardiamente, retardando a leitura e análise dos mesmos. Análise fracionada dos relatórios pela Gerente do PIP/CBC com <i>feedback</i> também tardio aos analistas.
7	Pauta de visitas às escolas não sendo cumprida devido aos imprevistos do cotidiano escolar e falta de agilidade do EEB no cumprimento das solicitações dadas;
8	Alta incidência de alunos chegando ao 6º ano com defasagens severas em leitura, escrita e sem o domínio das quatro operações fundamentais da Matemática.
9	Pouco entendimento dos Analistas sobre regime de ciclo, escola ciclada, diferentes perfis discentes e os níveis de desenvolvimento humano.
10	Tensões no ambiente escolar; resistências dos docentes às orientações dadas.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A partir dos resultados da pesquisa, um plano estratégico foi elaborado, o qual contém propostas de ações direcionadas a duas grandes áreas que agrupam as diversas dimensões de uma gestão, segundo Lück (2009): (i) a área da organização e (ii) a área da Implementação.

5. Uma proposta de formação para os *stakeholders*³¹ do PIP

Em decorrência da demissão dos analistas-professores no início de 2014, o acompanhamento das escolas que oferecem os anos finais do E.F. passou a ser realizado pelos analistas educacionais de carreira, lotados na SRE, já acostumados a esse trabalho nas escolas que ofertam os anos iniciais. Apesar de serem pedagogos por formação, precisam conhecer os avanços e os limites que surgiram durante o trabalho da equipe que estava à frente do monitoramento do PIP/CBC, em busca de uma atuação coerente com a realidade diagnosticada. Ignorar esses limites pode incorrer no risco de um planejamento inoperante e de um trabalho ineficaz da equipe atual. O quadro 4, a seguir, apresenta a área de competências da organização que envolve o trabalho da equipe regional do PIP:

31 Pessoas ou grupos mais importantes para um planejamento estratégico, ou seja, as partes interessadas (FERNANDES, 2011).

Quadro 4. Módulo I: Estrutura Organizacional do Trabalho da Equipe Regional

ÁREA DE COMPETÊNCIAS DA ORGANIZAÇÃO
Modulo I: Estrutura organizacional do trabalho da equipe regional do PIP
Revisão da estrutura organizacional dos setores da SRE com as escolas. Redistribuição das escolas de modo que cada inspetor possa trabalhar com um analista apenas, viabilizando a execução do cronograma de atendimentos às escolas. Divulgação dos responsáveis pelos setores.
ÁREA DE COMPETÊNCIAS DA ORGANIZAÇÃO
Modulo I: Estrutura organizacional do trabalho da equipe regional do PIP
Elaboração de um formulário para relatório, otimizando o tempo do analista e agilizando o repasse para a gerente, que fará uma análise menos fracionada dos relatórios.
Equipe de analistas revendo o trabalho realizado com os anos iniciais no ano anterior, e planejando ações para o novo ano.
Revisão da estrutura organizacional da escola, tendo em vista a necessidade do EEB priorizar a Gestão Pedagógica, colocando em prática as orientações recebidas da SRE.
Elaboração, junto à equipe gestora, do plano de trabalho a ser desenvolvido na escola pelo diretor e pelo EEB, durante o primeiro semestre (capacitação sobre apropriação dos resultados escolares; orientação sobre a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica individual; realização de curso de formação para professores de Matemática nas escolas que não melhoraram a proficiência).
Reuniões da gerente com os analistas para socialização das visitas às escolas e orientações.
Reunião da dupla inspetor e analista para avaliarem as visitas às escolas, lerem relatórios feitos e planejarem ações a serem executadas em visitas posteriores.
SRE elaborando e encaminhando para as escolas a pauta de trabalho da equipe regional, a fim de que a EEB possa se organizar com antecedência para a visita.

Fonte: elaborado pela autora.

A área da **organização** compreende a garantia de uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais. Isso significa que, sem uma reorganização dos trabalhos dos *stakeholders* envolvidos, todo o conhecimento e as orientações dadas não serão socializados e operacionalizados com a eficiência que se deseja. A área da **implementação** compreende dimensões que promovem as transformações nas práticas educacionais, com foco na aprendizagem e na formação. O Quadro 5, a seguir, apresenta os módulos de formação (II a VII) correspondentes à área de implementação e que serão trabalhados com os analistas por meio de parceria com a Magistra³², a escola da escola da SEE/MG.

32 A escola de formação para profissionais da educação "Magistra" foi criada pela lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, e inaugurada em 2 de fevereiro de 2012. Conferir em <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/eventos/1700>>. Acesso em: 24 maio 2014.

Quadro 5. Módulos relacionados à formação dos analistas da equipe regional do PIP

ÁREA DE COMPETÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO
Módulos
II- Prática da leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental
III- O ensino dos conceitos básicos da Matemática nos anos finais do ensino fundamental
IV- Absenteísmo docente: desafio para o gestor
V- Regime de formação por ciclos/escola ciclada
VI- Os níveis de desenvolvimento humano e os diferentes perfis discentes
VII- Tensões e conflitos no ambiente escolar

Fonte: elaborado pela autora.

Os módulos serão trabalhados em 16 horas presenciais e 8 horas de atividades à distância, distribuídas ao longo do mês, sempre partindo de estudos e reflexões sobre textos relacionados à temática do módulo trabalhado. Para finalizar o trabalho formativo dos analistas da equipe regional, esses farão o repasse, em linhas gerais, para os diretores e especialistas em educação básica, do conteúdo dos módulos que integraram o ciclo de estudos. Com esse propósito, deverá ser organizado um seminário logo após o ciclo de estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não é uma ciência exata e, por isso, toda análise realizada em seu campo não traduz ideias acabadas, prontas (FERNANDES, 2011). Porém, negligenciar os limites observados na pesquisa poderá levar à exaustão da atual equipe regional e ao não atendimento das reais necessidades dos sujeitos que atuam nas escolas. O analista educacional é peça fundamental na implementação de políticas públicas educacionais no âmbito da regional, e a necessidade de sua qualificação se justifica por sua inserção no contexto escolar, levando os gestores, os especialistas e os professores à adoção de novas posturas mediante reflexões do tipo: (i) não é inerente à função do professor fazer com que todos os alunos avancem a patamares cada vez mais altos? (ii) Para quem o professor existe: para alunos ideais ou reais?

O Programa de Intervenção Pedagógica busca resgatar, em sua proposta, respostas para essas questões e, como política, modificar a prática docente, qualificando-a.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília - DF, 20 dez 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2013.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: Fernandes, D. (Org.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011. pp. 185-208.

LARA, A. M de B. & MARONEZE, L. F. Z. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado, 2009. pp. 3279-3293. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf> Acesso em: 7 nov. 2013.

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

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 março 2014.

MINAS GERAIS. Lei N. 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. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2 de julho de 2008.

_____. Resolução SEE Nº 666, de 7 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estadual que oferecem os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Belo Horizonte-MG, 8 abr. 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *O Programa de Intervenção Pedagógica: Alfabetização no Tempo Certo*. Relatório síntese do Programa 2006 a 2010. Belo Horizonte: SEE/MG, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim Pedagógico do PROALFA 2009*. Minas Gerais, 2009, 50 p.

VILHENA, R. & MARTINS, H. F. (Orgs.) *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR JUSCELINO KUBITSCHEK EM CAPINÓPOLIS - MG

Alessandra Aparecida Franco*

Cleide Francisca de Souza Tano**

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar e discutir os desafios enfrentados pela gestão da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek em Capinópolis - MG, relacionados à implementação da proposta de educação integral, em conformidade com o Programa Mais Educação do MEC. O estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas, e a técnica de análise documental de relatórios, apontou que a implementação da proposta de educação integral na escola pesquisada foi desafiadora. Apesar das revelações positivas acerca da implementação do programa, os resultados evidenciam que nem todos os desafios foram superados, mostrando a necessidade de debates que instiguem a participação de todos os envolvidos para a construção de novos olhares acerca do tema.

Palavras-chave: Desafios. Educação Integral. Gestão escolar.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Faculdade do Triângulo Mineiro e da Universidade do Estado de Minas Gerais - campus Ituiutaba.

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Servidora Técnico-Administrativa da Universidade Federal de Viçosa

INTRODUÇÃO

Desde o início do século XX, a realidade brasileira reconhece a indispensabilidade de reestruturação da escola para atender as necessidades de seu tempo histórico. Desde então, várias concepções e práticas de educação integral foram formuladas, considerando a ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, a educação integral, apontada como um ideal pela legislação educacional brasileira, tornou-se, desde abril de 2007, fórum de intensas discussões no âmbito do Ministério da Educação por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

A proposta da educação integral apresentada pelo Ministério da Educação (2009) consiste na intensificação dos processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos.

Vale destacar que, assim como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB também compreende a educação integral como possibilidade de formação integral do indivíduo. É nesse sentido que o gestor escolar tem em suas mãos um grande desafio, já que a educação em tempo integral está prevista no plano de metas do governo federal.

Este estudo objetiva apresentar e discutir os desafios enfrentados pela gestão da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek em Capinópolis -MG, na implementação da proposta de educação integral. Buscaremos analisar e discutir os principais impactos ocasionados sob a ótica de seu gestor e dos demais agentes educadores envolvidos. Ressalta-se, ainda, a importância desta pesquisa para a educação pública, em função dos inúmeros compromissos impostos pelo programa aos diferentes atores inseridos no cenário escolar, especificamente aos profissionais da educação. Os resultados da pesquisa possibilitarão o desencadeamento de reflexões e debates no âmbito da gestão escolar, a partir do relato de experiências efetivas no que se refere à implementação do Programa Educação Integral proposto pelo MEC.

1. Aspectos teóricos centrais

Neste tópico, são apresentadas as abordagens teóricas referentes ao Programa Educação Integral, instituído pelo Programa Mais Educação do MEC, e os desafios da Gestão Escolar na implementação e manutenção da educação integral.

1.1 Programa Educação Integral

Conforme afirma Saviani (2007), ao assumir a presidência da República com o objetivo de minimizar a pobreza no país, Luís Inácio Lula da Silva apresentou o Plano Brasil de Todos – PPA, o qual, na área da Educação, deu origem ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A institucionalização desse instrumento possui uma perspectiva sistêmica da educação, a qual apresenta como aparato jurídico o Plano de Ações Articuladas – PAR. De forma conjunta, o PDE e o PAR apresentam como nova política de educação de ordem governamental, e não do Estado brasileiro, o Programa Mais Educação, cuja proposta dá origem a uma nova política de educação integral no país. Ainda segundo esse autor, no governo Dilma Rousseff, a ênfase recaiu sobre a implantação desse programa, cujo objetivo visa ao cumprimento das metas propostas pelo documento “Todos pela Educação”.

O Programa Mais Educação tem como proposta a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes por meio da ampliação de experiências educadoras. Objetiva, portanto, [...] “a implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo Ideb” (BRASIL, 2009, p. 13). Logo, para sua concretização, torna-se necessária a realização de práticas extras ao horário escolar, as quais precisam estar sintonizadas com o currículo e com os desafios acadêmicos.

De caráter amplo, o Programa Educação Integral versa sobre o desenvolvimento integral do aluno. Está centrado, portanto, na formação do indivíduo tanto no aspecto intelectual, quanto afetivo, social e físico. Por isso, torna-se necessário extrapolar os saberes para dentro e fora da escola, e para tanto, as atividades desenvolvidas devem acontecer em tempo integral. Destarte, a concepção de educação integral, conforme o Ministério da Educação (2009), não se limita ao acréscimo de tempo e espaço nos projetos educacionais. Pelo contrário, parte da premissa de que cada aluno, enquanto indivíduo, possui experiências do convívio social que lhe são particulares e como tal são merecedores de atenção individual, posto que essas são resultados de processos igualmente diferenciados.

Sendo assim, a educação integral é compreendida como um desafio para todos os agentes envolvidos direta ou indiretamente no universo escolar, de modo que, para além dele, as vivências no complexo comunitário se construam. Ainda segundo o Ministério da Educação (2009), o programa visa ofertar ações educativas no contraturno do aluno, e para tanto utiliza um discurso de ordem ideológica cujo argumento está centrado na ampliação do tempo do aluno no ambiente escolar, como solução para a problemática da qualidade do ensino, bem como do combate à pobreza. Escolas consideradas de baixo rendimento e em situação de risco foram fatores determinantes, considerados pelo discurso oficial na implementação da escola em tempo integral. O Plano Nacional de Educação valoriza a educação em tempo integral, em especial pelo aspecto social, uma vez que prioriza o atendimento a crianças de baixa renda, menores e filhos de pais que trabalham fora de casa.

A proposta da escola em tempo integral, na perspectiva de ampliação da jornada, prima não somente pela extensão do tempo, mas também pela qualidade das atividades. Ainda de acordo com o Ministério da Educação (2009), essa proposta objetiva, portanto, enriquecer o currículo dos alunos com conteúdos formais e informais de educação, valendo-se da diversificação de componentes curriculares voltados para novas concepções de aprendizagem. É uma proposição que ajuda as escolas a reavaliarem práticas e procedimentos utilizados, objetivando a compreensão e a modificação de situações concretas vividas.

1.2 Desafios da gestão escolar na implementação e na manutenção do Programa Educação Integral

O que ocorre, segundo Dourado (2007), é que as políticas educacionais geralmente são definidas sem levar em conta as diversidades do contexto em que serão aplicadas, i.e., as condições de trabalho e infraestrutura são entendidas como ideais dentro de um contexto único. Não são analisadas as desigualdades regionais e suas diversas variáveis intervenientes. É o caso do Programa Mais Educação que, ao não considerar as diversidades presentes na realidade nacional, traz desafios aos diversos agentes envolvidos no ambiente escolar.

Assim, evidencia-se que o Plano Nacional de Educação – PNE deixa de ser considerado como política de Estado para dar lugar a uma política de governo que, por ora, apresenta-se deficitária no que se refere à oferta de estrutura para

a educação em tempo integral, conforme aponta Saviani (2007). É justamente nesse cenário que a escola pública começa a enfrentar diversos desafios, já que a ela foram incorporadas novas responsabilidades.

Dourado (2007) afirma que a gestão democrática e participativa, compreendida a partir da criação de canais de efetiva participação e decisão coletivas, tendo por norte a educação como um bem público, é o desafio principal do gestor em uma escola de educação integral. Ainda segundo o autor,

[...] A realidade do sistema educacional brasileiro indica a superposição e um alto grau de fragmentação de ações e programas e, conseqüentemente, das políticas educacionais que os fundamentam [...] a análise das políticas educacionais e de sua inflexão na área de gestão implica, certamente, rediscutir a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados a fim de estabelecer novas bases de financiamento à educação básica e o incremento do percentual de recursos destinados a este nível de ensino (DOURADO, 2007, p. 939).

O diretor escolar tem o papel de promover o incentivo, a participação e o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. “Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar” (BRASIL, 2009, p. 16). É, portanto, relevante o papel do gestor democrático, conforme defende Hora (2010). Para a autora, ele está a serviço da comunidade escolar com a finalidade de alcançar seus objetivos e, nesse sentido, sua forma de comando deve ser regida em conformidade com as necessidades e interesses dos vários grupos envolvidos. A intenção é viabilizar a participação de todos os sujeitos sociais na construção coletiva de objetivos e estratégias para a solução de tais problemas, considerando que é justamente isso que agiliza o confronto deles, resultando em ações criadoras.

De acordo com Ministério da Educação, o espaço físico da escola não é decisivo para ofertar a educação integral. Ainda segundo este órgão,

[...] O reconhecimento das limitações físicas da escola deve ser superado e o mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa coletiva que envolve a participação das famílias e toda a comunidade. Este mapeamento permite visualizar atividades possíveis de serem realizadas na escola, na comunidade e em outros espaços. A adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas são pressupostos indispensáveis a uma política de Educação Integral (BRASIL, 2009, p. 39).

O Ministério da Educação ainda aponta que as atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar podem acontecer na biblioteca, no pátio ou na sala de leitura, por exemplo, enquanto as atividades caracterizadas como externas incluem a sala paroquial, os espaços dos escoteiros, o museu da cidade, o pátio do corpo de bombeiros etc. A definição dessas atividades acontece mediante o estabelecimento de parcerias com outros órgãos municipais, estaduais e federais, e com instituições diversas, sejam filantrópicas ou da iniciativa privada.

Na educação integral, a escola busca oferecer o contraturno, que é um espaço integral de permanência, fazendo com que o ser humano descubra suas potencialidades, contribuindo de maneira efetiva para sua formação. Os espaços que o aluno em tempo integral ocupa no desenvolvimento das diversas atividades fazem parte da sua realidade, e visam, sobretudo, desenvolver sua autonomia e sua capacidade crítica, em diversos ambientes de aprendizagem, o que determina sua competência na vida. Fora da sala de aula, explicam Krolow e Casteleins (2009), essas atividades podem acontecer mediante participação em cursos e palestras de formação, visitas a espaços culturais, participação em jogos, discussões em grupo, aula-passeio, dentre outros.

Entretanto, para a realização das diversas atividades propostas, o trabalho de Krolow e Casteleins (2009) evidencia que o desafio da educação de qualidade no contraturno depende de fatores determinantes, tal como a preparação de professores em termos de qualificação, bem como de experiência em docência. Além disso, o professor deve estar aberto às inovações tecnológicas e concatenado com as necessidades do trabalho que realiza. Deve, ainda, segundo as autoras, ser um facilitador que prime pela interação professor e aluno, num ambiente de participação coletiva, de maneira acolhedora e incentivadora.

A essência da educação consiste na pressuposição de uma relação de aprendizagem significativa. A escola é o lugar em que se validam relações mútuas de conhecimento rumo à formação do indivíduo para a cidadania e para a vida, conforme aponta o Ministério da Educação (2009). Para tanto, é necessário possuir, em seu quadro, profissionais habilitados no ato de relacionar-se com as diversidades, uma vez que ela, a escola, não é a única esfera da educação. A escola envolve diferentes agentes da comunidade, espaços educativos e saberes, e é justamente o professor o elo com a comunidade. Logo, o perfil desse educador deve ser comunitário e, como tal, ele deve ser solícito, disponível para companheiros e alunos, conciliador na realização de trabalhos coletivos. Deve, também, ser sensível às realidades das famílias e da comunidade, e aberto às diferentes linguagens e saberes comunitários, bem como apoiador de novas ideias, transformando dificuldades em oportunidades. É preciso ser comprometido com os objetivos estabelecidos.

Brasil (2009) esclarece que o fato de a escola pública incorporar novas responsabilidades, que antes não lhe eram inerentes, mas que, na atual conjuntura da proposta de educação integral, se faz necessária, sugere a emergência de constantes conflitos no ambiente escolar. São novas atribuições aos educadores, em que muitas das tarefas designadas são incompatíveis com as habilidades humanas desenvolvidas. Esse, portanto, é mais um desafio apresentado neste cenário.

No que concerne à concepção do processo de trabalho pedagógico, Paro (2010) defende que deve ser concebido e executado de forma reflexiva e, portanto, de maneira democrática, pois envolve a subjetividade dos diferentes sujeitos envolvidos. Justamente a presença da subjetividade nesses processos de discussão fazem necessárias as habilidades interpessoais. Considerando esse fato, percebemos a relevância do gestor escolar, cujo trabalho deve centrar-se também na previsibilidade de estratégias para a mediação de conflitos e na solução de problemas de ordem interpessoal em situações cuja participação é coletiva (BRASIL, 2009).

Outro desafio evidente na educação integral é a formação de agentes críticos no exercício da prática pedagógica, capazes de identificar as necessidades da escola, do corpo docente, dos discentes, dos voluntários, dos estagiários e da comunidade. Segundo Brasil (2009), “[...] a falta de isonomia entre as carreiras e os salários dos profissionais da educação, no território nacional, tem dificultado avanços na qualidade da educação”. Por outro lado, “[...] uma política de educação integral pressupõe uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009).

A revisão da formação pedagógica do professor, de acordo com Dourado (2007), requer a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação na condição de processos de construção coletiva. Visa discutir experiências de ações implementadas pelo MEC, nos âmbitos estadual e municipal, como forma de apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar.

2. Metodologia

O suporte metodológico utilizado pauta-se na pesquisa bibliográfica e na análise documental de relatórios de frequência escolar. O método escolhido para a realização do trabalho foi o estudo de caso, que tem como objetivo examinar o universo restrito, de forma exploratória e exaustiva, composto pelos profissionais da escola, objeto de estudo. Com abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o gestor, com a coordenadora do projeto e com professores, no período de 18 de junho a 4 de julho de 2014. Nesse sentido, suas falas explicitam experiências encontradas na implementação da proposta de educação integral na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek pertencente ao município Capinópolis – MG e constituem o recorte do estudo apresentado.

3. Análise e discussão dos resultados

A Implantação do projeto de educação integral na escola ocorreu em 2008 e foi dividido em módulos de 50 minutos, com rodízio de professores habilitados para ministrarem conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Educação para a paz (ministrada através de palestras), Educação Física e Artes. Estiveram envolvidos no projeto, desde a sua implementação, uma equipe multidisciplinar formada pelo diretor da escola, pela Superintendência Regional de Ensino, por um supervisor pedagógico, por psicólogos do município, pais, professores e auxiliares de serviços. Segundo o gestor e a coordenadora do projeto, “[...] a proposta foi apresentada e implementada com muito entusiasmo pela escola, pois modificaria a aprendizagem escolar, mesmo que, em um primeiro momento, fosse destinada apenas às crianças em risco na comunidade.” Nas palavras de um dos entrevistados, durante a implementação do projeto, “o apoio do gestor da escola e da supervisão foram essenciais para o seu desenvolvimento”.

De acordo com os relatórios, no ano de sua implementação, matricularam-se no programa 95 alunos, divididos em 3 turmas. Nos anos seguintes, o número de turmas continuou o mesmo, porém com uma redução gradativa. Em 2014, a escola já contava com 51 alunos matriculados, divididos em 2 turmas. Segundo os entrevistados, a queda do número de alunos ocorreu em detrimento do desinteresse das famílias, bem como devido à ausência de políticas de incentivo e divulgação do programa e pelo fato de algumas famílias nordestinas que residiam na cidade de Capinópolis terem voltado para suas cidades de origem.

Ainda segundo os relatórios, os alunos têm aulas de segunda à sexta-feira, no período das 7h às 17h. A rotina inclui o estudo dos currículos referente às séries em que estão matriculados, intervalos de descanso, almoço e atividades dentro e fora da sala de aula, tais como educação física e a realização de projetos. Sobre a carga horária referente às atividades extrassala, os entrevistados responderam que a escola não possui uma carga horária definida. Estas atividades geralmente acontecem a cada 15 dias, e contam com o apoio de parceiros como a prefeitura, a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Educação, quando convidados a participarem de algum projeto.

Segundo os respondentes, no início da implementação do programa, a participação de todos os agentes escolares e da comunidade aconteceu por meio de reuniões, de maneira efetiva. Em conformidade com a proposta, realizava-se a triagem dos alunos que participariam do programa de maneira interativa, levando em conta o perfil estabelecido pelo Estado. Obviamente que, neste cenário, a forma democrática de gestão prevaleceu em virtude das próprias características inerentes à condução do Programa. Entretanto, embora ciente da necessidade da participação de todos os envolvidos, segundo um dos profissionais entrevistados, o estilo de gestão predominante na escola, atualmente, é considerado por ele como tradicional, não havendo maior envolvimento no sentido de buscar atender as necessidades do programa de modo participativo. O estabelecimento de objetivos e metas não é realizado de forma interativa.

Segundo um dos entrevistados, “[...] faltam eventos para se debater questões específicas do Programa, os quais obviamente reforçariam uma cultura mais participativa”.

Por outro lado, a alegação dos respondentes foi unânime ao afirmarem que o gestor também se vê limitado pelas próprias condições de funcionamento do programa, e que esse não impede ações criativas e inovadoras dos demais envolvidos. Constatou-se, ainda, que atualmente a escola não possui nenhum voluntário da comunidade e que os estagiários cumprem os estágios sem interação alguma com a equipe de educação integral. Todos os entrevistados concordam que ainda é precário o envolvimento de professores e pais no processo. Logo, é possível inferir que o rompimento das limitações impostas, para uma atuação democrática, ainda continua sendo um dos principais desafios da escola.

Outro desafio constatado se refere às limitações estruturais da escola, o que, segundo a direção, continua sendo uma das principais dificuldades da proposta de educação integral desde a sua implementação.

[...] Ainda não conseguimos chegar ao modelo ideal; os problemas continuam os mesmos. Faltam materiais, espaço físico adequado e profissionais qualificados. Além disso, temos muitos problemas financeiros e pouca participação da comunidade. Existem ainda limitações da própria cidade, a qual não possui espaços culturais e de lazer. Não temos cinema, teatro, museus ou galerias (FRAGMENTO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR).

De acordo com os resultados, é possível inferir que diante da precária participação da comunidade e do mapeamento dos espaços, o tempo e as oportunidades se tornam limites intransponíveis, já que todos os entrevistados foram categóricos ao afirmarem que a escola não possui estrutura física para educação em tempo integral.

[...] Não temos quadra coberta, banheiros apropriados com chuveiros e escovódromos adequados. Falta atendimento psicológico, odontológico, nutricional e ASB (auxiliares de serviços) específicas para atenderem melhor os alunos em suas refeições. Enfim, não existe estrutura nas escolas públicas estaduais para o tempo integral (FRAGMENTO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR).

A superação da dicotomia de turno e contraturno também foi citada pelos entrevistados como uma das principais dificuldades do programa, principalmente no início de sua implementação. Segundo a direção, a indisciplina nas turmas gerava muito barulho, atrapalhando as outras turmas e os professores não estavam devidamente preparados para a educação em período integral. Os alunos sofriam discriminação e eram referenciados na própria comunidade escolar como ociosos. Contudo, essa realidade mudou, de acordo com os professores entrevistados.

[...] Hoje os alunos são elogiados por seus comportamentos, são mais disciplinados, não há mais tantas queixas dos demais professores em relação à educação integral no que se refere ao comprometimento das outras turmas. Há de se considerar, ainda, que como os alunos no contraturno recebem apoio para realizarem suas tarefas; esse fato reflete, também, na melhoria do aprendizado (FRAGMENTO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR).

A insatisfação dos respondentes, porém, recai sobre a escassez dos programas de capacitação voltados para a educação integral. De acordo com os entrevistados, apenas alguns profissionais participam da capacitação, e a eles é solicitada a transmissão das informações que receberam para os demais profissionais, fato que compromete a eficácia do processo. Todos os respondentes concordam que, para se atingirem os objetivos do programa, todos os agentes envolvidos deveriam receber capacitação.

Outro fato relevante apresentado durante a pesquisa é que as habilidades interpessoais dos envolvidos no projeto são, muitas vezes, comprometidas em virtude do acúmulo de funções devido à ausência de outros profissionais. De acordo com os entrevistados, o único momento em que a participação de todos os envolvidos é efetiva é durante o planejamento de eventos. Entretanto, esse fato, se analisado de maneira isolada, não evidencia traços de uma cultura participativa, comprometendo o desenvolvimento de solicitude, entre outras características, a fim de agir de maneira comunitária mediante as diversidades, por meio do trabalho em equipe.

Quando questionados sobre a eficácia das políticas de capacitação para o desenvolvimento de habilidades interpessoais na formação de agentes críticos no exercício da prática pedagógica, os entrevistados responderam a uma só voz que essa não é alcançada. “Nossas capacitações não nos ensinam a lidar com as diversidades e com nossa realidade interna do dia a dia. Elas nos levam apenas a perceber os problemas e como devemos agir para mudar a realidade dos nossos alunos” (FRAGMENTO DE ENTREVISTA). Os entrevistados também disseram que o Estado não disponibiliza um cronograma anual com eventos destinados à capacitação, capaz de atender a todos, e relatam que, quando são informados a respeito desses eventos, eles geralmente acontecem em localidades distantes, impossibilitando a participação em função dos altos custos com traslado e estadia. Nesse sentido, o que se observa é que a formação de agentes críticos no exercício da prática pedagógica talvez seja, senão o maior, um dos maiores desafios do programa no que tange à realidade das escolas de ensino público brasileiro.

CONCLUSÕES

Se no contexto legal o discurso já previa como desafio para a educação a necessidade de promoção de articulações e convivências entre programas e serviços públicos, com a finalidade de expandir sua ação educativa, demandando compromisso ético com a inclusão social por meio da gestão democrática e integrada, a realidade constatada na escola objeto deste estudo confirma essa afirmativa. Os resultados revelam como um dos principais desafios o rompimento das limitações impostas para a atuação democrática, já que, mesmo havendo momentos de consolidação de projetos em conjunto, esses não são suficientes para manter uma relação de parceria entre os agentes envolvidos, de modo a definir objetivos e metas compartilhados.

Os resultados revelam, ainda, que, se por um lado o Estado apresenta uma proposta de renovar a educação atribuindo à escola a responsabilidade por sua qualidade, por outro, o que se constata é a ausência de apoio efetivo e de investimentos na estrutura física, de modo a tornar a instituição de ensino adequada e mais receptiva ao aluno de tempo integral. Faltam, também, iniciativas no sentido de promover a devida capacitação ao corpo docente e aos demais profissionais envolvidos. Logo, constatamos que a escola tenta, a seu modo, adequar-se às necessidades dos alunos, contudo sem atender plenamente a comunidade escolar com a qualidade desejada.

Os estudos concluem que, apesar das dificuldades que a escola enfrenta na condução do programa, possui uma equipe comprometida com a formação dos alunos e eficiente, uma vez que utiliza os poucos recursos disponíveis da melhor forma possível.

Conclusivamente, a política de capacitação de todos os profissionais envolvidos no programa é deficitária por parte do Estado, o que compromete, de modo substancial, a formação de agentes críticos no exercício da prática pedagógica e das relações humanas. Obviamente, são vários os apontamentos positivos quanto à educação integral na escola pesquisada – os quais são perceptíveis através das atitudes e aprendizagens dos alunos –, bem como a superação da dicotomia de turno e contraturno evidenciadas no início da implementação do programa. Contudo, a condução do programa continua desafiadora, de acordo com as dificuldades apresentadas durante o estudo.

Respeitadas as limitações do presente estudo por ter sido realizado em apenas uma escola de ensino público, esperamos que este trabalho possa contribuir com debates que instiguem a participação de todos os envolvidos na construção de novos olhares acerca do tema. Cabe destacar que a educação integral é um campo de estudo ainda pouco explorado pela academia brasileira, haja vista o limitado número de artigos e publicações específicos encontrados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. **Caderno para professores e diretores de escolas**. 1 ed. Brasília. Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC – Secad, 2009.

BRASIL. **Manual da educação integral para a obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola**. PDDE. 2009. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2013.

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C. & GARCIA, T. O. (Orgs.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. pp. 11-37.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, pp. 921-946, out. 2007.

HORA, D. L. da. Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense. **Revista Anpae**, v. 26, n. 3, pp. 565-587, 2010.

KROLOW, A. C. M. & CASTELEINS, V. L. Contraturno: um espaço de desafio para a educação do futuro. In IX Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2009. **Anais...** Paraná, EDUCERE, 2009.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, out 2007.

PROJETO ESTRATÉGICO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE SUA GESTÃO EM UMA ESCOLA MINEIRA QUE ATENDE ALUNOS DE ÁREA DE RISCO E EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Elis Regina Silva*

RESUMO

O presente artigo apresenta a análise do processo de implementação do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROETI) em uma escola de Minas Gerais que atende a alunos de área de risco, em vulnerabilidade social, e que apresentam baixo desempenho escolar. Para sua realização, foi adotada a metodologia de estudo de caso com abordagem qualitativa. Tendo como referência a análise empreendida, o estudo mostra que mesmo com alguns percalços, a escola de tempo integral constitui uma alternativa para a melhoria da qualidade da educação e, na atualidade, uma política educacional para todo o Brasil. A partir dos resultados do estudo, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), pontuando ações que podem subsidiar a escola e a regional de ensino na implementação do Proeti.

Palavras-chave: tempo integral. Vulnerabilidade social. Formação continuada.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: eregina.silva@caed.uff.br

INTRODUÇÃO

A retomada da reflexão sobre a educação integral busca elementos que possam responder à necessidade de uma ação socialmente integradora que surge no cotidiano escolar brasileiro, como forma de contribuir para o processo de democratização da instituição escolar pública e não para a reafirmação de seu caráter discriminatório (CAVALIERI, 2002). Nesse sentido, a educação integral não deve restringir-se ao campo da assistência social, mas abarcar a ampliação do capital cultural e social de crianças e adolescentes por meio de experiências culturais, artísticas, esportivas e científicas – as quais favorecem os melhores resultados escolares e a inclusão social, e às quais muitas não têm acesso por meios próprios.

Embora a sala de aula e a organização dos tempos pedagógicos sejam importantes para o desenvolvimento das atividades educativas, o processo de ensino-aprendizagem não está necessariamente condicionado à formalidade e à materialidade do espaço da sala de aula e ao tempo linear definido em cada disciplina pelo currículo oficial. Nessa visão, o espaço escolar extrapola os muros da escola e inclui outros espaços no entorno, e o tempo escolar implica a ampliação do horário regular, o que converge em novas oportunidades para o ensino-aprendizagem, que se articulam com os conteúdos do núcleo comum, constituindo um currículo integrado.

1. A educação em tempo integral: um projeto para o Brasil

Historicamente, no Brasil, os ideais e as práticas educacionais reformadoras escolanovistas do início do século XX, que tiveram em Anísio Teixeira seu principal precursor, ofereceram uma série de experiências educacionais cujas características básicas podem ser consideradas de educação integral. Os escolanovistas questionavam o enfoque pedagógico centrado na cultura intelectual e abstrata, na autoridade e na obediência, no esforço e na concorrência, e vislumbravam uma educação moderna e democrática, com liberdade, com iniciativa, com autodisciplina, com interesse e com cooperação (CAVALIERE, 2002). Portanto, durante as décadas de 1920 e 1930, a bandeira da educação integral se desenvolveu no Brasil, ganhando consistência teórica com Anísio Teixeira, que tinha seu pensamento político marcado pela corrente filosófica pragmatista do autor americano de destaque John Dewey.

Sob a perspectiva pragmatista, Anísio Teixeira (1959, p. 79) propôs “[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]”. No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado na década de 1950, em Salvador, estado da Bahia, Anísio colocou em prática atividades trabalhadas na escola classe, bem como outras atividades no contraturno, as quais ocorriam no espaço que o educador denominou de Escola Parque. Na década de 1960, convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão organizadora do Sistema Educacional da capital, Anísio criou um modelo de educação integral para o nível educacional elementar e, juntamente com Darcy Ribeiro, foi um dos fundadores da Universidade de Brasília.

Com o golpe de 1964, que instalou a ditadura militar no Brasil, aos poucos foram sufocados os ideais dos escolanovistas e implantadas mudanças que se apoiaram nos paradigmas positivista, de “ordem e progresso”, e tecnicista, para o desenvolvimento do Brasil. A escolarização passou a ter como base a formação técnica e científica de uma classe trabalhadora numerosa, produtiva, barata e disciplinada.

Nos anos 80 e 90, Darcy Ribeiro retomou a proposta de Anísio Teixeira e a concepção de educação integral, criando os Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, arquitetados por Oscar Niemeyer. Foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola. Darcy defendia uma escola voltada principalmente para a formação de cidadãos críticos e para a redução da injustiça social, com espaço não só para a instrução, mas para o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos mais amplos. No

entanto, a transição política não permitiu a continuidade da proposta. Assim que o governo posterior a Brizola assumiu o poder, o orçamento para os CIEPs foi reduzido, e a proposta de educação integral foi abandonada.

A partir da década de 1990, no contexto das reformas neoliberais no Brasil, a busca pela racionalização e modernização do Estado, através da privatização de empresas estatais e da descentralização na gestão das políticas públicas corroborou para uma maior autonomia das escolas e para a flexibilidade em sua gestão. A educação se confirmou como uma política social de caráter universal, com foco no acesso e na permanência na escola de grupos socialmente mais vulneráveis. Dessa forma, a escola assumiu uma função social mais ampla que, tradicionalmente, estava sob a responsabilidade dos setores da assistência social, do esporte, da segurança e da saúde, entre outros, sem a devida cooperação técnica e o repasse de maiores recursos financeiros (OLIVEIRA & FELDFEBER, 2011).

Como marco de retomada das políticas de educação integral, podemos considerar o momento em que o Ministério da Educação criou, no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o objetivo de enfrentar as desigualdades na educação pública brasileira por meio da universalização do acesso, da aprendizagem e da permanência na escola pública. Para a construção de uma educação como direito de todos, foi proposta uma política de educação integral através da articulação entre o governo federal, os estados, os municípios, os atores dos processos educativos e as organizações da sociedade civil.

A partir de um maior fomento do tempo integral no país, verificou-se uma expansão das matrículas de alunos que permanecem na escola por, no mínimo, 7 horas diárias, principalmente na rede pública. Dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2014b) mostram que o aumento de matrículas no ensino fundamental em tempo integral, entre 2012 e 2013, foi de 46,5%, e que, desde 2010, houve um crescimento de 139%. No entanto, ainda há um grande desafio para os governos municipal, estadual e federal para os próximos anos, visto que uma das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, é a ampliação da oferta de educação em tempo integral para 50% das escolas públicas com o mínimo de 7 horas diárias de jornada escolar, de forma a garantir o atendimento em tempo integral a pelo menos 25% dos alunos de toda a educação básica (BRASIL, 2014a).

1.1 Alguns fatores intra e extraescolares relacionados à qualidade da educação pública brasileira

Conforme informações do segundo relatório nacional do Estado brasileiro, apresentado no mecanismo de revisão periódica universal do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, no ano de 2012, o Brasil, desde 2003, para efetivar o desenvolvimento nacional com respeito aos direitos humanos, tornou prioritárias medidas de erradicação da pobreza. Entretanto, ainda vivem em situação de pobreza extrema 8,5% da população brasileira, sendo que 59% estão na região Nordeste, 51% têm menos de 19 anos de idade e 71% são negros (pretos e pardos) (BRASIL, 2012).

O relatório “Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa global pelas crianças fora da escola”, publicado em 2012 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mostra que o perfil das crianças “fora da escola” está na classe economicamente desfavorável, que compreende famílias com renda per capita de até 1/4 do salário-mínimo, negras, indígenas ou com deficiência. Além disso, o relatório mostra que 31,6% dos jovens de 15 a 17 anos do país ainda estão cursando o ensino fundamental. A menor taxa de defasagem idade/ano de escolaridade encontra-se no Sudeste (23,5%), e as piores taxas estão no Nordeste (41,7%) e no Norte (42,4%) do país. No que tange ao acesso e à conclusão, os indicadores analisados no referido relatório mostram que as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos grupos com mesma faixa etária da população branca. A barreira econômica também é um desafio a ser vencido pelas crianças e pelos adolescentes brasileiros para terem acesso à educação de qualidade. Como ocorre com a questão da raça, os indicadores revelam que os grupos mais pobres da população

são os que apresentam as menores taxas de frequência e os maiores índices de repetência e abandono da escola (UNICEF, 2012).

As discrepâncias regionais brasileiras identificadas nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³³ e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³⁴, que variam em uma escala de 0 a 10, revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, de aprendizagem e de permanência na escola, o que reflete as dificuldades do sistema educacional brasileiro em manter a equidade. A desigualdade se apresenta, também, na relação escola pública e privada, uma vez que a segunda apresenta um melhor desempenho nos resultados escolares.

Entre os fatores intra e extraescolares relacionados à qualidade da educação pública brasileira, que podem comprometê-la direta ou indiretamente, estão a falta de recursos e materiais pedagógicos, a falta de estrutura física dos prédios escolares, as altas taxas de reprovação e abandono escolar, a defasagem idade/ano de escolaridade, as condições de trabalho e a formação inadequada de professores. Temos que considerar, também, as grandes desigualdades entre as escolas urbanas e rurais, as escolas públicas e as privadas, as escolas municipais, estaduais e federais, e as regiões geográficas do país. Ressaltamos, ainda, outros dois fatores importantes a serem destacados que podem comprometer a qualidade: a gestão escolar e o tempo de permanência diária dos alunos na escola.

Mesmo com os esforços empreendidos pelas três esferas administrativas (federal, estadual e municipal), as considerações feitas anteriormente sinalizam que os desafios são constantes para as políticas públicas educacionais. Sinalizam, ainda, a necessidade de melhoria da qualidade da educação e de busca por alternativas para o trabalho educacional realizado nas escolas. Nesse sentido, a educação em tempo integral surge como uma dessas alternativas e, portanto, como política educacional para todo o Brasil.

1.2 O Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (Proeti) em Minas Gerais

A política educacional de educação integral no estado de Minas Gerais iniciou-se em 2003, com o surgimento do projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” (EVCA). O projeto EVCA faz parte da estratégia do governo de Minas Gerais para o enfrentamento das desigualdades em função das diversidades no estado. Surgiu com o desafio de repensar a escola, tornando-a mais inclusiva e aberta à participação da comunidade. Além disso, pretende que as escolas atendam às necessidades educativas de crianças e jovens afetados diretamente pelos fenômenos da exclusão social e da violência, de forma que “[...] o professor possa ensinar e o aluno possa aprender [...]” com a devida qualidade (MINAS GERAIS, 2005, p. 14).

Em 2005, a SEE/MG implantou o Projeto Aluno de Tempo Integral como componente do projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, estendendo o universo de experiências artísticas, culturais e esportivas dos alunos para, gradativamente, tornar as escolas estaduais capazes de atendê-los em tempo integral. A partir dessa experiência, iniciou-se, em 2007, o Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) no estado mineiro, desenvolvido em escolas localizadas em regiões com alta vulnerabilidade social das regiões metropolitanas de Belo Horizonte e Uberaba. Diferentemente do Projeto Aluno de Tempo Integral, em que as oficinas eram desenvolvidas no contraturno por oficinairos da própria comunidade, o Proeti alterou o atendimento aos alunos de três para cinco vezes na semana, estabelecendo que as atividades do

33 Conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais detalhada que a Aneb, tem foco em cada unidade escolar e recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 3 mar. 2013.

34 Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Calcula-se o Ideb a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho obtidas no Saeb. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em: 3 mar. 2014.

projeto fossem orientadas por professores regentes de turma (professor alfabetizador e de Educação Física) (MINAS GERAIS, 2007).

Por meio do processo de adesão ao Programa Mais Educação, as escolas estaduais mineiras que possuíam o Proeti passaram a participar gradativamente do referido programa, recebendo recursos do governo federal e fundamentando seu trabalho na proposta de ampliação das oportunidades e dos espaços educativos, no compartilhamento da tarefa de educar entre escola, família, comunidade e outros segmentos da sociedade. Sob uma perspectiva de educação integral e em busca da permanência do aluno, as escolas estaduais complementam seu currículo nas diversas áreas do conhecimento: esporte e lazer, educação ambiental, comunicação e uso de mídias, direitos humanos em educação, cultura digital, cultura e artes, promoção da saúde, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Como política pública, a educação em tempo integral está consolidada no Plano Decenal de Educação mineiro, Lei nº 19.481 de 12 de janeiro de 2011³⁵, que visa à oferta de tempo integral para 80% (oitenta por cento) dos alunos do ensino fundamental e para 40% (quarenta por cento) dos alunos do ensino médio, em até 10 anos, através dos Artigos 84 e 86 da Resolução SEE 2.197/12, de 26 de outubro de 2012³⁶. No documento orientador do Proeti, estabelecem-se as diretrizes para a implantação do projeto nas escolas de ensino fundamental de Minas Gerais e é apresentada a nova nomenclatura Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2013b).

1.3 Contexto de implementação do Proeti

A escola pesquisada situa-se no vetor norte da capital mineira, em um bairro distante da região central, que se formou à beira de um córrego em uma área invadida por famílias que vieram do interior de Minas Gerais. Os alunos atendidos por essa instituição de ensino são provenientes de famílias de classe média e, em grande parte, de famílias da classe baixa³⁷. Conforme relatos feitos durante as entrevistas com a gestora escolar, a supervisora pedagógica e os professores da escola, alguns alunos possuem histórico de violência sexual na própria família, gravidez na adolescência, ou convivem com familiares alcoólatras e viciados em drogas. No entorno, há áreas de tráfico de drogas, sendo que já foram presenciados, em suas adjacências, assassinatos de familiares dos alunos usuários de drogas e ligados ao tráfico.

Na escola pesquisada, as atividades do Proeti ocorrem a partir da reorganização dos espaços internos (quadra coberta e descoberta, biblioteca e auditório) e de 3 salas ociosas, nos turnos da manhã e da tarde. Para o desenvolvimento do plano curricular que estabelece principalmente atividades de acompanhamento pedagógico e esporte e lazer, a escola, desde 2013, possui professores regentes de turma (alfabetizador) e professores regentes de aula (Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física), contratados temporariamente pela SEE/MG.

Em 2011, nos anos iniciais do ensino fundamental, o Ideb da escola foi de 5,3 e, nos anos finais, foi de 3,8, ficando abaixo das médias alcançadas pelas escolas estaduais mineiras (Ideb 6 nos anos iniciais do ensino fundamental e 4,4 nos anos finais). Assim, para a melhoria de seus resultados, é necessário que a gestora da escola demande do poder público mais recursos humanos e financeiros, com o intuito de atingir ou mesmo superar a média do estado. Nesse

35 MINAS GERAIS. Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2011b.

36 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE 2.197, 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

37 Conforme nova classificação da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, os membros da classe baixa possuem renda familiar per capita inferior a R\$ 291,00 ao mês; os que apresentam renda familiar per capita entre R\$ 291,00 e R\$ 1.019,00 pertencem à classe média; e acima de R\$ 1.019,00, pertencem à classe alta. De acordo com essa classificação, em 2012, 28% da população brasileira pertencia à classe baixa; 52%, à classe média e 20%, à classe alta. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Vozes-da-Classe-Media-2%C2%BA-Caderno.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

sentido, a continuidade do desenvolvimento das atividades do Proeti na escola garante, de uma forma mais efetiva, tais recursos para aqueles alunos que precisam melhorar seu desempenho escolar.

Os relatos dos entrevistados revelam que a educação em tempo integral, na escola pesquisada, enfrenta alguns desafios que influem diretamente em sua qualidade. Essas dificuldades estão ligadas (i) à organização (tempo e espaço) das atividades ofertadas, (ii) à descontinuidade do trabalho causada principalmente pela forma de contratação dos profissionais de educação no estado, (iii) à falta de articulação entre o turno regular e o contraturno, (iv) à raridade – ou até mesmo inexistência – de parcerias intersetoriais e (v) à formação incipiente dos professores para atenderem às demandas formativas do tempo integral. Dessa forma, essas dificuldades encontradas no dia a dia da escola constituem o principal desafio à concretização de uma formação integral capaz de contribuir significativamente para a melhoria da educação dos alunos de área de risco, em vulnerabilidade social, e que apresentam baixo desempenho escolar, por meio da ampliação das oportunidades de aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

2. Proposta do Plano de Ação Educacional

Levando-se em consideração os desafios evidenciados no contexto de implementação do Proeti na escola pesquisada, as possíveis intervenções sugeridas no Plano de Ação Educacional se relacionam tanto com o ambiente interno quanto com o externo à escola. Propomos, no Ciclo de Formação Continuada do Proeti, uma formação que, além de capacitar os profissionais envolvidos, seja capaz de provocar uma alteração na forma de contratação dos professores que atuarão no projeto, e que possibilite sua valorização na carreira através da promoção por escolaridade. A proposta tem por objetivo principal tornar os profissionais que trabalham no Proeti mais capacitados, devido a ações contínuas e coordenadas dos profissionais envolvidos no projeto, com efeitos significativos na organização do tempo e do espaço na escola pesquisada. Além disso, propomos mecanismos de interação entre a escola e seu entorno, para que as ações desenvolvidas no projeto tenham a participação de outras instituições e sejam compartilhadas com a sociedade.

A falta de articulação entre o turno regular e o contraturno e a raridade ou inexistência de parcerias foram algumas das constatações que nos remeteram à necessidade de um coordenador específico para o Proeti, com um regime de 40 horas, assim como para os professores. Dessa forma, a formação continuada e a valorização da carreira são condições essenciais para o alcance de uma educação integral de qualidade. A ampliação do tempo escolar para os alunos deve implicar a ampliação do tempo do professor na unidade escolar, para a devida articulação pedagógica entre o trabalho desenvolvido no turno regular e no contraturno. Como pretende a SEE/MG, a organização curricular diferenciada do Proeti demanda novas formas de organização dos espaços e dos tempos escolares, bem como dos recursos humanos, do espaço físico, e de parcerias intersetoriais, com o intuito de atender as propostas de realização de projetos, oficinas, e de formação pessoal e social do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, percebemos que, por mais que a proposta de educação em tempo integral da SEE/MG, aliada ao Programa Mais Educação, esteja fundada na formação plena dos indivíduos a partir do desenvolvimento de suas múltiplas dimensões – intelectual, atitudes e valores, respeito à diversidade, exercício da solidariedade e da cidadania, física e afetiva, entre outras –, carrega consigo a responsabilidade social no que tange à diminuição da pobreza e à desigualdade social, amplamente disseminada nas últimas décadas, e acaba levando a escola a desenvolver um papel assistencial.

Contudo, conforme observamos, o tempo integral estimula a ressignificação da escola. Na verdade, ele não significa apenas uma extensão da jornada escolar e não se restringe aos saberes e aos tempos e espaços escolares. Dentre as funções da escola em tempo integral, como colocado no Documento Orientador do Proeti, deve ser destacada a capacidade de a escola desenvolver as múltiplas linguagens e as diversas formas de expressão, “[...] de forma a garantir que a arte, a cultura, o esporte, as novas tecnologias, entre outras, façam parte da formação integral dos alunos” (MINAS GERAIS, 2013b, p.7). Nesse trabalho, a articulação com as práticas sociais e, ao mesmo tempo, com o mundo econômico, da política, da cultura e da ciência, deve favorecer a educação integral como forma de superação da situação de exclusão social das crianças e dos adolescentes economicamente menos favorecidos, e que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social.

As várias pesquisas empreendidas até o momento sobre educação de tempo integral não esgotam as discussões e reflexões necessárias ao tema, mas já indicam os diversos desafios a serem enfrentados e os caminhos a serem percorridos na implantação do tempo integral nas escolas brasileiras e, aqui, em particular, nas escolas mineiras. Portanto, cabe aos governos das três esferas administrativas (federal, estadual e municipal) usar essas pesquisas como referência no momento da elaboração de suas políticas de educação integral, de forma que o direito à educação de qualidade não se esvaia e não acabe ficando somente no campo do discurso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 abr. 2013.

BRASIL. **O Brasil na Revisão Periódica Universal das Nações Unidas: principais documentos do segundo ciclo**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012. 136 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2014^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2014b.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.** [online]. Campinas, 2002, v. 23, n. 81, pp. 247-270. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em: 8 jan. 2013.

MINAS GERAIS. **Módulo I: Educação em tempos de mudança**. PDP. Projeto Escolas-Referência. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projetos Estruturadores: Escola Viva, Comunidade Ativa**. 2007. Disponível em: <www.educacao.gov.mg.br>. Acesso em: 19 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Escola de Tempo Integral**. 2009. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D-C686E72919AB%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%202009.pdf. Acesso em: 7 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE 2.197**, 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 21 de 24 de janeiro de 2013**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, jan., 2013a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2013b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/7607-manual-operacional-de-educacao-integral-2012>. Acesso em: 10 mar. 2013.

UNICEF. **Todas as crianças na escola em 2015** – Iniciativa global pelas crianças fora da escola. Brasília: UNICEF, 2012.

VOZES DA NOVA CLASSE MÉDIA – SAE/PR. **2º Caderno Vozes da Nova Classe Média**. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Vozes-da-Classe-Media-2%C2%BA-Caderno.pdf>. Acesso em 18 jul. 2013.

PROJOVEM URBANO DE JUIZ DE FORA: TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES DE JOVENS EGRESSOS

Márcia Aparecida Batista Ferreira*

RESUMO

Este artigo tem como propósito relatar uma pesquisa, ainda em andamento, que tem como objetivo conhecer quem é o jovem que conclui o Programa Projovem Urbano de Juiz de Fora, quais são as suas percepções sobre o programa e suas perspectivas futuras em relação a sua vida laboral e acadêmica. A opção teórico/metodológica adotada se norteia pelos pressupostos de investigação quantitativa e qualitativa. Adotamos a concepção de juventude dos autores Abramo (2005) e Dayrell (2003), de que não existe uma única forma de ser jovem, abarcando também as diferenças de sexo, raça, lugar/endereço, classe social. Utilizamos como referencial teórico os franceses Bourdieu (1998) e Lahire (2004), os quais desenvolveram estudos sobre trajetórias escolares e que evidenciaram como a escola contribui para a exclusão dos alunos.

Palavras-chave: Juventude. Políticas Públicas. Projovem Urbano

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: marciab.ferreira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que está sendo realizada no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem como questões norteadoras: (i) quem é o jovem que conclui o Programa Projovem Urbano em Juiz de Fora? (ii) Quais são as percepções desses jovens sobre o programa? (iv) Quais são as perspectivas futuras desses estudantes em relação a sua vida laboral e acadêmica?

A escolha do Programa Projovem Urbano deve-se a sua abrangência nacional e aos objetivos propostos por ele, que abrangem o aumento da escolaridade, a formação profissional e ações comunitárias. Consideramos que este estudo é relevante, uma vez que ainda existe um grande número de jovens (de 18 a 29 anos) que não completaram o ensino fundamental. Essa situação é preocupante, pois, com o novo modelo imposto pela globalização, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, o acesso a uma profissão demanda qualificação, a qual é obtida através da escolaridade.

A juventude constitui um tema que tem ocupado as atenções dos governos em decorrência dos problemas causados pelas desigualdades sociais e dos problemas com a violência e a falta de trabalho. Os jovens são, ainda, uma das principais vítimas do processo de acumulação econômica das últimas décadas em grande parte do mundo. Eles vivem, hoje, diversas situações de violência, causadas pelo tráfico de drogas e pelas armas de fogo, além da falta de preparo dos policiais para lidarem com essas situações.

Atualmente, a juventude tem sido objeto de diversas pesquisas, em distintas perspectivas, inclusive psicológica e sociológica, que procuram explicar as diversas mudanças físicas, psicológicas e comportamentais que se sucedem nessa fase de vida (SPOSITO, 2003; DAYRELL, 2003). Assim, compreendemos juventude como uma categoria socialmente construída, que sofre alterações ao longo da história nos âmbitos econômico e social. Não podemos falar em juventude, mas juventudes, no plural, pois a mesma pode variar de acordo com a classe social, o lugar e os aspectos culturais. O foco deste estudo é a juventude que não concluiu o ensino fundamental regular e para a qual são pensadas novas políticas.

O Programa Projovem Urbano foi instituído como uma medida de caráter emergencial destinada a atender a uma parcela de jovens que tem a necessidade de retomar e dar prosseguimento a sua trajetória escolar. Assim, relataremos, a seguir, os caminhos de nossa pesquisa.

1. Os percursos da pesquisa

A opção teórico/metodológica adotada nesta pesquisa se norteia pelos pressupostos da investigação quantitativa e qualitativa. Para Minayo (2004), as abordagens quantitativa e qualitativa devem ser consideradas complementares e não contrárias, mesmo que se diferenciem uma da outra. Compartilhando dessa ideia, optamos pela iniciativa de enveredar por essas duas abordagens metodológicas para o levantamento e para a análise dos dados.

A etapa inicial desta pesquisa foi uma análise documental, utilizando os documentos oficiais do Projovem Urbano (BRASIL, 2010; BRASIL, 2012). Primeiramente, realizamos uma leitura do material didático específico, intitulado “Manual do Educador e Orientações Gerais do Projovem Urbano” e, posteriormente, dos relatórios de monitoramento e de avaliação realizados por sete universidades. Também buscamos informações nos portais da Secretaria Nacional de Juventude e do Projovem.

Posteriormente, foi aplicado um questionário aos alunos que ingressaram no programa no ano de 2012 e que o concluíram em dezembro 2013, no município de Juiz de Fora. O questionário apresentou questões fechadas sobre dados socioeconômicos e questões que levam em conta a relação do jovem com a escola antes da entrada no programa. De posse dos questionários e com o intuito de traçar o perfil do jovem que permanece no programa, selecionaremos quatro jovens para entrevista, levando-se em conta aspectos como idade, mais reprovações, dentre outros.

As entrevistas terão como finalidade coletar dados descritivos, expressos na linguagem dos próprios sujeitos da pesquisa, permitindo conhecermos, com mais profundidade: (i) a origem social desses jovens e de suas famílias; (ii) sua trajetória escolar e sua relação com a escola; (iii) o que fez com que interrompessem os estudos; (iv) elementos sobre as mudanças ocorridas após a entrada dos jovens no programa; (v) expectativas quanto à elevação da escolaridade e às oportunidades de inserção no mercado de trabalho, i.e., quanto ao futuro após a participação no Projovem Urbano de Juiz de Fora.

Consoante a Bogdan e Biklen (1994, p. 134),

[...] Em investigação qualitativa, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Pretendemos, ainda, entrevistar os gestores do Projovem Urbano de Juiz de Fora e alguns educadores. Essas entrevistas serão guiadas por um roteiro de questões semiestruturado.

As entrevistas com os gestores do programa buscarão compreensões sobre as concepções e as percepções dos gestores sobre o Projovem Urbano no que diz respeito aos objetivos propostos. As entrevistas com os educadores, por sua vez, terão como finalidade compreender como eles avaliam a participação dos jovens.

Para fundamentarmos este estudo, realizamos uma análise à luz das perspectivas teóricas de Pierre Bourdieu (1998) quanto aos conceitos de capital cultural, papel da família e seus investimentos pedagógicos, papel da escola e valor do diploma. Utilizamos, ainda, as contribuições de Bernard Lahire (2004), que buscou investigar as razões do improvável sucesso escolar de crianças das camadas populares. O autor tenta mostrar como os alunos fadados ao fracasso conseguiram ultrapassar as barreiras de sua origem social e econômica e, em alguns casos, obter as melhores posições nas avaliações de língua francesa e matemática. Na análise empreendida pelo autor, família e escola se constituem em redes que se completam ou não e que geram condições de fracasso ou sucesso escolar. Nesse sentido, buscamos compreender as trajetórias escolares dos jovens do programa Projovem Urbano, com base em sua origem social e familiar.

Um dos conceitos primordiais trabalhados por Bourdieu (1998) é o *habitus*, compreendido pelo autor como uma memória social e histórica:

[...] O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriada ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores (BOURDIEU, 1998, p.113).

Dessa forma, através do *habitus*, o indivíduo internaliza as regras e normas da sociedade. A maior parte dos comportamentos de cada indivíduo, para o autor, são comportamentos previsíveis, embora, em alguns momentos, como em um jogo, há comportamentos improvisados.

2. A política nacional de juventude e o Projovem Urbano

A partir dos anos 90, houve uma intensificação das políticas públicas de redistribuição de renda, tais como: Programa Bolsa Família, Programa Bolsa Escola, Programa Fome Zero e Programa Projovem Urbano.

Políticas públicas que objetivam inserir ou reinserir os indivíduos no sistema educacional e, em certa medida, no mercado de trabalho, têm sido fundamentais em um país como o Brasil, com uma enorme desigualdade social e com concentração de renda nas mãos de poucos. A partir da constatação dessa desigualdade, foram implementadas, no país, políticas que visavam a uma melhor redistribuição de renda e ampliação das oportunidades de inserção dos mais pobres no mercado de trabalho. Destacamos, entre elas, o Projovem Urbano, objeto de nosso estudo.

O Programa Projovem Urbano visa a proporcionar uma formação integral aos jovens, aliada ao seguinte tripé: (i) formação básica, para a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental via Educação de Jovens e Adultos; (ii) qualificação profissional, através de uma formação inicial; e (iii) participação cidadã, com a participação do jovem em ações coletivas na comunidade. O programa tem como público-alvo os jovens de 18 a 29 de anos que sabem ler e escrever e que ainda não concluíram o ensino fundamental.

Cabe destacar que, para receber o auxílio financeiro mensal de R\$100,00, o aluno deve ter 75% de presença nas atividades presenciais e participação nos trabalhos pedagógicos.

Os jovens das classes populares, incluídos os pertencentes ao Projovem Urbano, são marcados, muitas vezes, por uma vida difícil, pois têm que conciliar escola e trabalho e acabam abandonando os estudos em função do ingresso no mercado profissional, para contribuir com o sustento da família. O trabalho, para esses jovens, é quase sempre condição de sobrevivência, o que faz com que a trajetória escolar fique postergada. Possivelmente, essa pode ser uma das causas de evasão na escola regular.

O Projovem originou-se no governo Lula como uma das três principais ações no que se refere às políticas de juventude. O programa foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 2/2005, de 16 de março de 2005 e Resolução CNE/CEB nº 3/2006, de 15 de agosto de 2006) como uma política experimental, a qual teria duração de 12 meses.

O programa teve sua política redesenhada com o objetivo de ampliar ainda mais o atendimento aos jovens de 18 a 29 anos. Em 2008, foi lançado o Projovem Integrado, que surgiu da união dos seis programas³⁸ que na época atendiam à juventude. Esses programas tinham em comum a atenção à ampliação da escolaridade, a formação profissional e o repasse de auxílio financeiro aos jovens, como contrapartida de sua participação nas atividades oferecidas.

Com a integração, o Projovem passou a atuar por meio das modalidades: (i) Projovem Adolescente – serviço socioeducativo; (ii) Projovem Urbano; (iii) Projovem Campo - saberes da terra; e (iv) Projovem Trabalhador.

O Projovem Urbano tem como base três dimensões curriculares: a formação básica, a qualificação profissional e a participação cidadã. A formação básica busca garantir as aprendizagens conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente, proporcionando qualificação profissional e participação cidadã. A qualificação profissional inicial almeja possibilitar novas formas de inserção produtiva, atendendo às necessidades e potencialidades econômicas locais e regionais, de acordo com o interesse dos jovens. As qualificações são divididas em arcos ocupacionais³⁹, as quais têm a finalidade de preparar o jovem para atuar no mundo do trabalho.

38 (i) Projovem (da Secretaria Nacional de Juventude); (ii) Agente Jovem (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome); (iii) Saberes da Terra e (iv) Escola de Fábrica (Ministério da Educação); (v) Juventude Cidadã e (vi) Consórcio Social da Juventude (Ministério do Trabalho e Emprego).

39 Agrupamentos de ocupações relacionadas que possuem base técnica próxima e características complementares.

Um instrumento de integração do currículo inserido na qualificação profissional é o Projeto de Orientação Profissional (POP), entendido como um trabalho reflexivo, ao longo de todo o curso, com o objetivo de preparar o jovem para uma melhor compreensão da dinâmica do mundo do trabalho e para o planejando do percurso de sua formação profissional.

A participação cidadã proporciona aprendizagem sobre direitos, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania. O Plano de Ação Comunitária (PLA) é outro importante instrumento de integração do currículo do Projovem Urbano nessa dimensão. É constituído por um plano a ser elaborado, desenvolvido e avaliado sistematicamente ao longo do curso, relacionado ao componente curricular participação cidadã.

O currículo do Projovem Urbano baseia-se no cruzamento de eixos estruturantes com os seguintes campos de conhecimento: Matemática, Ciências humanas (Geografia e História), Ciências naturais (Física, Biologia e Química), inglês, informática, qualificação profissional e participação cidadã. Os cinco eixos estruturantes (i) cultura, (ii) trabalho, (iii) comunicação, (iv) tecnologia e (v) cidadania passaram a compor as seis unidades formativas que abordam aspectos relacionados a cada eixo. As unidades formativas englobam os temas “juventude e cultura”, “juventude e cidade”, “juventude e trabalho” e “juventude e comunicação”.

3. O Projovem Urbano em Juiz de Fora: alguns achados da pesquisa

A Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, por meio da Secretaria de Assistência Social (SAS), aderiu ao Projovem Urbano em 2009. As atividades do programa, no município, tiveram início no dia 6 de abril de 2009, com a meta de atender a 800 jovens em vinte turmas. Conforme o Quadro 1, a matrícula inicial foi de 643 alunos e somente 317 concluíram o Projovem Urbano, totalizando uma evasão de 50,7%. Em maio de 2010, houve mais uma entrada de jovens no programa, com uma matrícula inicial de 349 alunos. A matrícula final foi de 163, representando um percentual de 46,7%. A evasão escolar totalizou, neste período, 53,3%.

Quadro 1. Fluxo do programa Projovem Urbano de Juiz de Fora⁴⁰

Ano	Matrícula inicial	Matrícula Final	Evasão (Nº)	Concluintes (%)	Evasão (%)
Abril/2009	643	317	326	49,3%	50,7%
Maio/2010	349	163	189	46,7%	53,3%
Agosto/2012	466	85	381	18,2%	81,8%
Total	1.458	565	896	38,7%	61,3%

Fonte: elaborado a partir de dados do Caed e da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2013).

Conforme é possível perceber, nos anos de 2009, 2010 e 2012, o total foi de 1458 matrículas iniciais e apenas 565 alunos, o que quer dizer que 38,7% dos alunos conseguiram chegar até o fim do Projovem Urbano e concluírem o ensino fundamental. O índice de evasão é bastante alto. Nesse mesmo período, a taxa foi de 61,3% de evasão, o que representa 897 alunos evadidos. Percebe-se que há, de fato, um entrave para que esse jovem, aluno do programa, consiga realizar o curso com êxito. Por isso, optamos por estudar os jovens que permanecem e conseguem concluir o Projovem Urbano em Juiz de Fora.

Até o ano de 2012, havia dois núcleos implantados em quatro escolas de Juiz de Fora: (i) Escola Municipal Oswaldo Veloso, (ii) Casa do Pequeno Artista, (iii) Escola Municipal Amélia Mascarenhas e (iv) Escola Municipal Cosette de

40 Até o momento da pesquisa, não conseguimos ter acesso aos dados do ano de 2011, uma vez que houve uma mudança na administração entre 2011 a 2012.

Alencar. De acordo com as regras do governo federal, é necessário ter no mínimo 200 alunos por núcleo, o que tornou a situação municipal crítica, surgindo a necessidade de reduzir núcleos. Em 2013, apenas os núcleos da Escola Municipal Cosette de Alencar e da Casa do Pequeno Artista permaneceram ativos, dificultando a permanência de muitos jovens no programa, já que os polos anteriores eram mais próximos de suas residências.

Em Juiz de Fora, a qualificação profissional acontecia através de três arcos ocupacionais: (i) Construção e Reparos II, (ii) Alimentação e (iii) Serviços Pessoais. O arco “Construção e Reparos II” é voltado para a aprendizagem dos ofícios de eletricitista de instalações, de trabalhador de manutenção, de instalador/reparador de linhas e de aparelhos de telecomunicações e de instalador de sistemas eletrônicos de segurança. O arco “Alimentação” agrega as profissões de chapista, cozinheiro auxiliar, repositor de mercadorias e vendedor ambulante. O arco “Serviços Pessoais” concentra as atividades de manicure, cabeleireiro e maquiagem. Esse era um arco muito procurado pelas jovens, mas acabou sendo fechado devido a restrições de verbas orçamentárias.

Até o momento da pesquisa, analisamos apenas os questionários aplicados, faltando, ainda, a realização das entrevistas com os alunos, gestores e professores. Devido à infrequência e evasão escolar, nossa amostra conseguiu atingir um público de 52 jovens entre os 85 formandos, expressando um percentual de 61,1% dos jovens que conseguiram concluir o Projovem Urbano.

Os dados quantitativos demonstraram que, dentre o público do programa em Juiz de Fora, 61,5% são do sexo feminino, com idades entre 20 a 27 anos. 36,5% dos jovens se declararam negros, 34,6% pardos e apenas 23,1% se declaram brancos. No que tange à composição familiar, observou-se que 36,5% são filhos mais velhos, 71,2% são solteiros e 63,5% não possuem filhos.

No que diz respeito à escolarização dos pais dos jovens pesquisados, 65,4% das mães e 46,2% dos pais possuem o ensino fundamental incompleto (de 1ª a 8ª série). Esses jovens são filhos de famílias que sobrevivem com uma renda familiar de um a dois salários mínimos, somando 42,3%, e 32,7% sobrevivem com menos de um. Procuramos saber qual era a participação do jovem na renda familiar e observamos que 44,2% contribuía com menos da metade.

A conclusão do ensino fundamental foi considerada, pelos jovens, o principal motivo que os levaram a se inscreverem no programa, representando 86% das opiniões. O segundo motivo representa 63,5%, que é o interesse pela qualificação profissional; em terceiro, somando 73,1%, os jovens disseram estarem recuperando o tempo perdido.

No programa de Juiz de Fora, assim como de outras cidades participantes, os jovens parecem ter sofrido muitas reprovações ao longo do ensino regular. Assim, os dados coletados indicam que 50% deles abandonaram a escola quando tinham entre 15 a 17 anos, e 13,5% abandonaram aos 12 anos ou menos. Quanto ao número de reprovações, 34,6% sofreram de duas a quatro, e 15,4% tiveram cinco ou mais. Tudo indica que devido a sucessivas reprovações, os jovens percebem que não se adaptam a esse modelo de escola, abandonando o sistema escolar.

Os dados demonstraram que os motivos que levaram esses jovens a pararem de estudar em algum momento de sua trajetória escolar têm como principais causas: (i) as dificuldades de aprender, representando 25% dos respondentes; (ii) o desinteresse pelos conteúdos, sendo 15,4% dos respondentes; e (iii) a incompatibilidade com o trabalho ou ocupação, somando 19,2% dos entrevistados.

Dos jovens respondentes, 48,1% demonstrou interesse em continuar estudando, com o ingresso no ensino médio; 44,4% evidenciou vontade de cursar uma faculdade. Conforme percebemos, o programa ajuda esses jovens a criarem projetos de futuro. Os dados quantitativos mostraram que 50% deles afirmam que a participação no Projovem Urba-

no melhorou sua autoestima, 38,5% alegam que a participação os ajudou a conseguir um emprego, mas a principal contribuição do programa em suas vidas foi a possibilidade de continuidade dos estudos, representando 69,2%, e a conclusão do ensino fundamental, com 65,5%.

Dessa forma, é possível constatar que os jovens buscam a conclusão do ensino fundamental através do Projovem Urbano de Juiz de Fora, e que o programa cria perspectivas e projetos para o futuro, considerando o interesse em continuarem os estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem como propósito conhecer o perfil do jovem que conclui o Projovem Urbano em Juiz de Fora, quais são suas percepções sobre o programa e suas expectativas para o futuro no que diz respeito ao prosseguimento dos estudos e à inserção no mercado de trabalho.

A formulação de políticas públicas para a juventude está direcionada para uma juventude vulnerável, em situação de risco, excluída, e que, possivelmente, está atrelada à criminalidade, à violência e à marginalidade. É uma juventude marcada por problemas sociais e com características próprias. As políticas públicas pretendem, assim, dar respostas aos problemas sociais. Os programas governamentais procuram minimizar as desigualdades sociais, através de políticas que possibilitem a inserção dos jovens no mercado de trabalho, os quais têm sido reconhecidos como importantes no desenvolvimento de um país.

Sabemos que o jovem do programa não vive a moratória social como os jovens provenientes das classes média e alta. Não é dado a eles o tempo de preparar-se para o mercado de trabalho. Esses jovens, quando não evadem da escola, tentam conciliar estudo e trabalho, uma vez que o trabalho, para eles, é uma categoria muito importante, já que lhes garante o sustento familiar.

Devido a tudo isso, consideramos o Projovem Urbano como uma política pública que permite aos jovens retomarem sua escolaridade e completarem o ensino fundamental, além de possibilitar a inserção no mercado de trabalho. O programa parece empoderar o jovem a pensar em seu futuro, estimulando-o a prosseguir no ensino médio.

De acordo com os dados coletados até o momento, a experiência do programa em Juiz de Fora mostrou que, nos últimos anos, houve um aumento da evasão escolar. Cabe investigar os motivos que fizeram com que esses alunos evadissem, ou ainda quais os problemas administrativos que incorreram na turma de 2012/2013, os quais acabaram resultando no fato de que poucos alunos conseguiram chegar até o fim do programa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de (Org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, pp. 19-35.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. Escritos da educação. In: NOGUEIRA, M. L. & CATANI, A. **Escritos de educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei n.11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e nº 10.429, de 24 de abril de 2002 e dá outras providências. **Diário oficial da união**, Brasília, 01 jul. 2005.
- _____. **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2010.
- _____. **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 40-53, set./out./nov./dez. 2003.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.
- MINAYO, M. C. S; ASSIS, S. G. & SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004. 243 p.
- SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

O CURSO EXTRAPOLANDO: DISCUTINDO A AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA PARA OS PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM DE JUIZ DE FORA

Luciana Tavares de Barros*

RESUMO

Este artigo busca discutir uma ação de formação continuada destinada aos professores dos Laboratórios de Aprendizagem de Juiz de Fora - MG, oferecida pela Secretaria de Educação do município. A análise de sua estrutura e de seu funcionamento objetiva compreender o olhar dos cursistas sobre tal formação e, por fim, propor algumas ações que visam a potencializar as contribuições do curso para os participantes, bem como melhorar o atendimento nos Laboratórios de Aprendizagem, tornando-os ambientes mais dinâmicos, produtores de saberes mais efetivos e, portanto, um espaço de superação.

Palavras-chave: Laboratórios de Aprendizagem. Formação Continuada. Juiz de Fora.

* Aluna do PPGP. Gestora de uma unidade de ensino da Rede Municipal de Juiz de Fora. E-mail: gitaba@terra.com.br.

INTRODUÇÃO

O presente artigo deriva de uma dissertação de mestrado, em que se discutiu uma ação de formação continuada para professores dos Laboratórios de Aprendizagem de Juiz de Fora - MG.

A formação de professores é um processo complexo que envolve inúmeros aspectos, especialmente num país com grande diversidade cultural, em que cada região assume diferentes hábitos, costumes e tradições, além de possuir características peculiares em relação ao trabalho, ao acesso à educação e às condições socioeconômicas.

Tal formação tem sido alvo de grandes debates no Brasil, e vem sendo compreendida como um fator que pode contribuir para a melhoria da educação no país. Envolve diversas ideologias, concepções, práticas e políticas educacionais (PRADA, 2007), o que quer dizer que é um processo amplo e contínuo que integra múltiplos fatores e necessidades, além de diferentes tipos de formação.

Neste recorte, discutimos o processo de formação continuada dos professores dos Laboratórios de Aprendizagem de Juiz de Fora, através do curso “Extrapolando a sala de aula: outros lugares para mediação da aprendizagem” (dora-vante Extrapolando), analisando sua implementação. Buscamos entender como os profissionais participantes deste curso compreendem o papel dele em sua prática, bem como se consideram que tem contribuído para a melhoria de seu trabalho pedagógico.

O interesse por desenvolver este estudo surgiu da necessidade de compreendermos melhor esse processo de formação, o qual tem como público alvo professores dos Laboratórios de Aprendizagem. Como gestora de uma unidade de ensino de Juiz de Fora, tive a oportunidade de presenciar esse projeto sendo desenvolvido *in loco*, e pude perceber todas as suas possibilidades e seus percalços. Assim, decidi analisar essa formação, que pode, de maneira indireta, contribuir para a melhoria da qualidade da educação nas escolas da cidade.

Os Laboratórios de Aprendizagem são apontados pelo corpo docente como uma possibilidade de intervenção que pode contribuir para romper as barreiras de defasagem de aprendizagem, tornando-se um espaço alternativo para a investigação e para a busca de superação. É um trabalho que exige, porém, um constante processo de estudo e investigação, em busca de novos caminhos e possibilidades de ensinar e aprender.

O curso Extrapolando parte da perspectiva de se tornar um espaço de reflexão-ação, bem como um lugar de aprendizagens coletivas. Assim sendo, surge a questão norteadora deste trabalho: o curso Extrapolando tem contribuído de maneira efetiva para a melhoria da prática pedagógica dos professores participantes?

O funcionamento do curso é analisado com o objetivo de entendermos o olhar dos cursistas sobre tal formação e, por fim, de propor algumas ações que visam a potencializar suas contribuições. Como estratégia metodológica, foram adotados os seguintes instrumentos de investigação: (i) estudo de caso, (ii) questionário aplicado aos cursistas, (iii) entrevistas com os coordenadores do curso, (iv) pesquisa documental e (v) pesquisa bibliográfica. Antes de focarmos nos resultados da pesquisa, cabe falarmos um pouco sobre os Laboratórios de Aprendizagem, bem como sobre o curso Extrapolando, alvo deste estudo.

1. Laboratórios de aprendizagem

De acordo com Santiago (2011), os primeiros Laboratórios de Aprendizagem, também chamados de LA, da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, foram implementados no ano de 2000. Surgiram influenciados por um contexto de democratização da educação, em que se enfatizava a participação e a autonomia das escolas.

Os Laboratórios de Aprendizagem (LA) são fruto da mobilização dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, visando buscar soluções para o problema do fracasso escolar, que representa um grave problema para as escolas e um grande desafio para os educadores. Dessa forma, os LAs tiveram a prerrogativa de serem projetos com diferentes desenhos, na medida em que objetivavam atender às especificidades pedagógicas de cada instituição de ensino, respeitando a diversidade dos alunos e as diferentes propostas de trabalho.

Segundo Santiago (2013), o LA é definido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora pelo seguinte conceito:

[...] É um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação de obstáculos à aprendizagem pelos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com instrumentos culturais de mediação, já existentes ou novos, no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente (JUIZ DE FORA, 2006 *apud* SANTIAGO, 2013, p. 37).

Na época de sua implementação, ainda segundo Santiago (2013), a Secretaria de Educação de Juiz de Fora não contava com uma equipe específica direcionada para o monitoramento do projeto, ficando essa função a cargo do NEACE (Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar), e mais tarde, do DEAP (Departamento de Ações Pedagógicas), que passou a coordená-lo.

A partir de 2006, quando o DEAP assumiu a gerência desses projetos, houve uma mudança nesta concepção, e o LA passou a se constituir como um projeto com propostas diferenciadas e alternativas, objetivando melhorar o rendimento dos alunos e a qualidade da escola.

De acordo com um levantamento do Departamento de Gestão da Informação (DGI), em 2013, a Rede Municipal de Juiz de Fora tinha 68 escolas que desenvolviam o projeto do Laboratório de Aprendizagem em suas dependências. Dessas, 16 escolas tinham apenas um projeto de LA, 23 escolas tinham dois projetos, 20 escolas tinham três projetos e 9 escolas tinham quatro ou mais projetos em suas dependências, totalizando 164 projetos de LA na Rede Municipal de Juiz de Fora. Esse projeto atendia, em 2013, uma demanda de 3.934 alunos, acompanhados por um corpo docente de 162 professores, sendo 53 professores contratados e 109 efetivos.

2. Formação continuada no “Extrapolando a sala de aula”: outros lugares para a mediação da aprendizagem dos professores dos laboratórios de aprendizagem de Juiz de Fora

Com a finalidade de tornar o LA um projeto com propostas diferenciadas e com alternativas para melhorarem o rendimento dos alunos, foi necessário um estudo sistemático realizado pelos profissionais da escola e da SE, no sentido de fazer com que passasse a atender as especificidades originadas em sua concepção.

No ano de 2006, o Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora criou um curso com caráter de formação continuada, denominado “Extrapolando a Sala de Aula: outros lugares para mediação da aprendizagem”. Segundo documento da SE⁴¹, esse curso surgiu a partir da constatação de que muitas escolas já contavam com professores recuperadores, com Laboratórios de Aprendizagem e/ou salas de recursos em suas unidades. Elas já desenvolviam, em seus espaços, algum tipo de estratégia pedagógica que tinha como meta melhorar o desempenho dos alunos e minimizar as dificuldades de aprendizagem. Entretanto, apesar dessas iniciativas, não se observavam resultados efetivos em termos de melhoria da aprendizagem.

Por outro lado, havia experiências positivas em escolas da rede, nas quais se observava um trabalho pedagógico com uma nova perspectiva, com o aluno como foco, compreendendo a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e respeitando a diversidade cultural, social e econômica, desenvolvendo currículos mais atraentes e significativos e produzindo melhores resultados.

Essas duas realidades distintas fizeram com que fosse criado o curso “Extrapolando a sala de aula: outros lugares para a mediação da aprendizagem”, com o objetivo de se tornar um espaço de estudo sobre concepções de educação, construção do conhecimento, estratégias de intervenção pedagógica e reflexão sobre a prática, partindo da experiência dos participantes da formação. A proposta era criar um processo de reflexão-ação com os professores que atendiam fora do contexto da sala de aula regular alunos que apresentavam um baixo rendimento escolar.

O curso partiu do pressuposto de que, com esse processo, os profissionais se tornariam colaboradores entre si e da própria Secretaria de Educação na construção de princípios norteadores dos diferentes espaços alternativos de aprendizagem existentes nas escolas municipais de Juiz de Fora: Laboratórios de Aprendizagem, Salas de Recursos e Reforço Escolar. Esses diferentes espaços se unificaram e constituíram os Laboratórios de Aprendizagem (LA), tornando-se alvo do curso *Extrapolando a sala de Aula*.

A partir de então, esses profissionais passaram a se reunir mensalmente no Centro de Formação do Professor, situado no prédio da CCEM (Centro Cultural Espaço Mascarenhas), marcando o início da construção da identidade do LA. Vale destacar que esse curso faz parte da política de formação continuada da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com encontros que são programados e agendados no início de cada semestre. Segundo informações do Departamento de Política de Formação, atualmente o curso *Extrapolando* atende a uma demanda de aproximadamente 140 profissionais.

3. O Extrapolando enquanto oportunidade de formação continuada

A formação continuada dos professores tem sido defendida como necessária para que esses possam refletir sobre sua prática, revendo seu fazer pedagógico, uma exigência da sociedade atual, que passa por constantes mudanças, devido à globalização e às novas tecnologias de informações e comunicação (TICs).

Gatti (2008) ressalta que, nos últimos anos, cresceu muito o número de iniciativas colocadas sob o guarda-chuva do termo formação continuada, e que, inclusive, seu conceito também é bem diverso. O curso de formação que estamos analisando neste estudo se enquadra no eixo “cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação”, citado pela autora. A iniciativa de oferecer uma formação específica voltada para os professores que

41 JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Departamento de Ações Pedagógicas. *Extrapolando a sala de aula: outros lugares para a mediação da aprendizagem*. Juiz de Fora, 2006. Mimeo.

atuam no projeto Laboratório de Aprendizagem (LA), visando dar apoio e/ou suporte a esses professores que atuam com alunos com características bem diversas, é da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Essa é a compreensão dos profissionais responsáveis pelo planejamento do curso, conforme ratifica o entrevistado C1 a seguir:

[...] Então, o objetivo é dar suporte para os professores que atuam nos Laboratórios de Aprendizagem (...) mas o foco maior é na Língua Portuguesa, (...) leitura, escrita. Esse ano, estamos trabalhando com alguns temas que eles apresentaram interesse e vão mudando de acordo com a necessidade do grupo (C1).

Esse curso tem uma concepção de aprofundamento de conhecimentos, ou mesmo um caráter compensatório, uma vez que também podemos inferir, através das falas dos entrevistados, que os professores chegam às escolas, muitas vezes, despreparados para enfrentarem os desafios do cotidiano escolar.

Vale destacar que a formação continuada sempre é necessária e justificada, especialmente se considerarmos o processo educativo como algo contínuo e permanente. Como ressalta Prada (2007), o professor precisa se educar constantemente:

[...] Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha, é contínuo. Isso nos permite reconhecer que cada conhecimento construído pelos professores com seus alunos, vai implicar novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas e, conseqüentemente, novas construções, num processo permanente onde a formação de professores em serviço é entendida como uma formação contínua, no cotidiano e a partir do cotidiano profissional destes. No entanto, se por um lado, os professores que, durante vários anos ministram aulas, conhecem a atualidade do exercício docente, têm um domínio sobre a prática, os problemas atuais e reais da escola; por outro não desenvolvem um processo de formação contínua, ficam aquém dos conhecimentos universais (PRADA, 2007, p.113).

Para que essa formação atinja seus objetivos, é importante que os professores não sejam meros receptores de conhecimento. É vital que os seus conhecimentos sejam levados em consideração no momento do planejamento da formação, para que seja um espaço em que se articulem teoria e prática, em que os educadores possam dialogar com seus pares e refletir sobre sua atividade profissional, podendo não só melhorar o seu fazer pedagógico, como também criar uma identidade profissional.

De acordo com os entrevistados, neste estudo, os cursistas participam da formação apresentando as demandas de estudo, avaliando a formação e compartilhando experiências. Assim, através de um questionário aplicado aos participantes do curso, este estudo procurou compreender qual é a percepção dos professores cursistas a respeito dessa formação. Esse questionário foi respondido por 71 sujeitos.

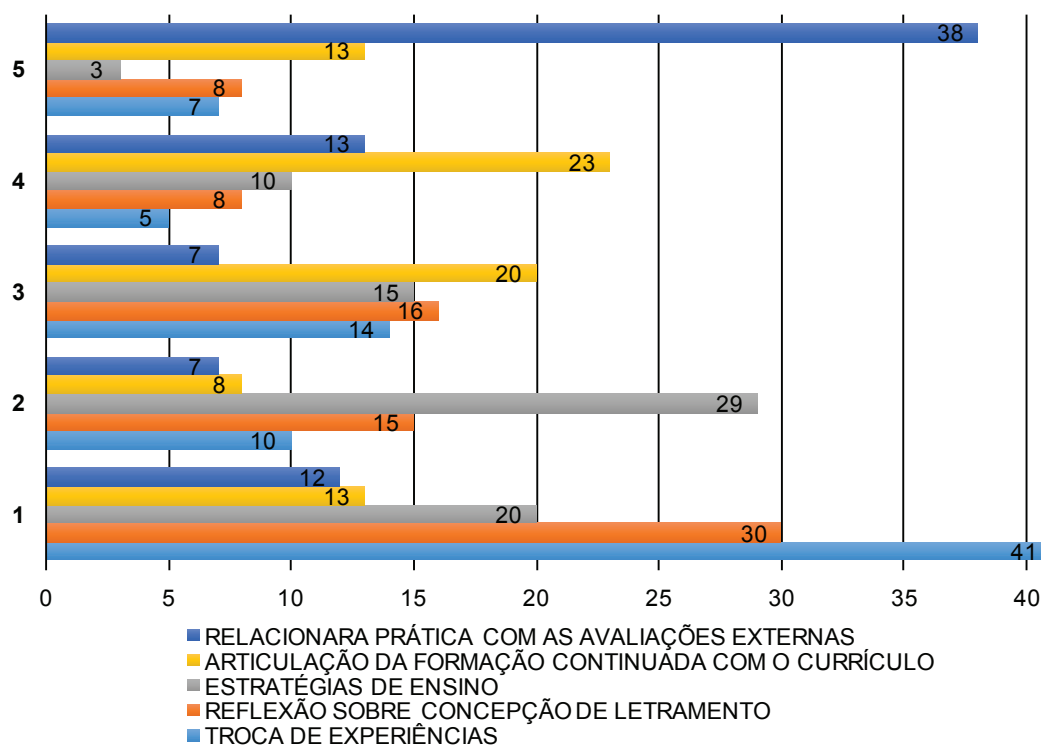
Primeiramente, foi avaliado qual tem sido a frequência desses participantes nos encontros realizados. O resultado demonstrou que mais da metade dos respondentes participou de todos os encontros. Também foi avaliada a percepção dos cursistas quanto à contribuição dessa formação para a melhoria de sua prática pedagógica. Todos os respondentes avaliaram como sendo muito boa ou boa, sendo possível concluir que ela se mostra relevante para esses cursistas e contribuem para os desafios de seu cotidiano escolar.

O fato de essa formação levar em conta os saberes dos professores participantes e servir como um espaço de troca de experiências e reflexões sobre a prática, como ressaltado anteriormente pelos entrevistados, pode estar contribuindo para essa avaliação positiva dos cursistas.

Gatti (2009) ressalta que os cursos de formação continuada assumiram recentemente um novo paradigma, pautando seus planejamentos e procedimentos pedagógicos na trajetória e nos conhecimentos prévios dos profissionais participantes da formação. Para elucidarmos ainda mais quais seriam as contribuições dessa formação para a prática desses docentes, elencamos algumas opções para que fossem numeradas de 1 a 5, sendo que 1 equivaleria ao maior grau de relevância. Destacamos os seguintes aspectos:

- Troca de experiência;
- reflexão sobre as concepções de letramento;
- estratégias de ensino;
- articulação da formação continuada com o currículo proposto pela escola;
- relacionar a prática com as avaliações externas.

Gráfico 1. Análise das respostas sobre a contribuição do Extrapolando para a prática dos cursistas



Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário.

Para analisarmos essa questão, consideramos a soma das notas 1 e 2, que representam o grau de maior importância na escala apresentada. Sendo assim, podemos observar, através do gráfico apresentado, que a maioria dos sujeitos, i.e., 51 cursistas, apontaram a troca de experiências como sendo a principal contribuição da formação em questão para sua prática.

Em seguida, as novas estratégias de ensino e a reflexão sobre as concepções de letramento são considerados como os aspectos mais relevantes do Extrapolando, por 49 e 45 cursistas, respectivamente. Por sua vez, 25 respondentes enfatizaram a articulação dessa formação continuada com o currículo. O relacionar prática com as avaliações externas foi apontada como sendo a principal contribuição da formação por 19 sujeitos desta pesquisa.

Em uma última questão, os respondentes puderam se expressar livremente sobre a contribuição dessa formação para sua prática, e com suas respostas ratificaram os aspectos destacados na questão anterior. Grande parte dos respondentes apontaram o quesito troca de experiências como o fator mais importante do curso. Outros aspectos apresentados estão relacionados ao quadro abaixo, sendo que foram agrupados em duas categorias: (i) reflexão e novas concepções de ensino e (ii) novas estratégias de ensino.

Quadro 1. Contribuições do curso Extrapolando para a prática dos cursistas.

REFLEXÃO E NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO	NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO
Novas concepções sobre o letramento	Uso dos jogos e atividades lúdicas
Importância da leitura	Elaboração de sequência didática
Maior fundamentação teórica	Trabalho com gêneros textuais
Nova concepção sobre o LA	Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos
Visão mais abrangente sobre o processo educativo	Uso de avaliação diagnóstico
Reflexão sobre a prática	Utilização de espaços alternativos da escola
Respeito às concepções de Infância e adolescência	Articulação com demais projetos da escola
Respeito ao ritmo dos alunos	Trabalho em grupos
Novo olhar sobre a avaliação	Uso de material concreto
Melhor planejamento	Mais segurança para o trabalho prático
Articulação entre teoria e prática	Trabalho diferenciado e individualizado

Fonte: elaborado pela autora a partir de respostas do questionário.

Podemos inferir, a partir dos resultados aqui apresentados, que essa formação tem atendido ao objetivo de se tornar um espaço de apoio, de troca de experiências e de reflexão sobre a prática, conforme destacado pelos coordenadores entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando essa análise, cabe destacar que o curso Extrapolando, enquanto ação de formação continuada para os professores que atuam nos projetos de Laboratórios de Aprendizagem (LA), foi avaliado de forma positiva pelos sujeitos desta pesquisa, tanto pelos cursistas, através do questionário, quanto pelos responsáveis pela coordenação entrevistados.

O curso tem se apresentado como um espaço para a reflexão da prática pedagógica, para a troca de experiências e para o estudo, sendo planejado de acordo com as demandas dos professores, que também são colaboradores da formação. Seus conhecimentos servem de base para o planejamento do curso, contribuindo para que se crie uma identidade profissional entre os participantes.

Entretanto, para que cumpra sua função de influenciar nas práticas dos Laboratórios de Aprendizagem, tornando-o um espaço mais dinâmico e efetivo, interferindo positivamente na aprendizagem dos alunos atendidos por esse projeto, é preciso criar uma conexão maior entre a formação proposta e os projetos de LA.

É necessário, ainda, que se crie uma estratégia de monitoramento que estabeleça um elo direto entre os procedimentos pedagógicos dos LAs e a formação do Extrapolando. Dessa forma, seria possível verificar os resultados dessa formação *in loco*, permitindo os ajustes necessários para que ela se torne mais produtiva. Seria possível produzir uma maior integração entre o que é estudado no curso Extrapolando e o trabalho desenvolvido nos Laboratórios de Aprendizagem.

A produção dos alunos nos Laboratórios de Aprendizagem deve servir de *feedback* para todos os atores do curso. Através dele, seria possível traçar novas estratégias de ensino e buscar novas metodologias, a fim de que essa formação se concretize para efetivamente melhorar o desempenho dos alunos atendidos nos LAs.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira da Educação**, v.13, pp. 57-70, jan/abr.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 6 out. 2013.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

JUIZ DE FORA (MG). Secretaria de Educação. Departamento de Ações Pedagógicas. **Extrapolando a sala de aula: outros lugares para a mediação da aprendizagem**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, Departamento de Ações Pedagógicas, 2006. Mimeo.

PRADA, L. E. Á. do. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 16, pp. 110-123, ago/dez. 2007.

SANTIAGO, M. C. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **As múltiplas dimensões de inclusão e exclusão nos Laboratórios de Aprendizagem**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

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

Paulo Henrique Rodrigues*

Kelmer Esteves de Paula**

RESUMO

O presente trabalho aborda a implementação da Magistra, cujo objetivo declarado é proporcionar a formação continuada dos profissionais da rede pública de Minas Gerais. A investigação objetivou analisar a Magistra, compreendendo a concepção de formação que lhe é subjacente, e em que medida a sua proposta formativa se concretizou por meio da atuação de seus gestores. A justificativa para a definição da Magistra como temática está na relevância da formação continuada nos debates contemporâneos sobre políticas públicas em educação (GATTI, 2009; NÓVOA, 2009). A pesquisa, de cunho qualitativo, recorreu a entrevistas semiestruturadas, análise documental e revisão bibliográfica, e revelou que não se efetivou a proposta de implementação de comunidades de aprendizagem. Esses resultados balizam, portanto, a proposição de torná-la indutora da criação de comunidades de aprendizagem nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Magistra. Comunidade de Aprendizagem.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF. E-mail: prodrigues@caed.uff.br

** Doutor em Ciências da Religião. Atua no CAEd/UFJF. E-mail: kelmeresteves@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a implementação da Magistra – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores⁴², denominada pelo governo de Minas Gerais de “escola da escola”. O texto foi elaborado a partir de uma dissertação defendida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-Graduação do Centro de Avaliação e Gestão da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF).

A Magistra tem como objetivo declarado proporcionar a formação continuada dos profissionais da rede pública de Minas Gerais, constituindo-se a partir da Lei Delegada 180, de janeiro de 2011. De acordo com as determinações dessa Lei, a escola de formação passou a fazer parte da estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG). Localizada no Campus Gameleira, em Belo Horizonte, ocupa um amplo espaço físico, que inclui biblioteca do professor e dois museus. A estrutura organizacional da escola de formação é composta por diretoria, três coordenadorias e secretaria geral, com 34 funcionários, responsáveis pela condução das ações formativas.

Ao analisarmos a implementação da Magistra, buscamos compreender a concepção de formação que lhe é subjacente e em que medida sua proposta formativa e suas ações se concretizaram por meio da atuação de seus gestores e, ao final, propomos um plano de ação que objetiva contribuir para a efetiva implementação da escola de formação. Busca-se, em especial, a possibilidade de transformar a Magistra em uma indutora da criação de comunidades de aprendizagem nas escolas estaduais.

A justificativa para a definição da Magistra como temática de estudo está na proeminência da formação continuada nos debates contemporâneos sobre políticas públicas em educação. Esse tema conta com uma ampla literatura nacional e internacional, e perpassa, em grande medida, os debates acadêmicos mais recentes, como podemos verificar nas reflexões trazidas por Bernadete Gatti (2009), cuja obra traça um panorama sobre o ofício docente no Brasil, incluindo uma análise sobre a quantidade e a diversidade de experiências em formação continuada vivenciada por educadores em todo o país.

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, recorreu a entrevistas com roteiros semiestruturados com a finalidade de ouvir os atores envolvidos na construção e na implantação da escola de formação. Buscamos, juntamente aos gestores dos principais programas da escola de formação, percebermos como eles vivenciaram o processo de implantação da escola, seus desafios e os possíveis aperfeiçoamentos necessários à concretização dos objetivos da Magistra. Assim, entrevistamos a coordenadora da escola, a secretária geral da escola, a coordenadora de ensino, a responsável pelo programa Roda de Conversa, o coordenador da biblioteca do professor e a responsável pelo Centro de Referência do Professor. Além das entrevistas, realizamos análise documental, a qual usou um espectro bem amplo de documentos: o *site* da Magistra, vídeos, leis, documentos internos à escola (Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação, entre outros), com o objetivo de analisarmos a implementação das ações da Magistra. Finalmente, realizamos uma revisão bibliográfica que embasou nossa discussão sobre formação docente, sobre comunidades de aprendizagem e sobre implementação de política pública.

42 Este artigo é uma síntese da dissertação de mestrado “Magistra – a escola da escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais”, de autoria de Paulo Henrique Rodrigues, defendida em 9 de setembro de 2014 no PPGP/CAEd/UFJF. A pesquisa foi realizada sob a orientação do Professor Álvaro João Magalhães Queiroz e com o acompanhamento do núcleo de dissertação, em especial de Kelmer Esteves de Paula, coautor deste artigo.

A pesquisa revela que a criação de uma escola, no seio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que tem como objetivo a formação continuada dos educadores mineiros, foi uma iniciativa significativa. Percebemos, através dos estudos realizados, a complexidade da implementação de uma iniciativa desse porte. A proposta, decorrente dessa investigação que ora sugerimos, tem como finalidade a proximidade entre a concepção e o contexto da prática, entre a intenção e o gesto.

1. Contextualização da Magistra: compreender para propor

Para dimensionarmos nosso objeto, fez-se necessário contextualizá-lo em relação à rede estadual de educação básica. Trata-se de uma rede ampla, com mais de 3.700 escolas, distribuídas em 850 dos 853 municípios mineiros. Além do aspecto quantitativo e da dispersão geográfica, a rede estadual inclui escolas com os anos iniciais e finais da educação básica, e oferta, também, o ensino médio. Conta com vários projetos e programas, tais como: Educação em Tempo Integral, Ensino Profissionalizante, Projeto Incluir, entre outros. Ressaltamos, ainda, o grande contingente de educadores vinculados à rede estadual. O quantitativo de professores é superior a 160.000. Além dos docentes, constam como público potencial da escola de formação os gestores, os especialistas (pedagogos), os analistas educacionais e os técnicos do órgão central e de superintendências regionais.

A complexidade do público leva à construção de uma proposta ampla de formação. Por meio desta pesquisa, percebemos que são quatro as principais razões que justificam as ações de formação continuada: (i) a necessidade contemporânea de (re)valorização dos professores; (ii) a demanda pela complementação e pelo aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes; (iii) os indicadores de desempenho dos alunos, aferidos a partir das avaliações externas e, finalmente, (iv) a formação continuada vista como instrumento de desenvolvimento profissional, o qual deve ser considerado como direito coletivo do corpo docente.

Assim, a Magistra busca cumprir seus objetivos de atender a esse amplo e diverso público, anunciando três princípios fundamentais: (i) a valorização da prática; (ii) a aproximação entre os saberes acadêmicos e a realidade da educação básica e (iii) a construção de uma proposta formativa multifacetada, que dê respostas à diversidade do público e das demandas existentes na rede pública de educação de Minas Gerais.

A proposta da escola está representada na figura abaixo:

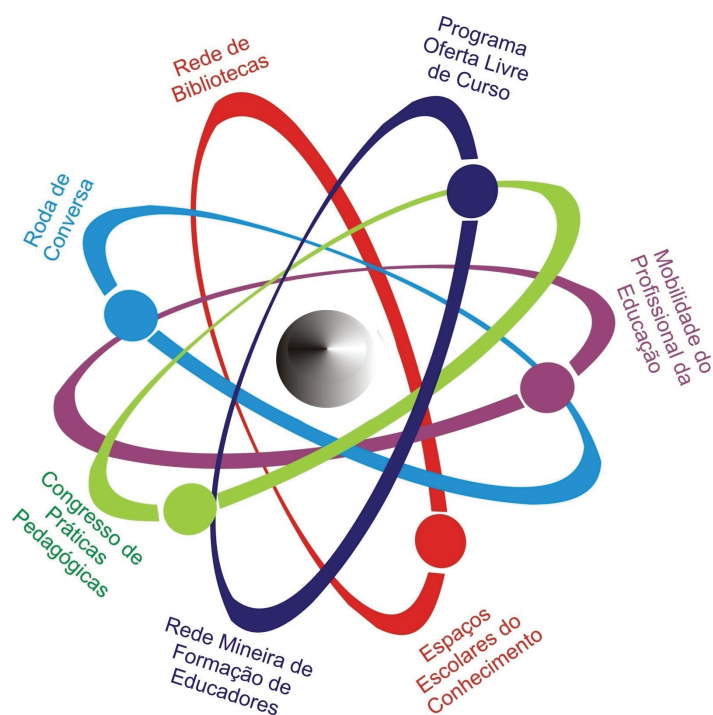


Figura 1. Os programas da Magistra

Fonte: Imagem extraída de uma apresentação elaborada pela coordenação da Escola.

Segundo a fala da coordenadora, Professora Ângela Dalben, no “Encontro da Equipe Regional do Programa de Intervenção Pedagógica/Ensino Fundamental⁴³”, as ações desenvolvidas pela escola de formação seriam os orbitais que “girariam” em torno de um núcleo, o qual fundamentaria essas ações, tornando-as parte de um todo coerente. O núcleo central que daria sustentação às ações da escola é composto pelos seguintes elementos: (i) o conhecimento; (ii) a identidade profissional; (iii) o tato pedagógico – como educar; (iv) o trabalho em equipe e (v) o compromisso social. Tais princípios estão referenciados, principalmente, na obra de Antônio Nóvoa (2009).

Ao longo de 2012 e 2013, dois primeiros anos de funcionamento da Magistra, percebemos que a implementação foi um processo desigual, com mudanças entre o que foi proposto e o que foi efetivado na prática, conforme alerta Mainardes (2006). Algumas ações, como a estruturação do espaço físico, foram parcialmente alcançadas. Outras ações ocorreram dentro do previsto, notadamente no Congresso de Boas Práticas. Já foram realizadas duas edições, 2012 e 2013, com a participação expressiva de educadores de todo o estado.

No campo das novas tecnologias e da educação à distância, o processo de implementação foi complexo, o desenho inicial sofreu adaptações e ainda conta com ações inconclusas. A Plataforma Virtual da escola de formação foi criada com sucesso, permitindo à Magistra dispor de sua página na Internet. No entanto, algumas funcionalidades da plataforma não se concretizaram como o esperado. Exemplo disso foi o “Programa Oferta Livre de Cursos”, planejado para ser a principal “porta de entrada” da escola. Essa teve sua oferta de cursos prejudicada pela não concretização dos convênios com as Instituições de Ensino Superior (IES) que compõem a Rede Mineira de Formadores. Algumas ações previstas na proposta original não se concretizaram no contexto da prática. Dentre elas, podemos citar o “Programa de Mobilidade do Profissional da Educação” e o “Laboratório de Material Didático”. Ressaltamos que o Programa de

43 Esse Encontro foi realizado nos dias 03 a 07 de dezembro de 2012, no Hotel Tauá, Roças Novas, Caetés, Minas Gerais.

Mobilidade do Profissional da Educação, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação, seria a ação relacionada à criação das comunidades de aprendizagem⁴⁴.

Finalmente, temos as rodas de conversa que sofreram adaptações em seu formato original, passando de uma atividade apenas presencial para um programa que incorporou diferentes mídias – TV e Internet. Esse programa nos mostra outra faceta no processo de implementação, qual seja, que algumas ações, ao serem implementadas, ganham novos formatos, ampliando e aperfeiçoando aquilo que estava originalmente previsto. Essa constatação das contingências e dificuldades no processo de implementação está amparada nas obras de Arretche (2001) e Draibe (2001). As autoras alertam para a distância entre o que é projetado e como a política pública se materializa na prática. Essas contingências, de várias ordens, muitas vezes extrapolam a possibilidade de intervenção dos gestores.

2. Comunidades de aprendizagem: um desafio a ser enfrentado

Um grande desafio para a escola de formação é criar uma identidade profissional, despertando o sentimento de pertencimento a uma comunidade de prática. Para Nóvoa (2009), esse movimento é fundamental para uma política de formação:

[...] Através de movimentos pedagógicos ou das **comunidades de prática**, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21, grifo nosso).

Transformar as escolas em verdadeiras comunidades de prática, permitindo o sentimento de pertença, a transformação das práticas e o desenvolvimento profissional, é um grande desafio para a política de formação docente.

As comunidades de prática permitem que os professores assumam sua própria formação, passando a cumprir um papel ativo no processo de desenvolvimento profissional. Nóvoa (2009, p. 42) alerta que “[...] para conseguir esta transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir programas de formação coerentes.” Essa afirmação nos parece fundamental para a Magistra, ou seja, se desejamos que os professores sejam sujeitos de seu processo de formação e que haja a constituição de comunidades de prática, nossos programas de formação devem ser coerentes com esse desejo. Ângela Dalben, indagada sobre a possibilidade de transformação das escolas em comunidades de prática, declara que “esse é o maior desafio para a rede” (ÂNGELA DALBEN, entrevista concedida em 7 de janeiro de 2013).

O desafio por parte da Magistra é ajudar na criação de Comunidades de Aprendizagem nas escolas estaduais. Esse objetivo foi anunciado algumas vezes no PPP da escola de formação, porém, não há um detalhamento de como fazê-lo. Entre as ações estruturantes apresentadas, aquela que anuncia como objetivos a constituição das comunidades e a mobilidade dos profissionais da educação não se efetivou no contexto da prática.

A referência para propor a criação de comunidades de prática como uma alternativa para a política formadora da Magistra tem amparo em três autores, fundamentalmente: António Nóvoa, principalmente em sua obra “Professores: imagens do presente futuro”, e César Coll e Carles Monereo, autores da obra “Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação”.

44 Um grupo de pessoas que colaboram e aprendem juntas e que são, frequentemente, guiadas ou ajudadas para alcançar uma meta específica ou para cumprir alguns objetivos de aprendizagem (COLL; MONEREO, 2010, p. 285).

Nóvoa (2009) manifesta uma preocupação com a qual coadunamos, que é a necessidade de trazer os professores para o centro das ações que tratam da formação continuada. Segundo o autor, há um excesso de discursos e consensos em torno de conceitos que ficam apenas na intencionalidade, como as necessidades de fazer do professor um profissional reflexivo, de aliar teoria e prática e de valorizar os saberes oriundos da prática. Para o autor, é preciso romper com o mero discurso e criar formas de garantir efetivamente um papel de protagonista aos professores quanto à sua própria formação. Uma dessas formas passa pela constituição de comunidades de prática.

3. A Magistra como indutora de comunidades de aprendizagem

A proposta que apresentamos de aperfeiçoamento da Magistra é torna-la uma indutora da constituição de grupos autogerenciados nas escolas estaduais, também chamados de comunidades de aprendizagem. Esses grupos, incentivados e acompanhados pela escola de formação, em parceria com as IES participantes da Rede Mineira de Formadores, terão como objetivos fundamentais o desenvolvimento profissional dos educadores envolvidos e a busca pela melhoria do ensino nas escolas da rede pública de Minas Gerais.

A proposta se justifica pela necessidade de transformar as escolas em lugares privilegiados de formação dos educadores da rede pública de Minas Gerais. A transformação dessas escolas em comunidades de aprendizagem permite a materialização de dois pressupostos fundamentais quanto à formação continuada dos docentes: (i) a valorização da prática, em uma perspectiva que une ação e reflexão; (ii) possibilitar aos próprios educadores cumprirem o papel de autores, de sujeitos de seu processo de formação, segundo Nóvoa (2009) e Coll (2010).

A seguir, apresentamos um desenho representativo da estrutura das comunidades de aprendizagem:

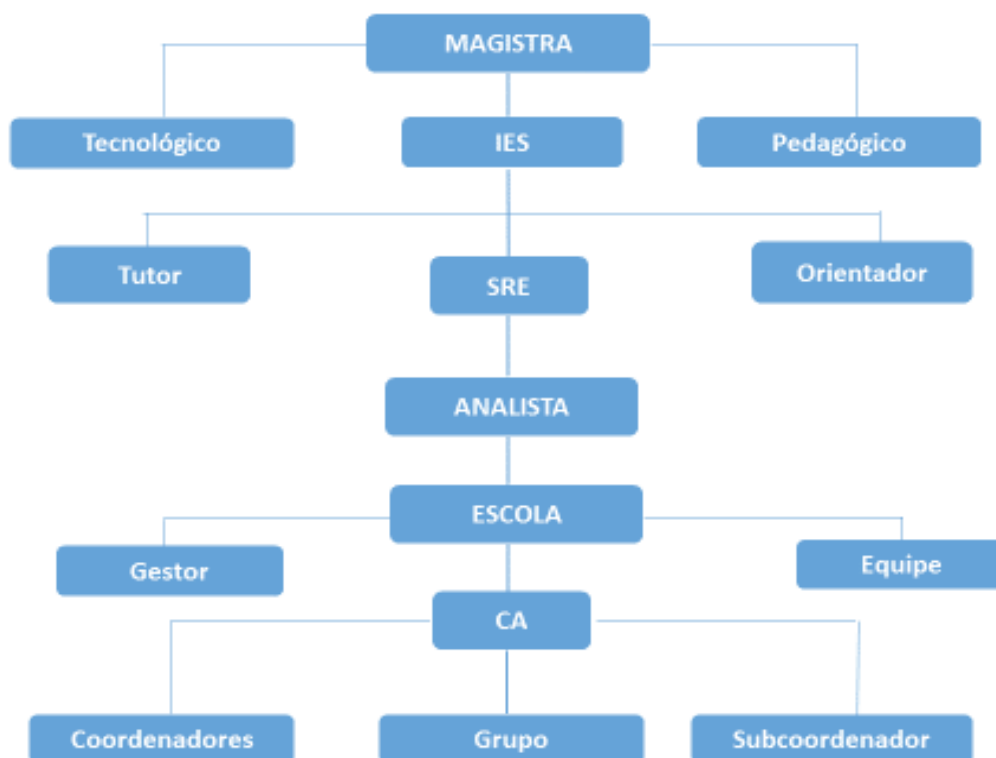


Figura 2. Desenho das Comunidades de Aprendizagem

Nesse desenho, representamos os sujeitos envolvidos no programa. A Magistra, proponente da ação, seria responsável pela coordenação, além do suporte tecnológico, financeiro e pedagógico. Junto à Magistra, temos as instituições de ensino superior participantes da Rede Mineira de Formação de Educadores. Essas Instituições dariam suporte aos grupos, principalmente no aspecto pedagógico, por meio de tutores (alunos de graduação e/ou pós-graduação) e dos professores parceiros do projeto. Além das IES, acompanharão os grupos os analistas educacionais, lotados nas 47 SREs, que seriam designados para fazerem o acompanhamento *in loco* às escolas e aos grupos. Nas escolas, o gestor tem o papel de apoiador e incentivador dos grupos, garantindo condições no cotidiano escolar para que o grupo desenvolva seu trabalho. O processo inicial de mobilização dos educadores para a formação dos grupos também é atribuição dos diretores escolares e de suas equipes pedagógicas. Ainda no âmbito escolar, temos a formação das comunidades de aprendizagem, com a participação dos educadores e sob a coordenação de um professor escolhido entre seus pares.

Enxergamos, nesse enfoque, uma linha de abordagem da formação continuada e do desenvolvimento profissional como uma necessidade de valorização dos profissionais da educação pública. Assim, buscamos compreender a Magistra com o propósito de delinear um plano factível de refinamento de uma parte do seu projeto original, notadamente a formação de comunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.
- COLL, C. & MONERO, C. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.
- GATTI, B. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Gabinete da Secretária. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2011. Cópia.
- NÓVOA, A. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

3

GESTÃO EDUCACIONAL E
TRABALHO DOCENTE

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE



Carla Silva Machado*

* Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).
Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora
(UFJF). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade
Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio).

Entre a retórica que enaltece a missão do professor e o discurso que o critica e o culpabiliza, o exercício da profissão de professor é atravessado por uma ambigüidade que o faz oscilar entre a visão da “mais bela profissão do mundo” e a realidade de uma profissão “desgastante, esgotante ou mesmo perigosa” [...] (CANÁRIO, p. 22, 2006).

Os textos que compõem esta seção tratam da gestão e da organização do trabalho docente. É importante destacar que o tema do trabalho docente ganhou destaque nas últimas décadas em função das reformas ocorridas e da transformação da própria escola, antes restrita a uma parcela da população e, no Brasil, a partir do final da década de 1980, universalizada.

Segundo Lemus (2010, p. 01, grifo nosso):

[...] A **democratização da educação** tende à mudança no sentido da educação, do papel dela, da escola e dos professores e professoras e de suas organizações sindicais. Almeja que a democracia seja, mais do que um conceito, uma forma de vida. A partir do momento em que os sujeitos da educação se apropriam dele, converte-se em um exercício cotidiano de ação coletiva transformadora para a mudança social.

A partir dessa perspectiva de que as ações educativas acompanham exercícios cotidianos de coletividade e trabalhos em grupo, espera-se dos sujeitos agentes do trabalho escolar uma ação mais incisiva e responsiva, cabendo a toda a comunidade escolar um protagonismo nas atividades cotidianas da escola.

Ao mesmo tempo em que essa concepção pode motivar professores e gestores escolares em torno de uma educação transformadora, pode também criar uma crise no próprio trabalho docente e uma sensação de impotência diante dos desafios cotidianos. Cabe, assim, a ambigüidade apresentada pelas palavras de Canário, na epígrafe deste texto.

Para usarmos expressões já conhecidas, existe, na atualidade, uma crise da identidade profissional do professor, o que leva ao “mal-estar docente”. Segundo o estudioso português Rui Canário (2006), na clássica obra **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**:

[...] A expressão “mal estar docente” generalizou-se para designar um fenômeno de crise de identidade profissional dos professores, resultado de vários fatores convergentes. Em primeiro lugar, assistimos, hoje, à queda de algumas das crenças fundadoras dos sistemas escolares e, nos últimos 30 anos, o desencanto em relação à escola teve uma repercussão negativa do modo como é socialmente vista a profissão do professor. Em segundo, a escolaridade massiva e o conseqüente crescimento exponencial do número de professores conduziu à desvalorização do seu estatuto profissional. Em terceiro, a emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, e de divisão do trabalho, nos estabelecimentos de ensino, traduziu-se em “proletarização” tendencial do ofício do professor, de quem escapa o controle sobre o exercício do seu próprio trabalho. Finalmente, a escola passou (a democratização do acesso e a conseqüente heterogeneidade dos públicos escolares) a ser “invadida” pelos problemas sociais que antes lhe eram exteriores, apresentando aos professores novos problemas cuja solução não é fácil (CANÁRIO, 2006, p. 21).

Os textos aqui apresentados tratam do cenário em que a escola e o mundo extraescolar se misturam e exigem do professor uma ação que perpassa os muros da escola, provocando, muitas vezes, o “mal-estar docente”, que segundo Canário (2006, p. 21):

[...] manifesta-se em diversas modalidades de desmotivação e absenteísmo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas (construção de estratégias de “sobrevivência”) e em um sentimento de nostalgia em relação a pretensos “anos dourados” da escola, situada em algum lugar do passado.

O primeiro texto desta seção, escrito por Maria Thereza Ferreira Cyrino, é um recorte da dissertação de mestrado da autora, defendida no PPGP/CAEd/UFJF em agosto de 2014, e tem como título **Absenteísmo e qualidade de vida no trabalho docente do Centro Paula Souza - região do Vale do Paraíba e litoral norte**. A pesquisa da autora, realizada em quatro escolas do Centro Paula Souza, relaciona estudos sobre Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e absenteísmo docente.

A autora entende que a equipe gestora pode criar um clima escolar que minimize o absenteísmo entre os professores e propõe algumas ações para diminuir esse problema no cotidiano das escolas. Ainda ressalta que o absenteísmo pode ser contornado com ações inovadoras por parte da gestão escolar.

O segundo artigo desta seção, intitulado **Estudo de caso: o processo de implementação da diretoria de pessoal na Regional de Ensino de Ubá/MG**, foi escrito por Arnaldo Fernandes Côrrea. Trata da implementação de uma nova diretoria em uma das 47 superintendências regionais de ensino do estado de Minas Gerais. A proposta do autor, desenvolvida em sua dissertação de mestrado, já defendida no PPGP/CAEd/UFJF, foi analisar se a criação dessa diretoria tornou o contato entre técnicos e professores mais eficaz no momento das resoluções de demandas trabalhistas dos professores pertencentes a essa superintendência.

Destacamos que cabe às Superintendências Regionais de Educação de Minas Gerais resolverem questões trabalhistas como férias, aposentadorias, progressão na carreira, afastamento por questões de saúde ou afastamentos para formação, além de outras. Entendemos que são momentos importantes e, geralmente, que trazem mudanças para os professores e demais funcionários envolvidos no processo. Nesse sentido, um atendimento efetivo garante um clima harmônico entre as partes.

Os outros dois artigos da seção também têm como cenário o estado de Minas Gerais. O primeiro deles, sob o título **A gestão estratégica frente ao absenteísmo docente: o caso de duas escolas do norte de Minas Gerais**, é um recorte de uma dissertação de mestrado do PPGP/CAEd/UFJF, cuja autora é Lucelia Cristina Brant Mariz Sá. Caminha na mesma direção do artigo que abre esta seção, escrito por Maria Thereza Ferreira Cyrino, e apresenta a questão do absenteísmo docente em duas escolas do município de Janaúba, cidade do Norte de Minas Gerais. Para a pesquisadora e inspetora educacional, o papel da gestão escolar e as ações desenvolvidas pela equipe gestora são fundamentais para minimizar o absenteísmo docente.

O último artigo da seção é um recorte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida por Daniela Magalhães Pereira, e é intitulado **A política de seleção dos dirigentes escolares das escolas públicas estaduais de Minas Gerais**. A dissertação da mestrandia tem como objetivo apresentar a percepção dos diretores escolares de uma Superintendência Regional de Ensino do estado de Minas Gerais acerca da política de certificação e seleção dos gestores escolares das escolas públicas do estado.

Em Minas Gerais, os professores e especialistas educacionais podem concorrer ao cargo de diretor escolar. Nesse sentido, conhecer e esclarecer como se dá o processo é uma maneira de garantir uma relação mais direta dos professores com sua unidade escolar e com as políticas de seleção dos gestores do estado.

Os trabalhos aqui apresentados têm como pano de fundo uma possibilidade de “recriação do ofício do professor” (CANÁRIO, 2006), com a perspectiva de ampliar seu espaço dentro da escola e, ao mesmo tempo, de dar mais condições de trabalho, garantindo um clima escolar mais agradável e menos estressante.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEMUS, M. L. A. Democratização da educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. & VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROOM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=380>. Acesso em: 4 abril 2015.

ABSENTEÍSMO E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE DO CENTRO PAULA SOUZA - REGIÃO DO VALE DO PARAÍBA E LITORAL NORTE

Maria Thereza Ferreira Cyrino*

RESUMO

Este trabalho é parte de um estudo de caso realizado nas escolas técnicas do Centro Paula Souza, Regional do Vale do Paraíba e Litoral Norte, que objetivou o estudo sobre o absenteísmo docente, as possíveis estratégias de gestão e sua relação com a qualidade de vida no trabalho docente. Diante desse desafio, foi iniciada uma investigação sobre as pesquisas até então realizadas nesta área de gestão. Das referências levantadas, principalmente na área educacional, nada foi encontrado com relação à educação profissional. Para tanto, foi elaborado um roteiro investigativo que engloba elementos históricos, documentais e de operacionalização relativos ao tema proposto, para o levantamento dos dados. Na primeira seção, são tratados os dados institucionais do Centro Paula Souza, o regime de trabalho, a forma de monitoramento do cumprimento da carga horária dos cursos e os índices anuais de absenteísmo docente. Além disso, foram estabelecidas as quatro ETECs com maior absenteísmo docente, no período entre o 2º semestre de 2012 e 1º semestre de 2013, e que constituíram o objeto das pesquisas quantitativas e qualitativas. Na segunda seção, apresentamos um breve histórico sobre o estudo do QVT, algumas considerações sobre o trabalho docente, além dos modelos Walton e Westley, relacionando-os com as diretrizes estratégicas institucionais, base para a elaboração do questionário de pesquisa aplicado aos docentes. Para finalizar a seção, são apresentados os aspectos metodológicos qualitativos e quantitativos, através das entrevistas com os docentes e da pesquisa documental, utilizados para o levantamento dos dados. Após a análise dos resultados que fundamentaram as hipóteses e conclusões, apresentamos a proposta de ação e intervenção na terceira seção. Ao final do trabalho, apresentamos as considerações finais, com propostas envolvendo ações da gestão escolar integradas com ações institucionais num formato de rede, que determinam várias frentes integradoras no sentido de garantir melhorias da gestão escolar, da prevenção e das estratégias, minimizando o absenteísmo docente. Tendo consciência de que essas questões sempre existirão e de que a gestão é parte da rotina operacional da unidade escolar, no que tange à criação de propostas pedagógicas e/ou operacionais administrativas inovadoras, surgirão novas pesquisas sistemáticas potenciais de continuidade e aprofundamento.

Palavras-chave: Absenteísmo. Gestão escolar. Qualidade. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Através de pesquisa na região do Vale do Paraíba e no Litoral Norte, em quatro ETECs do Centro Paula Souza, o trabalho teve por objetivo diagnosticar a “Qualidade de Vida no Trabalho Docente - QVTD”, sua possível influência quanto ao absenteísmo docente, bem como sua relação com o clima organizacional dessas unidades escolares. Com isso, buscamos estratégias preventivas através de gestão escolar adequada, diminuindo as dificuldades de operacionalização administrativa e pedagógica. O tema foi proposto pelos diretores das escolas técnicas da região na última reunião regional, em dezembro de 2012, em busca de possíveis estratégias para minimizar essa falta, ou seja, aquilo que não se aprende e/ou se aprende na ausência do professor, do conteúdo e das relações interpessoais que caracterizam as múltiplas faltas no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse desafio, foi iniciada uma investigação nesta área de gestão enquanto objeto de dissertação e/ou artigos, que pudessem trazer teoria e dados para o embasamento deste estudo, mas nada foi encontrado com relação à educação profissional.

Algumas hipóteses deste trabalho são: (i) o absenteísmo docente influencia na garantia da qualidade das bases propostas nos planos de curso; (ii) as substituições e/ou reposições são um procedimento paliativo, que não garantem a abrangência de todos os alunos, principalmente com as aulas aos sábados ou fora do horário regular; (iii) há falta de comprometimento dos docentes faltantes, o que demonstra fragilidade quanto ao pertencimento; (iv) o contrato de trabalho pelo regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) no serviço público é um complicador, pois traz dificuldades operacionais.

As escolas objeto deste estudo foram selecionadas a partir de informações disponíveis nos bancos de dados do A-IV, oficial e institucional, que monitoram e fornecem mensalmente o total de aulas previstas, de aulas dadas, de aulas não dadas e seus respectivos motivos, de reposições, de substituições e de aulas por claro docente.

O modelo *Walton/Westley*, associado às diretrizes estratégicas da instituição, constituiu a base do instrumento de pesquisa utilizado, os professores, abrangendo aspectos relacionados à qualidade de vida do trabalho docente. Foram realizadas entrevistas com os coordenadores pedagógicos e com os gestores escolares sobre estratégias utilizadas para evitar e/ou minimizar o absenteísmo. Também foram entrevistados o coordenador do ensino médio e técnico e o coordenador da unidade de Recursos Humanos.

De um total de 17 ETECs da regional, o estudo abrangeu quatro unidades escolares/município: (i) ETEC Marcos Uchôas dos Santos Penchel / Cachoeira Paulista, (ii) ETEC José Santana de Castro / Cruzeiro, (iii) ETEC Machado de Assis / Caçapava e (iv) ETEC de Santa Isabel / Santa Izabel. O critério para a escolha desta amostra, no período de agosto/2012 a julho/2013, foi um maior índice de absenteísmo docente.

A partir dos dados quantitativos e qualitativos, foi realizada uma análise sobre a influência das características de liderança da gestão com relação ao QVTD e ao absenteísmo. Atualmente, a legislação vigente prevê alternativas para evitar deficiências curriculares ocasionadas pelo absenteísmo, tais como: (i) substituições por outros professores, (ii) reposição das aulas pelo próprio professor ou por outros docentes e (iii) atividades correlatas como visitas técnicas, feiras tecnológicas e afins. Apesar dessas estratégias, as quais garantem a carga horária semestral (cursos técnicos) ou anual (ensino médio), toda ausência do professor é considerada absenteísmo. Os gestores escolares têm demonstrado preocupação se de fato são garantidas as bases tecnológicas na aprendizagem. Quanto à metodologia, foram estabelecidas duas etapas, i.e., o estudo quantitativo e o qualitativo da amostra.

- Estudo quantitativo: levantamento de dados mensais do Anexo IV, que poderão demonstrar a quantidade de aulas não dadas monitoradas pela supervisão regional.
- Estudo quantitativo e qualitativo sobre o QVTD: entrevistas com o coordenador do ensino médio e técnico, com o coordenador técnico da unidade de Recursos Humanos, com os gestores e com coordenadores pedagógicos; aplicação de questionário sobre a Qualidade de Vida no Trabalho Docente - QVTD aos docentes dessas unidades escolares.
- Pesquisa documental das legislações vigentes, abrangendo regime de contrato de trabalho docente e legislação sobre os apontamentos da frequência dos docentes.

Para a tabulação dos dados, foi utilizado o Programa *SPSS Current Version Statistics 21*, com a criação das variáveis e a construção do banco de dados baseada nos questionários aplicados aos docentes. Para o estudo do QVTD, partimos do conceito de que o trabalho é uma atividade que proporciona um espaço, o qual coloca as pessoas em relação umas com as outras, o que contribui para desenvolvimento da identidade (MORIN, 2001). Um dos aspectos importantes nesta relação homem-trabalho é o alinhamento mínimo e aceitável da moralidade, das regras e dos valores éticos nas práticas sociais impostas pela organização, estabelecidas na hierarquia e nas relações de trabalho. Os vínculos instituídos podem proporcionar prazer durante a convivência no trabalho, fortalecendo a vida comunitária, prevenindo a solidão e o isolamento das pessoas. Dessa forma, compõem-se os sete aspectos abordados no modelo integrado *Walton, Westley* relacionados com as Diretrizes Estratégicas do Planejamento Estratégico do Ceeteps.

Quadro 1. Modelo Proposto – *Walton, Westley* e Diretrizes Estratégicas do Ceeteps

Dimensões e subdimensões do modelo proposto	Walton (1973)	Westley (1979)	Diretrizes estratégicas do Ceeteps
1. Integração social na organização	Integração Social	-	Excelência em educação humana
1.1. Igualitarismo			Satisfação do público interno
1.2 Ausência de preconceito			
1.3 Facilidades de mobilidade social			
1.4 Apoios sociais			
1.5 Condições de abertura interpessoal			
2. Utilização da capacidade humana	Oportunidade imediata para uso e desenvolvimento da capacidade humana	Indicador psicológico e sociológico	Alto desempenho e melhoria permanente
2.1. Autonomia			Transparência
2.2. Uso múltiplo de habilidade			Alto desempenho e melhoria permanente
2.3. Quantidade e qualidade de informações			Satisfação dos públicos (interno e externo)
2.4. Execução de tarefas completas			
2.5. Planejamento do trabalho			
2.6. <i>Feedback</i> (extrínseco e intrínseco)			
3. Segurança e saúde nas condições de trabalho	Segurança e saúde nas condições de trabalho	-	Alto desempenho e melhoria permanente
3.1. Horários			
3.2. Condições físicas			
3.3. Limites de idade para o trabalho			
3.4. Qualidade/quantidade de recursos materiais			
3.5. Condições psicológicas			
4. Constitucionalismo	Constitucionalismo	Indicador político e sociológico	Satisfação do público interno
4.1. Privacidade			
4.2. Livre expressão			
4.3. Igualdade de tratamento			
4.4. Possibilidade de recurso			
5. Trabalho e espaço de vida	Trabalho e espaço de vida	-	Alto desempenho e melhoria permanente
5.1. Tempo de horas extras			
5.2. Tempo com família			
5.3. Atividades cívicas beneficentes			
6. Compensação	Compensação justa e adequada	Indicador Econômico	Valorização do capital humano
6.1 Justa			
6.2 Adequada			
7. Oportunidade de carreira e garantia profissional	Oportunidade de carreira	Indicador Político	Valorização do capital humano
7.1 Oportunidades de continuidade dos estudos			
7.2 Incentivos/investimentos em cursos			
7.3 Estabilidades no emprego ou renda			
7.4 Oportunidades de expansão na carreira			
8. Relevância social do trabalho	Relevância social do trabalho	-	Satisfação dos públicos (interno e externo)

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados por Freitas e Souza (2009).

Estudos demonstram que a profissão exige mobilização afetiva constante e excesso de contato com outras pessoas, ainda que o clima organizacional seja um contexto norteador da qualidade de vida dos professores. Partindo de um diagnóstico do QVTD, foi possível observar qual é o lugar ocupado pelo problema, conforme dados apresentados a seguir:

Tabela 1. Síntese do Quadro Geral – Concordância 4 e 5 - QVTD

Aspectos do QVTD	Índice
A - Integração social na organização	77,8%
B - Utilização da capacidade humana	78,9%
C - Saúde e segurança nas condições de trabalho	70,1%
D - Constitucionalismo	73,6%
E - Trabalho e espaço de vida	41,5%
F - Oportunidade de carreira e garantia profissional	57,0%
G - Relevância social no trabalho	87,0%

Fonte: elaborada pela autora.

A partir das entrevistas, ficou evidente que há conhecimento das dificuldades que o absenteísmo docente traz não só para a qualidade do ensino, mas também para as questões operacionais, de gestão pedagógica e de pessoas da unidade escolar. Mesmo assim, o absenteísmo foi apontado como ponto fraco e/ou situação problema num único Plano Plurianual de Gestão, e em nenhum deles foi proposta uma meta ou um projeto para minimizar o problema.

- Acúmulo de cargo: na ETEC com maior índice, o diretor afirmou que não observa, de forma alguma, que as faltas dos professores estão relacionadas a essa questão.
- Licenças saúde: os dois maiores índices correspondem ao que os diretores afirmam: “Não tenho professor faltoso, tenho professor doente”.
- Acúmulo de funções: a maioria dos professores ministram aulas nos cursos técnicos, com concentração maior no noturno, exercendo profissão técnica no período diurno. Segundo um coordenador pedagógico: “[...] acredito que o absenteísmo sempre está vinculado com a carga horária excessiva ou com o comprometimento do professor.” E conclui: “[...] a grande maioria não sonhava em ser professor, acabou sendo, e aí não assume um compromisso com a docência como profissão de fato”.
- Integração social: na unidade em que mais ficou evidenciada a desigualdade no trato, segundo os docentes, o diretor afirma:

[...] falta-me conhecimento sobre gestão de pessoas, pois é diferente tratar aluno, pais, professor, funcionários, e o gestor não pode falar nada que é assédio moral, virou moda, falta capacitação antes de assumir a gestão escolar.

Nesse sentido, a comunicação interna deve ser objeto de melhoria na instituição. Com relação à gestão democrática, à confiança na gestão e ao reconhecimento das potencialidades do docente, o diretor afirmou que tinha conhecimento sobre gestão democrática e participativa na teoria, mas na prática a história era outra.

[...] Quando a gestão escolar desconsidera a participação da comunidade escolar, principalmente dos docentes nas diversas decisões, a qualidade das relações, elemento de humanização

fundamental a qualquer sistema de grupos, os resultados apresentam-se negativos para a organização social e pessoas que constituem tal ambiente escolar, sendo, portanto, um indicativo de deficiências nas condições saudáveis no trabalho. Um bom clima, democrático e participativo, resulta em boas relações internas com reciprocidade de satisfação e compromisso entre as partes (LÜCK *et al.*, 2005).

- A utilização da capacidade humana é um fator que deve ser realizado de forma democrática e participativa.
- Segurança e saúde nas condições do trabalho, quanto à idade, também foi um ponto evidenciado tanto quanto a integração social na organização e o constitucionalismo prejudicado nos resultados.
- Trabalho e espaço de vida: em todas as unidades escolares, o tempo da família fica prejudicado pelo trabalho.
- Oportunidade de carreira e garantia profissional: foi evidenciado o baixo incentivo às capacitações nas escolas de maior distância do centro de capacitações; há insegurança com relação à estabilidade de emprego em função do fechamento de cursos técnicos devido à evasão, e do fato de nem sempre a gestão ser democrática e participativa.
- Quanto às questões gerais do QVTD, evidenciamos os aspectos abaixo relacionadas: (i) preocupação e aborrecimento no trabalho, evidenciando certo estresse nas duas ETECs de maior absenteísmo; (ii) os docentes não utilizam técnicas de proteção à voz em nenhuma das unidades escolares; (iii) a instituição exige exame de admissão pela CLT, porém não oferece assistência médica institucional aos professores.

Diante da análise dos dados, elaboramos uma proposta de ação e intervenção, a qual nomeamos “Carrossel Organizacional da Gestão Escolar Ceeteps”. Essa é formada por um conjunto de ações que objetivam práticas integradas, fortalecendo a gestão democrática e participativa com o lema “ouvir para decidir junto”, com base nos valores da ação correta, da verdade e da justiça. Criar técnicas de gestão inovadoras, sustentáveis e aplicáveis foi o objetivo geral, e os objetivos específicos foram: (i) estabelecer a máxima interatividade entre os setores da escola, operando com interação, de forma rotineira e otimizando ações e recursos; (ii) desenvolver mecanismos de comunicação interna com agilidade e registro; (iii) criar a pedagogia da resposta rápida aos protocolos; (iv) criar mecanismos para distribuir e trocar informações numa gestão por transparência, garantindo equilíbrio, harmonia e confiança, prevenindo atitudes desnecessárias e de caráter destrutivo, e criando uma pedagogia da gestão de conflitos internos; (v) estimular as iniciativas, valorizar as ideias novas, entender os professores e funcionários como o elo capaz de transformar as ideias em realidade. Quanto à tomada de decisões, a gestão escolar deve decidir sempre o que puder em tempo real.

A Figura 1, a seguir, representa um diagrama do plano de ação e intervenção, numa rede de relações que se influenciam ao longo do processo, a qual pode trazer resultados a curto, médio e longo prazo:

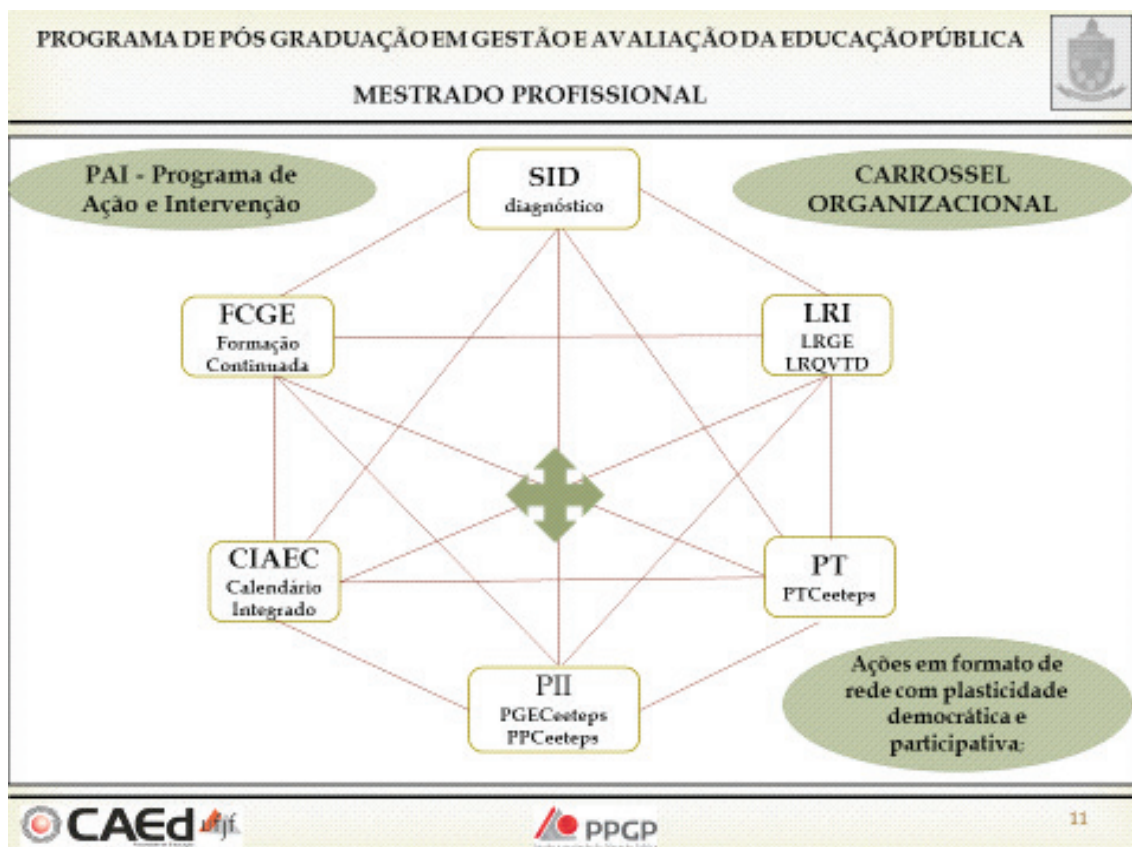


Figura 1. Diagrama do PAI – Carrossel Organizacional

Na primeira etapa, propomos um diagnóstico organizacional que determinará os indicadores norteadores da formação continuada da gestão escolar, chamado “Carrossel Organizacional da Gestão Escolar Ceeteps”. Como segunda etapa, propomos o planejamento dos quatro blocos em módulos para a formação continuada em gestão escolar, com os temas: (i) Administração pública à luz da Constituição Federal, (ii) Gestão escolar societal, (iii) QVTD e clima organizacional na unidade escolar e, por último, (iv) Orçamento público e gestão de recursos financeiros escolares. Como terceira etapa, propomos a instituição de uma comissão de trabalho para elaborar a “Lei de Responsabilidade de Gestão Institucional - LRGICeeteps”, envolvendo todos os níveis de gestão hierarquicamente constituídos, contemplando a “Lei de Responsabilidade da Gestão Escolar”. Já a quarta proposta é o “Calendário Integrado da Ação Escola/Comunidade”, objetivando a participação da comunidade nas ações da escola, enquanto política institucional. A quinta proposta é a construção de um portal, integrando o Centro de Capacitação e o Telecurso Tec, chamado “Portal Técnico – Ceeteps”, formado por um banco de atividades, estudos de casos, ações empreendedoras e projetos da FETEPS, fomentando o compartilhamento de boas práticas. Para o reconhecimento, a sexta etapa constará em dois prêmios de incentivos institucionais: (i) Gestão escolar Ceeteps – cidadania, empreendedorismo e inovação” e o (ii) “Professor Ceeteps faz a diferença”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas absentismo e qualidade de vida no trabalho docente apresentaram inúmeras articulações, relacionando os dados pesquisados de forma geral e cruzada entre as ETECs, objeto de estudo, a partir das entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores técnicos da instituição. Se considerarmos a abrangência da educação profissional no estado de São Paulo, deparamos-nos com um campo fértil para pesquisas sistemáticas associadas à

implantação de ações e intervenções que visam à melhoria permanente da qualidade educacional na instituição, tais como a criação do portal técnico e dos prêmios para gestão escolar e para os docentes, como incentivo institucional. As boas práticas, provavelmente, serão fortalecidas e objeto de compartilhamento através dessas premiações.

Sendo assim, a proposta de ações no âmbito da gestão escolar, integradas com ações institucionais, em forma de rede, teve por objetivo abrir várias frentes integradoras no sentido de garantir melhorias na gestão escolar. Estão voltadas tanto para o diretor quanto para o coordenador pedagógico, prevenindo ações, ampliando as estratégias e minimizando o absenteísmo docente. É preciso ter consciência de que a gestão pode ser considerada como parte da rotina operacional da unidade escolar, garantindo sempre a qualidade do ensino profissional. As ações de formação continuada para os gestores escolares também objetivam a melhoria da qualidade de vida no trabalho docente, o que também pode minimizar os fatores para a gestão do absenteísmo docente. Por fim, a construção de um calendário integrado que priorize as ações escola/comunidade pode abrir portas para a gestão democrática e participativa, trazendo a comunidade escolar e as demandas do contexto para dentro da escola, oportunizando ações que garantam o fomento à igualdade e à equidade nas escolas técnicas do Centro Paula Souza.

REFERÊNCIAS

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. CETEC. **Unidade do Ensino Médio e Técnico**. Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. **Diretrizes gerais para cumprimento dos currículos dos cursos de ensino médio e educação profissional**. 5 março 2012.

_____. **Instrução CETEC 001/2010**. Expede instruções complementares à Portaria CEETEPS 467/2010 a fim de disciplinar a atribuição de aulas a docentes das ETECs do CEETEPS. São Paulo, 2010.

_____. **Instrução Conjunta CETEC/URH N° 001**, 05 de março de 2012.

_____. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais**. 13 jun. 2006.

_____. Gabinete da Superintendência. **Regimento do CEETPS (consolidado), Decreto nº 17.027/81 e alterações**. Centro de Gestão Documental - CGD-CEETEPS, 2012.

_____. **Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT)**. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/secretaria-de-desenvolvimento.asp>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

FREITAS, A. L. P. & SOUZA, R. G. B. Um modelo para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho das universidades públicas. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, v. 4, n.2, p. 144, 2009.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas, Psicologia e Sociedade**, v. 41, n. 3, 2001. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a02.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Consolidação das Leis do Trabalho aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, alterado pelo Decreto Lei nº 127, de 1967 e Lei nº 12.619, de 2012**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 25 jun. 2013.

ESTUDO DE CASO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA DIRETORIA DE PESSOAL NA REGIONAL DE ENSINO DE UBÁ/MG

Arnaldo Fernandes Corrêa*

RESUMO

Este artigo pretende explicar o processo de implementação da DIPE (Diretoria de Pessoal) na Regional de Ensino de Ubá, que passou a vigorar a partir de 27 de janeiro de 2011, mediante o Decreto nº 45.536, em todas as SREs (Superintendências Regionais de Ensino). O objetivo geral é analisar se essa nova estrutura está promovendo trabalhos alinhados às demandas do público que procura o órgão. Os objetivos específicos focam em investigar se tal mudança proporciona cooperação estratégica governamental, a partir de uma melhor organização das funções, ao orientar os setores em busca de soluções eficazes para o alcance das metas pactuadas. O tema justifica-se, uma vez que a DIPE caminha para apoiar e qualificar os servidores que atuam nessa área, tendo como foco a melhoria da qualidade dos serviços ofertados. Os resultados mostraram que ela proporcionou maior eficiência na execução dos trabalhos, tornando, assim, o serviço mais ágil e qualificado.

Palavras-chave: Decreto nº 45.536/2011. DIPE (Diretoria de Pessoal). Prestação de serviços de qualidade. Cooperação estratégica governamental.

* Funcionário efetivo da Superintendência Regional de Ensino de Ubá desde junho/2002, no cargo de Analista Educacional/Administrador. Especialista em Pregão Eletrônico e Direito Administrativo / Administração de RH no setor público. Pós-Graduando em Gestão Pública pela UFJF e Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd. E-mail: acorrea@caed.ufjf.br.

INTRODUÇÃO

A partir de janeiro de 2011, iniciou-se o processo de implementação da Diretoria de Pessoal na Regional de Ensino de Ubá. A finalidade deste artigo é analisar essa mudança, a qual propiciou a melhoria da estrutura orgânica, bem como do espaço físico do órgão, com servidores atuando tecnicamente nos trabalhos, o quer dizer que houve uma preocupação em alinhar o perfil profissional de cada um à função a ser desempenhada. Buscamos, também, verificar de que forma essa nova estrutura afeta o rendimento profissional de cada colaborador, bem como o organizacional.

O tema justifica-se, levando em consideração que essa diretoria caminha para superar dificuldades, apoiar e qualificar os servidores que atuam na área de pessoal, tendo como foco a melhoria da qualidade dos serviços ofertados. O caso possibilita a reflexão sobre o que dizem os documentos oficiais, tais como: Decreto 45.536, de 27 de janeiro de 2011; Decreto 45.849, de 27 de dezembro de 2011; Decreto 45.914, de 16 de fevereiro de 2012; Lei nº 7.292, de 4 de julho de 1978, ofício circular, nota técnica etc. Levamos em consideração, também, o que discutem os teóricos da área, buscando compreender se seus argumentos estão de fato resultando em mudanças no interior do órgão.

A metodologia desta pesquisa foi o estudo de caso, de cunho qualitativo, a partir dos seguintes instrumentos utilizados: (i) questionário, (ii) entrevista com roteiro semiestruturado e (iii) análise documental no ambiente da regional de ensino.

1. A nova estrutura organizacional implementada nas SREs e seus efeitos na gestão de pessoas da DIPE da SRE/Ubá

Segundo Chiavenato (1999), o setor de pessoal está em constantes transformações. Percebemos, então, que a Gestão de Pessoas objetiva valorizar os profissionais.

A partir dessas premissas e do que dispõem os documentos oficiais, a DIPE passou a exercer, em âmbito regional, as ações de gestão técnica, cooperação/articulação e integração com a rede pública de ensino, promovendo o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

Nesta perspectiva, esta pesquisa foi concebida com o intuito de apresentar uma intervenção para a Regional de Ensino, em específico para a responsável pela Diretoria de Pessoal do órgão, com o propósito de contribuir para o entendimento da seguinte questão: a nova estrutura organizacional implementada na SRE/Ubá proporciona qualidade para a prestação de serviço ao público em geral? Com isso, serão analisados os efeitos dessa mudança organizacional na Gestão de Pessoas da DIPE.

Logo, o objetivo geral é analisar se o processo de implementação da nova estrutura organizacional da SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) está promovendo trabalhos alinhados às demandas do público que procura a regional de Ubá. Os objetivos específicos focam em investigar se tal mudança proporciona cooperação estratégica governamental, a partir de uma melhor organização das funções, ao orientar os setores na busca por ações eficazes para o alcance das metas⁴⁵ pactuadas.

A partir do referido decreto, a DIPE vem se organizando para facilitar o fluxo de informações eficientes e relevantes entre a SEE, a SRE, bem como entre as 73 escolas estaduais sob a sua jurisdição, situadas em vinte e duas cidades da região da Zona da Mata. Cabe ressaltar que a implementação da DIPE ocorreu em todas as SREs subordinadas à SEE.

45 As metas encontram-se disponíveis no sítio eletrônico da SEE, no link: http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/doc/Acordo_Segunda_Etapa_com_pesos.pdf. Maiores informações podem ser encontradas também no link: <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados>

É fundamental entender o contexto histórico da trajetória da SRE/Ubá até o ano de 2010, com o intuito de orientar o leitor no desenvolvimento desse processo. Portanto, em 4 de julho de 1978, foi promulgada a Lei nº 7.292, a qual criou a SRE/Ubá, denominada na época de DRE (Delegacia Regional de Ensino).

A partir de 29 de dezembro de 1994, houve uma alteração na denominação do órgão, ou seja, a 28ª DRE passou a ser denominada de 38ª SRE/Ubá. Vale mencionar que essa mudança foi uma diretriz do órgão central, objetivando uma melhor cooperação estratégica e operacional entre os seus departamentos, inclusive com as SREs.

Cabe ressaltar que antes da promulgação desse decreto, o órgão apresentava, em sua estrutura orgânica, somente duas diretorias: DAFI, a qual tinha sob sua responsabilidade nove setores, e a DIRE, com cinco setores.

Conforme notamos, em organizações mal estruturadas, torna-se difícil para os dirigentes projetarem as transformações que ocorrerão no âmbito delas, sendo públicas ou privadas, a saber: (i) capacitação de pessoas e busca de talentos; (ii) estrutura e desenvolvimento; (iii) relações com o público em geral; (iv) liderança e técnicas de mercado.

Ao considerarmos as competências estabelecidas através dos parágrafos I ao XXV do citado documento, bem como da Nota Técnica de junho de 2011 e do Ofício Circular DPOC/SPS nº 472/2011, a equipe de colaboradores passou a atuar em todas as áreas que permeiam a Gestão de Pessoal da SRE/Ubá, conforme relatos fornecidos por funcionários do órgão.

Com a nova estrutura, em 2011, a DIPE absorveu cinco setores das demais diretorias, que são: (i) Pagamento; (ii) Divisão de Direitos e Vantagens; (iii) Divisão de Gestão de Pessoal; (iv) Arquivo e (v) NTE, todos compatíveis com a área de pessoal. Já a Assessoria Jurídica foi incorporada à DIPE, de forma indireta, servindo apenas de apoio, visando a dar suporte aos diversos assuntos jurídicos da área de pessoal.

2. O percurso teórico, prático e metodológico da pesquisa

O governo mineiro, ao propor a criação da DIPE, buscou também contemplar estratégias de Gestão de Pessoas com foco no treinamento, na educação continuada e no desenvolvimento de uma prestação de serviço melhor qualificada. Isso quer dizer que se procurou não deixar de lado uma boa formação profissional, bem como um ambiente de trabalho com melhores condições físicas para atuar.

Considerou-se, neste artigo, o 1º biênio (janeiro de 2011 a janeiro de 2013) como base para desenvolver a investigação. Conforme já comentado, a metodologia envolveu um estudo de caso, cuja pesquisa foi de cunho qualitativo.

Para a coleta de dados, realizamos a aplicação de um questionário e de uma entrevista com roteiro semiestruturado, tendo em vista que os dados levantados ajudarão a compreender como os atores envolvidos perceberam a modificação na nova estrutura e como passaram a desempenhar seus papéis a partir da implementação da DIPE na SRE/Ubá, bem como os efeitos que essa modificação vem gerando na realidade da instituição.

Foi utilizada, também, a pesquisa documental, técnica que ajudará a complementar os dados obtidos por meio dos demais instrumentos descritos.

A entrevista com roteiro semiestruturado foi aplicada aos colaboradores da Diretoria de Pessoal e da Divisão de Gestão de Pessoal, totalizando 9 pessoas. Já o questionário, foi aplicado aos 124 colaboradores, a saber: órgão central (12); escolas estaduais (73); inspetores escolares (14) e servidores que compõem a DIPE (25). Vale mencionar que

todos esses são servidores que estiveram constantemente envolvidos com os trabalhos da área de pessoal e, portanto, têm melhores condições de fornecer informações mais precisas relativas ao período estudado.

As entrevistas foram agendadas para o dia 8 de novembro de 2013, com antecedência. Os questionários foram encaminhados entre os dias 7 e 14 de novembro de 2013, para o *e-mail* institucional de cada funcionário envolvido no processo, por meio de formulário, via *Google Docs*, tendo em vista que é uma ferramenta que propicia informações compartilhadas, menos custosa e mais ágil.

A partir deste levantamento de dados, esperamos identificar com maior segurança se as hipóteses levantadas na seção anterior possuem fundamento.

Com o intuito de entrelaçar teoria e prática, e procurando explicar o processo de implementação da DIPE na regional de ensino de Ubá, a presente seção analisa os dados coletados e, ainda, o que dizem os documentos oficiais. Além disso, buscamos apresentar o que discutem alguns teóricos da área de gestão de pessoal.

Segundo Silva (2009), todo o conhecimento adquirido pelos funcionários, seja ele acadêmico ou advindo de experiências pessoais ao longo de sua vida, contribui decisivamente para que o órgão no qual trabalham possa aproveitá-los, integrando-os na promoção de uma prestação de serviço de qualidade ao público em geral. Toda contribuição do colaborador que tenha sido efetivamente incorporada ao sistema operacional do órgão tende a gerar bons resultados.

Assim, para o oferecimento de serviços de qualidade, é notável a valorização das pessoas que compõem a equipe da instituição, conforme enfatizado também por Tachizawa, Paradela e Mello (2010, p. 243):

[...] É preciso fazer com que as pessoas se identifiquem com a marca escolhida, e para isso é fundamental que os colaboradores gostem de trabalhar na organização, pois, assim como a marca, eles constituem um ativo muito valioso. Deles emanam a criatividade e o talento. É neles que se concentra o principal recurso para a criação de riquezas: o conhecimento. Assim, todos os setores devem estar integrados em função dos objetivos organizacionais. Mas essa coesão interna só será possível se todo funcionário for valorizado como profissional e como pessoa. Só assim ele realmente se comprometerá com os objetivos traçados.

Com o intuito de discutir os resultados apresentados na investigação, vale mencionar que dos 124 questionários encaminhados aos participantes, obtivemos 69 respostas, i.e., 56% dos colaboradores responderam ao instrumento de pesquisa. Apuraremos, dessa forma, os resultados relacionados ao conjunto de questões formuladas para os diversos funcionários que compõem a área de pessoal vinculada à Regional de Ensino de Ubá.

Em relação ao tempo de serviço prestado junto à SEE, cerca de 58% atuam na administração pública estadual há mais de 10 anos. Logo, é possível dizer que à medida que o tempo passa e as pessoas vão adquirindo mais conhecimentos no trabalho, maiores serão as chances de aprimorarem as habilidades, os métodos e as técnicas necessários ao desenvolvimento dos objetivos e das metas propostos pela instituição.

No que concerne ao tempo em que se dedicam à área de pessoal, 47% atua há mais de 10 anos. Percebemos a existência de um número de funcionários com experiência duradoura neste departamento, o que leva-nos a entender que os trabalhos tendem a ser produzidos com maior propriedade.

Quanto à estrutura das SREs antes da implementação da DIPE, notamos que essas tinham um forte acúmulo de trabalhos para a DAFI, pois a área de pessoal, devido às suas especificidades e peculiaridades, exigia muito das chefias.

Existiam muitas dificuldades, pois, anteriormente, a área era gerenciada em conjunto com as demais atividades administrativas da SRE. Diante disso, vale destacar o que Bergue (2010, [s.p.]) menciona:

[...] Em uma organização não flexível a mudanças, mesmo que o servidor tenha sua forma de realizar uma tarefa, sua cultura não é passada para a organização, a cultura da organização é passada para o indivíduo já que é ele quem deve se adaptar ao ambiente em que está inserido.

Ao analisarem a nova estrutura, os respondentes da pesquisa informaram que foi um avanço significativo em termos estruturais, que já era demandado historicamente pelos servidores que atuavam nas áreas. Assim, promoveu-se uma articulação mais ágil, e a resolução dos problemas na área de pessoal foi feita com maior rapidez. Os colaboradores perceberam que houve um impacto positivo e o justificaram pela redefinição das atribuições dos setores de trabalho.

Perguntados se gostam do trabalho que a DIPE oferece ao público em geral, às escolas, bem como à SRE/Ubá, praticamente todos os setores, ou 97% dos respondentes, declararam estarem muito satisfeitos e/ou satisfeitos com a nova estrutura, i.e., gostam das atividades desempenhadas pela nova diretoria.

O relacionamento com os demais colegas de trabalho melhorou 74%. O sucesso disso tudo foi devido à maior aproximação e confiança, uma vez que trabalham agora de forma mais cooperativa.

Em relação à qualidade da prestação de serviços pelo órgão, 93% e/ou 64 dos respondentes informaram que essa melhorou. Registraram que houve melhor capacitação e adequação do perfil dos servidores às funções que exercem, uma vez que melhorou a administração. Dentre os resultados apresentados, identificou-se que 56% estão satisfeitos com a nova liderança; justificaram que a DIPE possui uma liderança muito competente e desafiadora.

Diante dos resultados apresentados, registramos que 57% enxergam possibilidades de serem valorizados dentro do órgão. Deve-se sempre continuar buscando o aperfeiçoamento das atividades, por intermédio de treinamentos e cursos oferecidos pela organização, com a oportunidade de novos aprendizados, tendo em vista que as perspectivas são também de crescimento pessoal.

Vale mencionar que seis pessoas ou 9% consideraram que a SRE/Ubá permanece a mesma, ou seja, a nova estrutura em nada influenciou na atividade profissional/pessoal, tendo em vista que foi apenas uma mudança burocrática, sem impacto na cultura organizacional e na atividade profissional do órgão. Para eles, essa estrutura não foi construída para o crescimento, para a progressão do funcionário, mas para servir aos desígnios políticos eleitoreiros, e os critérios políticos são superiores aos profissionais, sendo esses deixados de lado.

Ao considerar o que preconizam os autores da literatura pertinente à área de pessoal – dentre eles Chiavenato (1999), Tachizawa, Paradela e Mello (2010), Silva (2009) e Bergue (2010) –, percebemos que seus ideais encontram-se alinhados à nova gestão praticada na Diretoria de Pessoal da SRE/Ubá. Consta na pesquisa que, anteriormente, apenas um gestor incumbia-se das duas áreas (DAFI e DIRE), o que não era considerado adequado pelos envolvidos com a instituição.

Para finalizar, as proposições a serem delineadas na próxima seção estão atreladas às seguintes ações a serem executadas: (i) melhoria do desempenho profissional e ético dos colaboradores; (ii) melhoria da qualidade das informações prestadas; (iii) inclusão dos dados nos sistemas da área de pessoal, com agilidade e correção; (iv) divulgação, com agilidade, das normas vigentes; (v) socialização de conhecimentos e (vi) cumprimento das demandas nos prazos estipulados com eficiência.

3. Proposta de intervenção

Durante as pesquisas teórica e de campo, foi possível identificar gargalos e carências, os quais serão submetidos a uma proposta que sinalize para a Diretoria de Pessoal da SRE/Ubá prováveis alternativas ajustáveis a sua realidade, visando à melhoria da qualidade do serviço público ubaense.

Pensando especificamente na DIPE da SRE/Ubá, pode-se dizer que desde a sua implementação, essa vem procurando se alinhar às políticas públicas da área de pessoal que a administração mineira tem implementado ao longo da criação dessa nova estrutura. Preocupado com os novos desafios a serem alcançados, o autor deste artigo faz uma proposta inicial de intervenção, em âmbito regional, para a Diretoria de Pessoal, ao propor um programa de desenvolvimento organizacional intitulado “Rumos para o futuro através da G@HIPE (Gestão Humana Integrada de Pessoal)”.

O objetivo geral do programa é garantir a qualidade na prestação de serviço ao público, em geral, que procura a SRE/Ubá. Já os objetivos específicos são: (i) demonstrar que a implantação deste programa está alinhado às demandas advindas da Gestão Governamental de Pessoas e condizente com a realidade atual da DIPE, de forma que as ações institucionais possam ser melhor administradas; (ii) justificar a inexistência de investimentos e explicar por que o programa pode ser uma espécie de “piloto”, o qual poderá ser implantado, futuramente, nas demais 47 SREs.

Serão oferecidos capacitações e treinamentos, via *web*, utilizando-se da plataforma *Moodle*, no sítio eletrônico⁴⁶ do órgão. Cabe ressaltar que o programa não demandará mudanças na instituição, tendo em vista que utilizará as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), sem que haja a necessidade de ampliação da estrutura física da SRE/UBÁ.

O programa em tela é contínuo, uma vez que atuará na área de pessoal, a qual possui necessidades permanentes de aprimoramento. Nesse ambiente virtual, com a ajuda dos técnicos do NTE (Núcleo Tecnológico), poderá ser criada uma área restrita, vinculada à DIPE, na qual serão disponibilizados os conteúdos pertinentes aos cursos a serem ministrados pelos diversos profissionais da área de pessoal, bem como fóruns específicos para cada conteúdo, os quais venham a possibilitar a troca de experiências e impressões entre os cursistas.

O projeto prevê a participação inicial de 254 colaboradores, a saber: funcionários da DIPE (35), dois servidores ligados à área de pessoal de cada escola estadual (146) e o gestor escolar (73). As capacitações/ os treinamentos são contínuos, ou seja, sempre que a DIPE e as unidades escolares julgarem necessário. A duração, em média, de cada curso é de 40 horas, com tutoria, na modalidade à distância.

46 O sítio eletrônico da SRE/Ubá é <http://sreuba.educacao.mg.gov.br>.

As capacitações são organizadas em 5 módulos, subdivididos em unidades. Cada módulo é composto por conteúdos básicos da área de pessoal, legislação, atividades que serão postadas gradativamente, além de fóruns específicos, *chats*, enquetes e avaliações pertinentes a cada conteúdo disponibilizado. Em cada setor da DIPE, haverá um tutor, visando à coordenação e ao esclarecimento de dúvidas pertinentes aos assuntos do departamento.

A avaliação do programa poderá ser feita por intermédio de enquetes, na própria plataforma. No tocante às limitações, é possível dizer que a G@HIPE poderá não ser aprovada pelo responsável da DIPE, pelo menos nos moldes apresentados. Na área das fragilidades, pode-se pensar que a regional faz parte de uma estrutura maior, que é a SEE, a qual poderá intervir em algumas ações, devido à proposta não se tratar de um padrão estabelecido para toda a rede de SREs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa da criação de uma nova diretoria, em específico a DIPE, almeja tornar o servidor público inovador, proativo, preparado para lidar com as várias demandas, habilitado a pensar estrategicamente e a trabalhar sempre em busca de resultados.

Esta pesquisa identificou que o processo de implementação da nova Diretoria de Pessoal na SRE/Ubá promoveu trabalhos mais alinhados às demandas do público que procura o órgão. Identificou, também, que tal mudança proporcionou cooperação estratégica governamental, a partir de uma melhor organização das funções, ao orientar os setores em busca de soluções eficazes para o alcance das metas pactuadas no acordo de resultados, firmadas entre o governo e a instituição.

Logo, a proposição de se criar um programa de desenvolvimento organizacional intitulado “Rumos para o futuro através da G@HIPE (Gestão Humana Integrada de Pessoal)”, para oferecer maior apoio e melhor qualificação aos servidores que atuam nessa área, contribuirá ainda mais para garantir a qualidade dos serviços que vêm sendo prestados pela DIPE.

Concluimos, portanto, que com a criação da DIPE e, agora, com a implementação da G@HIPE, ambas servirão de âncora entre os órgãos superiores e as unidades escolares, dinamizando e reduzindo os gargalos existentes no sistema educacional e promovendo o bem-estar da sociedade ubaense.

REFERÊNCIAS

BERGUE, S. T. *Gestão de pessoas em organizações públicas*. 3 ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

CHIAVENATO, I. *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.536, de 27 de janeiro de 2011. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Minas Gerais MG, 28 jan. 2011. Diário do Executivo e Legislativo, p.1.

_____. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Minas Gerais MG, 28 dez. 2011. Diário do Executivo e Legislativo, p. 6.

_____. Decreto nº 45.914, de 16 de fevereiro de 2012. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Minas Gerais MG, 17 fev. 2012. Diário do Executivo e Legislativo, p. 2.

_____. Lei nº 7.292, de 4 de julho de 1978. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Minas Gerais MG, 5 jul. 1978. Diário do Executivo e Legislativo, p. 11, col. 2.

_____. *Nota Técnica nº 2011*. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, junho de 2011.

_____. *Ofício Circular DPOC/SPS nº 472/2011*. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Belo Horizonte, 17 de junho de 2011.

SILVA, M. *Gente não é salame!* São Paulo: Editora Clio. 2009.

TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P. & FORTUNA, A. A. M. *Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

A GESTÃO ESTRATÉGICA FRENTE AO ABSENTEÍSMO DOCENTE: O CASO DE DUAS ESCOLAS DO NORTE DE MINAS GERAIS

Lucelia Cristina Brant Mariz Sá*

RESUMO

O presente artigo é parte da pesquisa desenvolvida no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), que objetivou analisar as ações estratégicas dos gestores escolares frente ao absenteísmo docente, em duas escolas que atendem aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, no município de Janaúba (MG). Destaca-se, ao final, o desenvolvimento de um Plano de Intervenção Educacional que compreende a produção de orientações para a gestão escolar e sugestões para o Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais, tendo como foco a melhoria da atuação dos gestores escolares e, conseqüentemente, a redução do absenteísmo docente, com a prática de novas ações de condução do tema.

Palavras-chave: Absenteísmo docente. Ações estratégicas. Gestão escolar.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF. Inspetora escolar da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional vem passando, nas últimas décadas, por diversas mudanças, caracterizadas por reformas que visam à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em relação à educação básica, que tem recebido políticas respaldadas nos resultados de avaliações externas. Tal situação traz à tona questionamentos acerca da eficiência da escola e da atuação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, tomando como base a importância do papel do professor e do gestor escolar na implementação de políticas educacionais, uma pesquisa sobre o absentismo docente poderia resultar num trabalho bastante produtivo para que possamos pensar em ações que visem a minimizar seus efeitos sobre a qualidade de ensino.

Embora haja pesquisas que demonstrem as consequências do absentismo sobre o aprendizado dos estudantes (TAVARES *et al.*, 2010), a literatura sobre o problema do absentismo docente nas escolas brasileiras ainda é escassa, o que torna o presente estudo ainda mais relevante, na medida em que aborda um problema de suma importância para os profissionais comprometidos com um processo realmente eficiente de ensino e aprendizagem.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas duas escolas estaduais, com aspectos semelhantes e localizadas em regiões distintas, no município de Janaúba (MG), denominadas Escola A e Escola B. Conforme o número de alunos e servidores, são consideradas escolas de grande porte. Uma delas está localizada na região central da cidade, inserida num melhor contexto social, e outra em um bairro periférico, em região de alta vulnerabilidade.

O período pesquisado abrange os anos de 2010 a 2012, em que as equipes gestoras das duas escolas se mantiveram com os mesmos funcionários, tendo alterações apenas nas funções de diretores e vice-diretores.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa para a obtenção dos dados, recorrendo, sobretudo, à pesquisa documental para aquisição de dados oficiais, e à realização de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental examinou livros de ponto dos servidores, guias de ocorrências e relatórios de pagamento, visando apurar os dados oficiais do absentismo docente. Debruçamos, ainda, sobre a regulamentação do absentismo na rede estadual de ensino.

Por se tratar de um estudo de caso que se propõe a analisar a postura dos gestores escolares frente ao absentismo docente e a suas possíveis causas, optamos pela entrevista semiestruturada. Durante a elaboração dos roteiros de entrevistas, foi considerado o estudo do Projeto Político Pedagógico e dos calendários escolares de reposição de carga horária dos anos de 2010, 2011 e 2012.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas à representante da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, à equipe gestora (diretores e vice-diretores) e aos professores mais e menos faltosos, entre os anos de 2010 e 2012, que atuam em ambas as escolas pesquisadas, com o intuito de investigar os motivos do absentismo no período citado, visando a compreender o comportamento dos docentes faltosos, e também a coletar dados para fazer um levantamento das ações dos gestores e do sistema de ensino perante o absentismo dos docentes no cotidiano escolar.

Considerando a escassa literatura sobre o estudo sistemático do absentismo docente nas escolas brasileiras para embasar a pesquisa e justificar as hipóteses levantadas, foram utilizadas as reflexões de Gesqui (2008), Zanardi (2008, 2009) e Tavares *et al.* (2010), as quais abordam o cotidiano de escolas brasileiras, especialmente do estado de São Paulo.

Através dos estudos elaborados, esperamos colaborar para a melhoria da educação pública mineira, oferecendo subsídios para lidar com o grave problema do absentismo docente na educação básica.

1. Absenteísmo docente na educação básica

O termo absenteísmo docente é apresentado neste artigo sob a perspectiva dos autores Zanardi (2009), Gesqui (2008) e Tavares *et al.* (2010). Zanardi trata o absenteísmo como “a ausência dos professores e alunos com as mais variadas justificativas” (ZANARDI, 2009, p. 64). Tal conceito é compartilhado por Gesqui (2008), que considera absenteísmo todas as ausências da sala de aula, sejam elas formais ou informais. As faltas formais são faltas abonadas, faltas justificadas e licenças médicas. Tavares *et al.* (2010) apresentam um conceito mais generalizado, caracterizando o absenteísmo docente como todas as faltas dos professores às salas de aula. Apesar das várias definições, a expressão absenteísmo docente frequentemente é utilizada para representar a ausência dos professores ao trabalho e, sob essa perspectiva, a presente pesquisa apresenta, à luz da gestão escolar, algumas estratégias para lidar com a situação no cotidiano escolar.

A questão do absenteísmo docente se tornou uma situação problemática e rotineira nas escolas brasileiras. As unidades escolares buscam, junto ao sistema de ensino, a autorização para contratar professores substitutos, com o intuito de sanar momentaneamente o problema da ausência de profissionais, o que tem causado transtorno na rotina escolar e influenciado negativamente a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, por acarretar, de acordo com Tavares *et al.* (2010), a ruptura no acompanhamento da matéria lecionada.

É importante ressaltar que, para a efetivação do aprendizado, o aluno necessita de um acompanhamento sequencial. Segundo Gesqui (2008, p. 142), uma escola de qualidade está relacionada com o tempo disposto aos alunos para aprender, “[...] às interrupções de aulas detectadas, à deficiente reorganização da escola em função das faltas [que] são fatores negativos para o funcionamento adequado da escola, que deve ser a atividade pedagógica”.

Não é possível afirmar que a precarização da aprendizagem institucionalizada decorra exclusivamente do absenteísmo docente, pois “muitos fatores ou ocorrências, além da sala de aula, interferem positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem” (GESQUI, 2008, p. 7). O absenteísmo é, portanto, apenas mais um fator somado aos demais, o qual pode ser reduzido e até mesmo evitado, mediante pesquisas que demonstrem os reais motivos do absenteísmo e as estratégias que os gestores utilizam para lidar com o problema.

2. Os casos da Escola A e da Escola B

As escolas pesquisadas estão localizadas no município de Janaúba, norte de Minas Gerais, a 558 km da capital do estado, numa região com 2.181,3 km². Segundo dados do Censo 2010, o município possui 6.233 habitantes na área rural e 60.570 habitantes na área urbana, sendo a segunda maior cidade do norte de Minas, tendo como atividades principais a agricultura, a pecuária e os serviços de comércio (IBGE, 2013).

O município lida com a frequente falta de professores habilitados para lecionarem as disciplinas obrigatórias do currículo. Isso leva à rotineira contratação de professores que não são habilitados (não possuem licenciatura plena na área de conhecimento lecionada) ou que são habilitados em outra área.

A escola A conta com 45 (quarenta e cinco) professores. Desses, apenas 13 (treze) possuem somente um cargo⁴⁷; os demais atuam em outras instituições, em turnos alternados (MINAS GERAIS, 2013a).

47 Para os professores das escolas estaduais, um cargo se refere a 16 horas/aulas e 8 horas destinadas a atividades extraclasse, totalizando 24 horas semanais (MINAS GERAIS, 2013i).

A escola B conta com 69 (sessenta e nove) professores em seu quadro geral. Desses, apenas 11 (onze) docentes possuem somente um cargo; os demais atuam em outras instituições, em turnos alternados (MINAS GERAIS, 2013b). Como a escola possui ensino regular nos turnos matutino e vespertino e educação de jovens e adultos no turno noturno, os cargos dos professores variam entre os três turnos, principalmente entre os turnos matutino e vespertino, períodos em que se concentra um maior número de turmas e alunos.

A lotação em mais de um cargo de um grande número de professores das escolas pesquisadas não está diretamente ligada ao absenteísmo docente, haja vista o fato de que, conforme a pesquisa apurou, os profissionais que atuam tanto na Escola A quanto na Escola B não apresentam características de professores faltosos.

As escolas pesquisadas apresentam dificuldades para cumprir o calendário escolar e completar a carga horária prevista para todo o ano letivo. A reposição de carga horária para suprir o absenteísmo docente em ambas as escolas é feita por professores contratados especificamente para isso, através de um calendário, com aulas que acontecem aos sábados, recessos e contraturnos, ao final do segundo semestre.

O absenteísmo docente e as aulas constantes no calendário de reposição podem ser visualizados através da Tabela 1:

Tabela 1. Levantamento de absenteísmo docente e de aulas não ministradas

Ano	2010		2011		2012	
Situação	Absenteísmo docente	Aulas pendentes	Absenteis-mo docente	Aulas pendentes	Absenteis-mo docente	Aulas pendentes
Escola A	6530	1520	6061	1090	4602	670
Escola B	6709	316	6296	-	5344	143

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir dos calendários de reposição e guias de ocorrências (MINAS GERAIS, 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2011a; 2011b; 2011c; 2012a; 2012b; 2012c; 2012d).

Apesar de se tratar de um assunto de suma importância para a rotina escolar, percebe-se que, nas escolas pesquisadas, o absenteísmo docente é pouco discutido em reuniões, assim como constatado por Gesqui (2008, p. 10), que caracteriza o tema como “pouco recorrente”. Quando questionados sobre o motivo do alto número de absenteísmo docente levantado nos anos de 2010 a 2012, as opiniões são diversas, conforme descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. O olhar dos entrevistados sobre o motivo das faltas

Entrevistado	Opinião
Diretora SRE	“Pra ser sincera, eu acho que é falta de comprometimento e de amor pelo que faz, porque quem tem amor pelo que faz e tem compromisso, se esforça, se sacrifica [...]. Eu acho que é falta de compromisso”.
Diretora A	“Eu diria que na maioria dos casos não é descompromisso com a escola, mas, de repente, falta aquela motivação para poder fazer além das forças”.
Diretor B	“Eu acredito que por questões familiares, muitas das vezes os filhos adoecem, questões particulares mesmo”.
Vice-diretor 1	“Eu acredito que eles faltam mais pra cuidar de casa ou por conta de outro trabalho”.
Vice-diretor 2	“Acho que pelo estresse, cansaço; a maioria tem dois cargos ou no próprio estado ou na rede particular. Então sobrecarrega e sacrifica”.
Vice-diretor 3	“Questões de doença ou algum imprevisto, como acidente, comparecimento em audiência”.
Vice-diretor 4	“Um professor às vezes tira licença [...] no dia de paralisação, o ensino médio para, todo para reivindicar os seus direitos e outras faltas no geral são mulheres com filhos pequenos que os filhos adoecem e aí não tem jeito”.
P1	“[...] médicos em um horário e pode coincidir de ser em horário de aula e a gente pode se deparar com professores que faltam por faltar, né? Sem uma justificativa”.
P2	“paralisação, no dia em que o filho do professor adoecer”.
P3	“São vários fatores. Um deles é o excesso de tempo na função. Outro são as férias prêmio que muitos funcionários têm direito, mas não vem conforme a necessidade de cada um [...]. Então, quando não vem uma outra opção que ele tem para recarregar as baterias, são as famosas licenças”.
P4	“Indisciplina, sobrecarga de trabalho. Chega um determinado momento em que o professor está estafado. [...]. São as condições de trabalho, é a falta de compromisso dos gestores da educação com a própria educação. [...] A falta de reconhecimento efetivo ao trabalho do professor”.
P5	“Baixa remuneração. Não estímulo por parte governamental”.
P6	“Cansaço”
P7	“Cansaço, stress”
P8	“Problemas de saúde, questão familiar”.
P9	“Acho que uma função que a presidência aceita aposentar com 25 anos de serviço, é porque ela é puxada. Ela é desgastante. E é por isso que dá tanta margem para licença, porque é uma função que puxa muito do profissional, e não só o físico, mas entra um monte de outras questões”.
P10	“Insatisfação com o excesso de carga horária”
P11	“Motivos pessoais, doença ou até mesmo doença na família. Principalmente devido à saúde mesmo. Também problemas que vêm enfrentando, como problemas familiares ou algum imprevisto”.
P12	“questões de saúde, problemas familiares, e para descansar, pois a profissão é extremamente desgastante. Nós estamos no nosso limite”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

No cotidiano das escolas A e B, o tema limitava-se ao senso comum e os entrevistados desconheciam o significado do termo absenteísmo docente. Os atores do processo lidam com o problema de modo pouco elaborado, assistemático, sem formular alternativas para melhorar a rotina escolar. Os diretores e demais servidores, apesar de entenderem as faltas como algo que prejudica os alunos, tentam passar uma imagem de complacência aos professores faltosos. Sobre esse ponto, Gesqui (2008) apurou que a complacência entre diretor e professor levava ao “acerto caseiro”. Essa alternativa é aquela “em que professor e diretor estão cientes que uma aula ou um conjunto de aulas será oficialmente registrado como dadas, porém, na realidade, os alunos ficarão no pátio em aula vaga” (GESQUI, 2008, p. 93).

Cabe lembrar que o objetivo não é questionar a idoneidade dos professores ou a veracidade dos motivos de saúde apresentados como justificativas para as faltas, mas compreender como tais docentes, assim como os gestores, se relacionam com a questão. Seus motivos não estão em julgamento. Entretanto, o esforço empreendido por toda a comunidade escolar para minimizar os transtornos causados pelo absenteísmo pode resultar numa melhoria significativa do processo de aprendizagem.

3. O Plano de Intervenção Educacional

Com o propósito de apontar possíveis caminhos que facilitem o entendimento dos gestores sobre as causas e consequências do absenteísmo docente, apresentamos três ações, a fim de oferecer uma medida preventiva para que o problema possa ser evitado.

Ressaltamos que esse plano de ação não é caracterizado como uma proposta inédita e inovadora que dará fim aos problemas de absenteísmo docente vivenciados pelas escolas, mas se trata de uma alternativa possível e acessível aos gestores, na tentativa de oferecer subsídios práticos para lidar com a situação e conscientizar os docentes, de forma que não haja conflito entre as partes. Tal esforço, de construir um Plano de Intervenção, se justifica pela dificuldade que os gestores entrevistados apresentaram em lidar com o tema pesquisado.

Como primeira ação, é proposta uma reorganização do Módulo VIII do Progestão “Como desenvolver a gestão dentro da escola”, que será suficiente para introduzir aos gestores o conhecimento teórico e legal sobre o assunto, bem como a maneira de tratar o tema com os docentes nas reuniões escolares. Para isso, a proposta contempla uma nova estruturação para toda a rede, e não apenas para as escolas pesquisadas, incluindo nesta discussão a relação de trabalho do gestor com os professores que se ausentam da sala de aula continuamente, e as estratégias que os gestores utilizam para lidar com o problema do absenteísmo docente. Não será preciso, para executar essa reestruturação, alterar a carga horária destinada ao curso, haja vista que o assunto será discutido no período de um mês e, a partir disso, será levado para o ambiente escolar, visando rever a prática anteriormente adotada na escola. Para isso, propomos a alteração do Caderno de Estudos, que deverá trazer exemplos práticos que envolvam o absenteísmo docente nas escolas estaduais. O Módulo VIII, que atualmente perpassa apenas questões burocráticas, deverá ter seu foco ampliado para a prática cotidiana dos gestores, no que tange à maneira de tratar o absenteísmo docente nas escolas. Cada gestor deve conhecer sistematicamente tanto os números reais das faltas quanto os motivos que levam os professores a faltarem e, com o uso do diálogo e da conscientização desses profissionais, redefinir sua conduta.

Partindo da aplicação da proposta anterior, propomos a segunda ação na expectativa de que novos modelos de gestão venham propiciar a melhoria da organização do cotidiano escolar. Para complementar a capacitação de gestores, sugerimos, por meio de um Congresso de Boas Práticas, a divulgação das práticas exitosas das escolas que conseguiram reduzir o absenteísmo docente ao longo do Progestão. A divulgação dessas medidas demonstrará que existem vários caminhos possíveis para a reversão de um processo de desorganização na rotina escolar. Esses caminhos apresentam características próprias conforme a clientela envolvida, mas podem ter pontos comuns. Suas semelhanças fazem do Congresso de Boas Práticas um momento de troca de experiências e de ideias enriquecedoras para o cotidiano escolar.

A terceira ação foi pensada mediante o estudo da legislação atual que norteia o processo de contratação de professores. Verificamos que os professores costumam se ausentar com bastante frequência, seja por motivos reconhecidamente justificados e amparados pela legislação vigente ou por faltas eventuais injustificadas. A contratação dos docentes substitutos se torna morosa e, em alguns casos, desnecessária, já que o processo de contratação de outro

docente pode ser mais demorado do que o próprio afastamento do titular. Por outro lado, percebe-se que o procedimento padrão para a ocorrência de todas as designações pode ser delongado, e que os alunos podem ficar vários dias sem aula, aguardando a designação de um professor substituto.

O novo processo excluiria a análise inicial da vaga pelo inspetor escolar e pelo gerente do portal Sysadp, passando diretamente do diretor escolar para a SEE/MG. A proposta de modificação não contraria a legislação em vigor e requer apenas a reorganização do trabalho.

O comparativo entre as duas situações é apresentado nesta pesquisa pela Figura 1, a seguir:

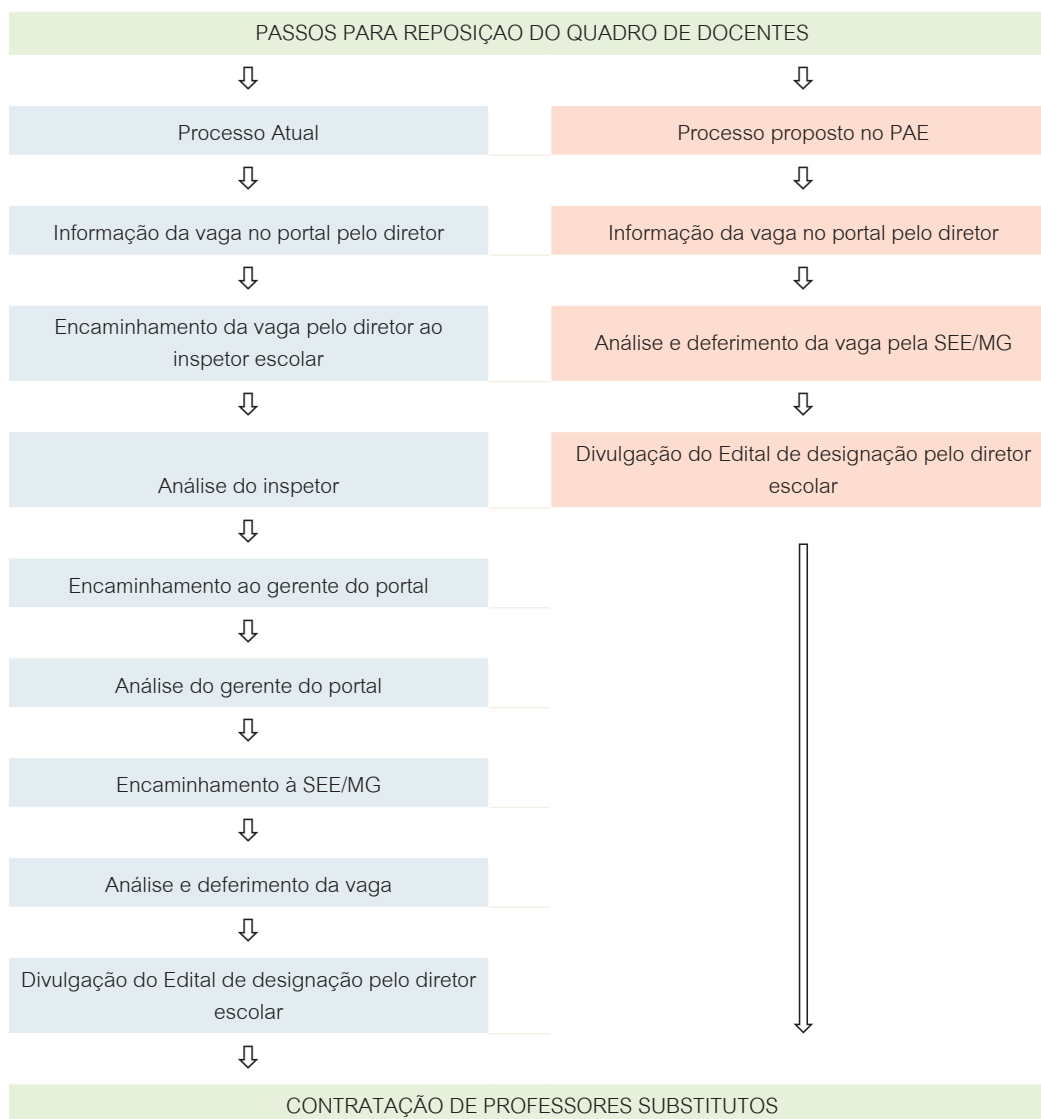


Figura 1: Comparativo entre processos de designação de professores substitutos

Fonte: elaboração própria.

As ações propostas visam à redução do absenteísmo docente nas escolas, na medida em que o problema passa a ser combatido em suas causas (desmotivação dos professores e morosidade do processo burocrático de contratação de substitutos), em vez de dissimularem suas consequências, através da ocupação dos alunos com atividades diversas durante as aulas vagas dos professores ausentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados obtidos durante a pesquisa, e embasados nos escassos estudos sobre o absenteísmo docente, foi possível realizar uma reflexão sobre a realidade das duas escolas e sugerir algumas alternativas para lidar com a ausência contínua dos professores.

As estratégias desenvolvidas pelas escolas para ocupar o tempo dos alunos em horários vagos foi uma situação questionável, haja vista que o encaminhamento de outros profissionais para as salas de aula preenche a carga horária prevista no plano curricular, mas compromete a aprendizagem. Desse modo, os gestores direcionavam o problema do absenteísmo docente à ociosidade dos alunos dentro do espaço escolar, não abordando, verdadeiramente, o problema da ausência cotidiana dos profissionais nas unidades escolares.

No que diz respeito ao processo de designação de professores substitutos, nota-se que o procedimento é lento e intensifica a ruptura no processo de ensino e aprendizagem. Os professores substitutos, por sua vez, quando assumem as aulas, são encaminhados às turmas sem sequer terem acesso ao planejamento do professor afastado, comprometendo a continuidade do conteúdo trabalhado.

Percebemos, ainda, que a frequência dos alunos em aulas de reposição de carga horária é baixa. Entretanto, as escolas não apresentaram nenhuma estratégia concreta para motivar os alunos a frequentarem essas aulas, em turnos ou dias diferenciados. Identificamos, também, que a qualidade das aulas de reposição é questionada pelas categorias entrevistadas. No entanto, não percebemos uma proposta de ação sobre a questão no Projeto Político Pedagógico das escolas.

A rotina escolar exige que a gestão seja cada vez mais democrática, participativa e dialógica. A complexidade da organização e do cotidiano da escola faz com que seja fundamental a implantação de políticas públicas voltadas para a capacitação dos gestores. Diante disso, faz-se necessário que as pesquisas acadêmicas na área de gestão escolar contribuam para com a preparação dos gestores e para a socialização de exemplos de boas práticas.

Frente a isso, o Plano de Intervenção Educacional construído procurou focalizar a atuação do gestor escolar, apresentando possibilidades para melhor prepará-lo para lidar com o problema no recinto escolar. Foi proposta, ainda, à SEE, uma alteração na organização da contratação de professores substitutos, visando aperfeiçoar o processo e reduzir o tempo em que os alunos ficam aguardando o novo professor.

Por fim, esperamos que o Plano de Intervenção sugerido estimule os gestores a reverem suas práticas e suas relações com os profissionais da escola, bem como lhes forneça conhecimentos teóricos suficientes para discutir o absenteísmo docente no ambiente escolar e sensibilizar os professores sobre o prejuízo que as faltas trazem para a instituição.

REFERÊNCIAS

GESQUI, L. C. **Organização da escola, absentéismo docente, discente e rendimento escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifca Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6094>. Acesso em: 1 ago. 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2013. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=31>>. Acesso em: 22 Set. 2013.

MINAS GERAIS. Escola A. **Calendário de reposição de carga horária 2010**. 2010a.

_____. Escola A. **Calendário de reposição de carga horária 2011**. 2011a.

_____. Escola A. **Calendário de reposição de carga horária 2012**. 2012a.

_____. Escola A. **Guia de Ocorrência nº 1**. 2010b.

_____. Escola A. **Guia de Ocorrência nº 1**. 2011b.

_____. Escola A. **Guia de Ocorrência nº 1**. 2012b.

_____. Escola A. **Quadro de Identificação do Estabelecimento**. 2013a.

_____. Escola B. **Calendário de reposição de carga horária 2010**. 2010c.

_____. Escola B. **Calendário de reposição de carga horária 2012**. 2012c.

_____. Escola B. **Guia de Ocorrência nº 1**. 2010d.

_____. Escola B. **Guia de Ocorrência nº 1**. 2011c.

_____. Escola B. **Guia de Ocorrência nº 1**. 2012d.

_____. Escola B. **Quadro de Identificação do Estabelecimento**. 2013b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2442 de 07 de novembro de 2013. Dispõe sobre o quadro de pessoal das escolas estaduais de Minas Gerais para 2014. **Jornal Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 6 nov. 2013c.

TAVARES, P. A.; CAMELO, R. de S. & KASMIRSKI, P. R. **A falta faz falta?** Um estudo sobre o absentéismo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar. 2010. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/.../000-c501f661ab69e4d7dd363fd19713be26.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ZANARDI, G. S. Os professores e sua falta: sinais da precarização da carreira docente. **Inter Meio**, Campo Grande/MS, v. 15, n. 29, pp. 58-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/58-72%20-%20v15%20n29.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

A POLÍTICA DE SELEÇÃO DOS DIRIGENTES ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS

Daniela Magalhães Pereira*

RESUMO

O presente artigo foi elaborado para apresentar a política pública de seleção dos gestores das 3.667 escolas estaduais de Minas Gerais. Algumas reflexões e considerações iniciais do trabalho de pesquisa serão apresentadas neste artigo sobre as novas exigências do processo seletivo para os professores e especialistas candidatos ao cargo de diretor de escola pública estadual. Atualmente, a seleção dos diretores acontece através de certificação aferida após aprovação na prova escrita, com prazo de validade definida em lei, e após essa aferição acontece a indicação pela comunidade escolar. Em caso de vacância do cargo, o Colegiado Escolar indica novo certificado.

Palavras-chave: Certificação. Diretor Escolar. Seleção.

* Mestranda do PPGP/CAEd/UFJF. Analista Educacional da SEE/MG. E-mails: dmagalhaes@caed.ufjf.br e daniela.pereira@educacao.mg.gov.br.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a política de seleção dos gestores escolares das escolas públicas mineiras encontra-se em fase inicial, e a justificativa para a escolha do tema deve-se à importância dele, uma vez que a seleção de diretores escolares é um dos fatores que podem garantir a qualidade da educação pública. As políticas públicas de seleção de dirigentes escolares podem ser formuladas e melhoradas, e a compreensão das práticas atuais pode auxiliar no fortalecimento das práticas de gestão escolar.

Já é de conhecimento que a competência da liderança escolar é um dos fatores que favorecem a qualidade do ensino. Assim, o processo de escolha do profissional para assumir tal responsabilidade pode ajudar nesse complexo, diverso e dinâmico espaço que é a escola.

Neste cenário, a certificação pode ser considerada uma mudança para o processo de seleção de gestores das escolas públicas estaduais mineiras, pois se busca selecionar pessoas que possuem um mínimo de conhecimento técnico para assumirem cargos administrativos públicos. É preciso considerar que a indicação pela comunidade escolar leva em consideração o conhecimento que as pessoas têm sobre esses profissionais. Os servidores em exercício na escola que tiverem a chapa mais votada serão os indicados do governador para serem a equipe gestora.

Além desta introdução, o texto se desenvolve dividido em duas partes: (i) a apresentação da política mineira na última década e (ii) a apresentação da Certificação Ocupacional como nova forma de selecionar os gestores. Nas considerações finais, refletimos sobre as implicações dessa mudança para a gestão escolar na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

1. A política mineira na última década

A maneira como a política vem sendo tratada, em Minas Gerais, na última década, traduz o ideal de um partido político que acredita que a iniciativa privada deva ser adotada para a pública e que os resultados devem ser mostrados à sociedade. Nesse período, em que um mesmo grupo político esteve à frente do governo mineiro, procedimentos e rotinas foram alterados e o investimento em informatização da máquina ocorreu em vários órgãos.

O governo de Minas Gerais desse período batizou sua reforma política de “Choque de Gestão”, o qual, segundo o site da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG/MG), é considerado uma política pública a partir da qual foram consideradas um conjunto de propostas objetivas para reformular a gestão pública mineira, para modernizar a máquina administrativa e alterar seus valores e princípios.

O Choque de Gestão foi dividido em três gerações, e Matias-Pereira (2010) conseguiu identificar, nas três fases, algumas características que descreveremos a seguir.

Na primeira fase, em janeiro de 2003, ocorreu a publicação de 63 Leis Delegadas, levando a uma redução nas despesas contratuais com locação, água, luz e telefone, e a construção de uma agenda de desenvolvimento para o estado, equilibrando as receitas e despesas em Minas.

Na segunda fase, uma nova secretária de planejamento assumiu a pasta e, conforme seu relato, a reforma conseguiu desenvolver e implementar novos arranjos da instituição com uma gestão orientada para resultados e com base na avaliação de desempenho institucional. Surgiram, então, o acordo de resultados entre o governo e seu secretariado, e as parcerias entre o setor público e privado (PPP) e com as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

(OSCIP). Foram desenvolvidos os sistemas, a integração de redes e a universalização de acesso aos serviços, tornando os sistemas administrativos mais modernos e criando uma política eletrônica da máquina.

A terceira geração, compreendida de 2011 a 2014, buscou a gestão para a cidadania e teve como objetivo ouvir a voz do cidadão, de maneira que esse pudesse contribuir para as políticas públicas.

A implantação do Choque de Gestão teve críticas por parte da esquerda e foi foco de debates daqueles que combatem o neoliberalismo praticado pelo governo com o seu plano. A presença do Banco Mundial, com a liberação de financiamento para a reforma, fez com que essa instituição passasse a controlar diretamente a implantação da reforma e da máquina estatal na última década.

A SEE/MG também foi atingida por tais mudanças alavancadas pela nova política, e uma delas é a alteração no processo de seleção dos gestores escolares, como veremos a seguir.

2. A certificação ocupacional como nova forma de seleção dos gestores escolares

A política de seleção dos dirigentes escolares das escolas estaduais de Minas Gerais, atualmente, acontece através de certificação aferida após aprovação em prova escrita com prazo de validade definida em lei. Após essa aferição, acontece a indicação pela comunidade escolar. Em caso de vacância do cargo, o Colegiado Escolar indica novo certificado.

O processo de certificação não é um concurso público para assumir a direção de uma escola, assim como também não assegura ao profissional certificado o direito de ser nomeado. Constitui-se em um banco de formação de potenciais candidatos credenciados junto à SEE/MG para eventual ocupação do cargo e, na maioria das vezes, é um dos critérios para assumir tal posição, pois a SEE/MG leva em conta os casos omissos de algumas escolas.

Atualmente, a SEE/MG junto à SEPLAG/MG definiram a maneira com que os cargos de diretores escolares devem ser ocupados, sabendo da importância da atuação dos dirigentes escolares no desempenho da educação. Ao se pensar na certificação como pré-requisito para o processo de indicação pela comunidade escolar, a SEE/MG tenta identificar, através de questões objetivas, se os candidatos possuem visão estratégica das ações da Secretaria, ou seja, se são capazes de reconhecer o sistema mineiro de educação com uma visão sistêmica e holística. Não há como colocar alguém para gerenciar uma unidade escolar sem que esse saiba onde atuar e quais são as políticas públicas voltadas para a educação mineira. A prova também procura identificar pessoas que sejam capazes de conciliar o trabalho pedagógico com o administrativo, de desenvolver a equipe de trabalho, de fortalecer a autonomia escolar e a gestão participativa, e de ampliar as relações da comunidade com a escola.

O texto da Constituição Federal (CF) prevê, em seu Art. 37, Inciso II, que somente poderá haver investidura em cargo público se houve aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo, na forma prevista em lei, e somente tem como ressalva as nomeações para cargo em comissão de livre nomeação e exoneração.

O ingresso no cargo de diretor escolar deve atender aos princípios constitucionais previstos no Art. 206 da CF, no Art. 196 da Constituição Estadual Mineira (CE/MG) e no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que preveem que o ensino será ministrado com a valorização dos profissionais do ensino público, com a garantia de plano de carreira, piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos realizado periodicamente.

Conforme previsto no texto do Edital 03/2013 da SEE/MG, nos itens 1.4 e 1.5, a certificação é uma prova de múltipla escolha que objetiva aferir as habilidades técnicas e os conhecimentos “mínimos” necessários para exercer o cargo de diretor. Assim, no entendimento da SEE/MG, estariam à frente das escolas públicas mineiras profissionais reconhecidamente qualificados e tecnicamente habilitados para entender, atender e implementar as políticas educacionais.

Há uma preocupação do governo com a transparência do processo. Por se tratar de uma prova, alguns cuidados devem ser levados em consideração no contrato para a formulação das avaliações, tais como sigilo, conteúdo, aplicação e divulgação dos resultados. No estado, um novo edital de licitação e uma nova comissão de licitação do processo são formados a cada contrato de prova.

A experiência na direção não conta como critério para se candidatar ao cargo de gestor de escola, mas a prova de certificação avalia um elenco de competências profissionais relacionadas à gestão escolar. A SEE/MG definiu cinco padrões de competências com base em conhecimentos e habilidades que têm aplicação prática e que devem ser usados cotidianamente pelo diretor. Assim, a própria SEE/MG defende os padrões de competências mínimas, mas sem exigência de experiência e de habilitação.

A avaliação versa sobre conteúdos nas áreas de conhecimentos gerais em relação às temáticas: (i) políticas públicas de educação de Minas Gerais, (ii) referenciais pedagógicos, (iii) bases legais da educação, (iv) interações sociais na sala de aula e na escola, (v) competências, habilidades e conhecimentos específicos da área de gestão educacional e de gestão pública (planejamento e gestão de recursos orçamentários e financeiros, gestão de pessoas, gestão de compras e gestão do patrimônio).

A primeira certificação para o cargo de Diretor em Minas Gerais ocorreu em 2006, pelo Edital SEE/MG nº 01/06, em que a SEE tornou pública a abertura de inscrições e estabeleceu normas relativas à realização de provas destinadas à Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar.

O edital rezava que a prova versaria sobre conteúdos disponibilizados em Guia de Estudos pela própria SEE/MG e, desde a sua primeira versão, previa a validade da certificação. Essa primeira seria válida por 4 anos, a contar de sua aquisição, e de acordo com item 3 do Inciso VI, previa que a certificação de dirigente escolar não assegurava direito ao cargo, apenas credenciava profissionais para participarem do processo. Naquela época, para estar apto à certificação, o candidato deveria acertar 70 por cento das 40 questões da prova objetiva, ou seja, 28 questões.

Essa certificação teve uma característica diferenciada das demais edições, pois foi realizada somente para servidores das carreiras de Professor da Educação Básica (PEB) e de Especialistas da Educação Básica (EEB) que tivessem participado e concluído, com aprovação, o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão), e que estivessem atuando nas escolas participantes do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” e do projeto “Escolas-Referência”, incluindo as escolas associadas da SEE/MG. Foi o projeto piloto da certificação em Minas Gerais na área educacional.

O Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” atua em áreas com índices expressivos de vulnerabilidade social, procurando envolver alunos, professores, pais e moradores do entorno através de atividades culturais, artísticas, esportivas e recreativas. A ideia é que a escola deve ser aberta para a população do entorno. O projeto Escolas-Referência contou, em sua implantação, com 200 escolas localizadas em municípios com mais de 30 mil habitantes e com mais de mil alunos do ensino médio. Para favorecer a troca de experiências, cada uma das 200 escolas apontou uma escola associada para transferir os benefícios e conhecimentos adquiridos com as Escolas-Referência. Nesses projetos, a

participação e a dedicação dos gestores foi fundamental para aumentar a participação da comunidade escolar no processo em busca de uma gestão escolar mais participativa e democrática.

A Resolução SEE/MG nº 852 de 22 de dezembro de 2006, que já não se encontra válida, definiu, pela primeira vez, em Minas Gerais, que a aprovação na certificação para dirigente escolar seria critério para se candidatar ao cargo de diretor nas escolas mineiras. A resolução ainda previa, em seu Art. 5º, que a SEE ou outra instituição credenciada realizaria periodicamente o exame, conforme edital próprio.

Em 2007, a Lei Delegada nº 174, no Art. 17, e a Lei Delegada nº 175, em seu Art. 15, previam, juridicamente, pela primeira vez, a certificação para o cargo de diretor escolar das escolas públicas mineiras. A Lei Delegada nº 174 reestruturou os cargos de provimento em comissão da Administração Direta do Poder Executivo (Secretarias de Estado e órgãos autônomos), e a Lei Delegada nº 175 reestruturou os cargos de provimento em comissão na Administração Indireta do Poder Executivo, que compreende as fundações e autarquias.

O Decreto nº 44.871, de 7 de agosto de 2008, regulamentou os dispostos nas referidas Leis Delegadas, referentes ao processo de certificação. O decreto define o objetivo da certificação como “avaliar as competências projetadas necessárias ao satisfatório desempenho desses cargos”. Traz outras definições importantes para o processo, tais como a criação de uma comissão para acompanhamento, aplicação de exames com conteúdos e práticas necessários à ocupação dos cargos, exigência de edital público a ser divulgado no Diário Oficial dos Poderes do Estado, e que o certificado deveria ser realizado por entidade certificadora externa, o que é de muita importância para garantir a lisura do processo.

Outro edital foi publicado em 2007 – o Edital SEE/MG nº 01/2007 –, que previa novos objetivos da Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar. A prova de certificação foi realizada com o objetivo de credenciar professor ou especialista em educação básica ocupante de cargo das carreiras ou detentor de função pública estável ou designado para exercer o cargo de diretor de escola estadual. Essa certificação ampliou o leque de interessados a concorrerem ao cargo de diretor escolar e teve validade de 5 anos, a contar da data de publicação do resultado final na Imprensa Oficial de Minas Gerais. Para ser certificado, o servidor precisou de 65% de acertos na prova de 40 questões, ou seja, um total de 26 questões.

Em 2010, a SEE/MG publicou a terceira certificação, através do Edital SEE/MG nº 03/2010, com validade também por quatro anos, e agora com novas exigências para participação na prova. O Inciso II previa que somente poderia se submeter à prova o servidor que comprovasse ser detentor de cargo efetivo ou efetivado das carreiras de professor ou especialista educacional, que possuísse formação para o magistério (Pedagogia, Licenciatura Plena ou Graduação com formação pedagógica para docência), e tivesse 70 pontos no último processo de avaliação de desempenho a que foi submetido. Para ser certificado, o servidor precisou acertar 55% das 60 questões de múltipla escolha, ou seja, 33 questões.

Em 2013, um novo edital foi divulgado. Já antevendo a necessidade de periodicidade, o Edital SEE nº 03/2013 previa que o processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual fosse realizado sob a responsabilidade de empresa certificadora, contratada pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) para esse fim, observadas as normas do Edital e a legislação citada no preâmbulo. A Certificação Ocupacional teve 2 etapas: (i) prova objetiva e, pela primeira vez, (ii) avaliação de títulos, com validade de 4 anos.

As condições para a participação no processo mudaram, mais uma vez, conforme previsto no item 1.7 do edital, pois agora o candidato deveria atender cumulativamente às seguintes exigências: (i) ser detentor de cargo efetivo ou efetivado de professor ou especialista, supervisor ou orientador pedagógico; (ii) possuir formação para o magistério (Pedagogia, Licenciatura Plena ou graduação acrescida de formação pedagógica docente); (iii) possuir nacionalidade brasileira ou ser naturalizado brasileiro; (iv) gozar dos direitos políticos, i.e., estar em dia com as obrigações eleitorais; (v) estar em dia com as obrigações do serviço militar; (vi) estar em situação regular junto à receita Federal; (vii) não estar, nos cinco anos anteriores à data da publicação do Edital ou durante o processo de certificação ocupacional, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória, ou não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da administração pública direta ou indireta, nos cinco anos anteriores à data de publicação do Edital.

Dessa vez, a condição para ser certificado já veio em edital, algo que não havia acontecido nas edições anteriores, conforme item 4.1, que definia que a prova de certificação tinha caráter eliminatório para assumir o cargo de diretor de escola. No exame, constavam 60 questões objetivas de múltipla escolha, com quatro opções de resposta, sendo que cada resposta certa valia 1,5 pontos, totalizando 90. A prova de títulos valia 10 pontos, sendo essa distribuída conforme graduação, especialização com pós-graduação, mestrado e doutorado. Para ser certificado, o servidor candidato deveria obter no mínimo 70% do total dos pontos da prova objetiva e dos títulos.

Desde o primeiro processo, criado em 2006, 28.901 servidores já foram considerados aptos a ocuparem o cargo de diretor segundo dados da SEE/MG.

Em 29 de outubro de 2014, a SEE/MG publicou a quinta edição com a divulgação das normas relativas ao processo de Certificação Ocupacional de Diretor de escola estadual. Essa tinha os mesmos objetivos das edições anteriores, mas agora estabelecia que somente servidores com cargos de PEB e EEB efetivos poderiam participar do processo.

A prova contou com 60 questões objetivas de múltipla escolha, valendo 1 ponto cada resposta correta, totalizando 60 pontos. Ocorreu no dia 14 de dezembro de 2014, nos municípios sedes das Superintendências Regionais de Ensino. A Certificação Ocupacional foi concedida ao participante que cumpriu as exigências no edital acumulado com pontuação igual ou superior a 60% na prova, ou seja, o participante deve acertar 36 questões. O conteúdo programático da prova encontra-se ao final do edital.

A certificação de 2010 foi válida até 15 de dezembro de 2014, conforme previsto na publicação dos resultados, e a de 2013 certificou somente 2.382 servidores, segundo a SEE/MG, sendo esse número insuficiente para ocuparem todas as unidades escolares do sistema público estadual mineiro, sendo assim necessário um novo processo de certificação.

A Resolução vigente, que prevê a certificação como critério para se candidatar ao cargo de diretor escolar, é a Resolução SEE/MG nº 1812/11, que em seu Art. 7º define que poderá participar do processo de indicação para diretor o professor ou especialista de educação básica, efetivo, efetivado ou em função pública estável, que comprove ter sido aprovado em exame de certificação ocupacional de dirigente escolar realizado pela SEE/MG em 2007 ou 2010. O exame realizado em 2007 não tem mais validade, e o de 2010, conforme já relatado, teve validade até 15 de dezembro de 2014. Também define que o candidato deverá (i) possuir Licenciatura Plena ou equivalente, ou Pedagogia; (ii) estar em exercício na escola para a qual pretende candidatar-se; (iii) ter pontuação igual ou superior a 70 pontos na última avaliação de desempenho; (iv) estar em situação regular junto à receita federal; (v) estar apto a exercer plenamente a presidência da caixa escolar, no que diz respeito à movimentação financeira ou bancária; (vi) estar em dia com as obrigações eleitorais; (vii) não estar, nos cinco anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função, sofrendo

efeitos de sentença penal condenatória; (viii) não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da Administração Pública direta ou indireta, nos cinco anos anteriores à data da indicação. Todos esses requisitos também são devidos ao servidor que ocupar a função de vice-diretor, exceto a aprovação na certificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de seleção de diretores escolares de 2007 apresentou como característica, o que a diferenciou dos processos anteriores, a Certificação Ocupacional por parte do candidato ao cargo, decorrência das mudanças políticas do governo na época. Essa certificação procura avaliar os padrões de competências mínimas para ser um gestor de escola pública estadual mineira, os quais levam o gestor a ser capaz de produzir melhorias nas condições de ensino e aprendizagem e elevar os índices educacionais mineiros.

Essas mudanças impactam no processo de seleção de gestores da SEE/MG, pois se torna necessário criar processos de apoio e de formação voltados especificamente aos candidatos à gestão escolar.

A experiência da SEE/MG de levar em conta os currículos acadêmicos dos candidatos não foi um processo de sucesso, o que levou a SEE/MG a pensar a respeito. O processo de certificação de 2013 colaborava com professores e especialistas que tivessem cursos de pós-graduação em qualquer área, sem mencionar cursos na área de gestão escolar pública.

No último edital, não se considerou o currículo acadêmico devido à necessidade urgente de sanar o número baixo de candidatos habilitados a concorrerem ao próximo processo de indicação. Por isso, é essencial estabelecer políticas de formação de candidatos por parte da SEE/MG, e isso se faz necessário ao processo de seleção de diretores escolares.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, I.; PORTO, B.; CUSTÓDIO, L.; VIANA, E. Certificação Ocupacional em Minas Gerais: instrumento de gestão para garantir a indicação de quadros técnicos para a ocupação de cargos estratégicos. VI CONSAD, *Anais...* Brasília. 2013.
- BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. Congresso Nacional. Atualizada em 2013 a.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/2006. Congresso Nacional. Atualizado em 2013 b.
- CATUNDA, A. C. Ampliando o conceito de competência: contribuições às políticas públicas de certificação de competências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 45, pp. 107-126, jan./abr. 2010.
- MATIAS-PEREIRA, J. *Governança no setor público*. São Paulo. Ed. Atlas, 2010. 266 p.
- MINAS GERAIS. *Constituição Estadual de Minas Gerais*. 15 ed. Belo Horizonte. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Atualizada em 2013 a.
- MINAS GERAIS. Decreto nº 44.871, de 07 ago. 2008 b.
- MINAS GERAIS. Edital SEE nº 01/2006 c.
- MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 852 de 22 dez. 2006 d.
- MINAS GERAIS. Lei Delegada nº 174/2007 e.
- MINAS GERAIS. Lei Delegada nº 175/2007 f.
- MINAS GERAIS. Edital SEE nº 01/2007 g.
- MINAS GERAIS. Edital SEE nº 03/2010 h.
- MINAS GERAIS. Edital SEE nº 03/2013 i.
- MINAS GERAIS. Edital SEE nº 03/2014 j.
- MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 452 de 03/11/2003 k.
- MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 1812 de 22/03/2011 l.
- PEREIRA, L. C. B. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, janeiro-abril 1996.

4

GESTÃO EDUCACIONAL

GESTÃO DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO



Helena Rivelli*

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
Membro do Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-Graduação
Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro
de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade
Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF).

A gestão dos sistemas públicos de ensino brasileiros, e até mesmo a administração desses serviços públicos, tem estado em constante discussão, tramitando em debates principalmente sobre a qualidade da educação. Ilustrando essa preocupação, atualmente, o gestor escolar é tema de uma consulta pública elaborada pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é que a sociedade apresente propostas para a criação de um programa de valorização desses profissionais. Para compreender o contexto em que a figura do gestor assumiu esse papel considerado essencial para a eficácia escolar, buscamos, nos movimentos democratizantes do final da década de 1980, um alicerce.

É possível afirmar que, com base nas reformas que se efetivaram a partir da Constituição Federal de 1988, o princípio da gestão democrática assume a figura do gestor como uma liderança coordenadora e mobilizadora de ações educacionais, em busca do pleno desenvolvimento dos estudantes. Assim, em seus Art. 205 e 206, a Constituição afirma a gestão democrática do ensino público e a educação como um direito de todos, sendo dever incumbido ao Estado e à família (BRASIL, 1988). A intensificação dessas ideias apontou para a necessidade de um novo projeto de organização e gerenciamento escolar, capaz de lidar com as demandas que emergiram a partir desse cenário.

A ratificação da gestão democrática como um princípio dos sistemas públicos de ensino veio na década seguinte, quando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) afirmaram, dentre outras coisas: (i) a gestão democrática do ensino público, (ii) a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e (iii) a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. Desse modo, a gestão democrática no âmbito escolar constitui-se em uma prática que deve priorizar o desenvolvimento integrado de todos os agentes envolvidos no processo pedagógico (CURY, 2011).

Ao reconhecer a gestão democrática como princípio federativo, houve uma aproximação das reformas que se consolidavam em diversos países e dos principais fatores que as caracterizavam. Dentre esses fatores, destacam-se a descentralização de recursos e decisões, a autonomia, a responsabilização e a gestão dos sistemas públicos (RIBEIRO, 2012).

A descentralização representou um processo de crescente autonomia para as escolas, significando a transferência de responsabilidades das altas esferas governamentais para as mais baixas. Desse modo, a escola pode decidir questões referentes ao seu plano pedagógico, além de dividir a responsabilidade sobre a administração entre os envolvidos na comunidade escolar, socializando as decisões. A participação dos diferentes segmentos, formando os chamados conselhos escolares ou colegiados, significa, então, uma pedra fundamental de toda essa arquitetura. Como consequência, a autonomia conferida à gestão implica um maior protagonismo em relação à qualidade da educação, e também a responsabiliza pelo desempenho dos alunos e dos sistemas de ensino.

As pesquisas em eficácia escolar têm apontado a importância da gestão para os resultados das escolas. Sabe-se que uma relação clara de causa e efeito não pode ser estabelecida, mas diferentes aspectos têm sido atribuídos ao sucesso das escolas, muitos deles relacionados à liderança do gestor. Sammons (2008) afirma que quase todos os estudos sobre eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave. Autores como Lück (2011), entretanto, chamam atenção para a complexidade do conceito de liderança, que não pode ser reduzido a uma característica pessoal, mas remete a um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltados para influenciar pessoas e produzir resultados.

Com a discussão em torno da autonomia e da eficácia escolar, aprofundou-se, também, o debate em torno da figura do gestor. Sobre isso, Lück (2011, p. 20) argumenta que:

[...] O trabalho dos gestores escolares se assenta sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e construção de conhecimentos, e tem em vista que a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar de forma compartilhada na promoção dos objetivos educacionais (LÜCK, 2011, p. 20).

Diante das demandas agregadas à figura do gestor, a partir da intensificação dos princípios da gestão democrática e de sua institucionalização nos sistemas públicos de ensino, um novo perfil passou a ser delineado. Nesse contexto, diversos programas, projetos e políticas foram implantados no sentido de garantir a escolha dos gestores de forma democrática, e promover a formação dos profissionais assim designados e a organização e sistematização de suas ações.

Em síntese, a constitucionalização da gestão democrática como princípio do ensino público brasileiro trouxe para a cena a descentralização e a responsabilização da escola e de seus atores pela qualidade do ensino que oferta. Essa responsabilização promoveu a autonomia das instituições em relação às suas decisões e, entretanto, intensificou a cobrança no que se refere à eficácia. Em meio a esse cenário, o gestor representa o fio condutor que deve orquestrar os atores em um processo de participação efetiva e democrática.

Essas primeiras notas foram traçadas com o intuito de fornecer um contexto para as discussões que seguirão e incitar questões que precisam ser discutidas. (i) Qual seria a relação entre o perfil do gestor e a organização do trabalho escolar? (ii) Em que medida a participação das famílias e dos demais atores da comunidade escolar tem garantido o princípio da gestão democrática? (iii) A eficácia escolar estaria também ligada à liderança do gestor e de sua equipe? (iv) Poderia a sistematização do trabalho do gestor favorecer o sucesso dos sistemas de ensino e aproximar a comunidade? Os textos que compõem esta seção constituem um auxílio para que se possa pensar nessas e em outras questões que envolvem a gestão dos sistemas públicos de ensino.

No primeiro artigo, intitulado **Liderança escolar e PDDE-Interativo: a implementação do plano de ação**, é apresentada uma pesquisa que teve por objetivo compreender qual é a relação entre o perfil de liderança do gestor e a execução do plano de ação do PDDE-Interativo. Esse é uma ferramenta desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, com o intuito de constituir um instrumento de planejamento da gestão escolar acessível a todas as escolas públicas. Seu nome deriva do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Para que a relação pretendida com a pesquisa possa ser estabelecida, é traçado um breve histórico das reformas educacionais brasileiras recentes, enfatizando a descentralização e a autonomia escolar, intensificadas a partir da década de 1980. Nesse contexto, descreve-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) como instrumento de ação para o aperfeiçoamento da gestão escolar. Nesse instrumento, elabora-se um diagnóstico detalhado da situação da escola, a fim de se traçar um plano estratégico. Assim, o PDDE-Interativo se configura como a ferramenta para a construção desse plano.

A autora argumenta que, em seu cotidiano, o gestor pode priorizar determinadas tarefas – organizacionais, relacionais ou pedagógicas – que influenciam diretamente no desenvolvimento do plano. Dessa forma, buscou-se compreender, através de uma pesquisa de campo realizada em três escolas estaduais de Juiz de Fora, qual perfil de liderança potencializaria a efetiva realização do plano de ação do PDDE-Interativo.

Conclui-se que o PDDE-Interativo propõe um modelo de planejamento enrijecido, o que muitas vezes significa um obstáculo à reflexão e à ação. Além disso, dentre os perfis de liderança propostos por Polon (2012), o gestor que prioriza a liderança organizacional tem o que melhor desempenha as tarefas propostas no referido plano de ação.

O artigo seguinte, intitulado **A ação gestora e a responsabilização na educação pública: um estudo de caso em uma escola do Mato Grosso**, analisa uma situação de êxito escolar. Em sua pesquisa, a autora teve por objetivo investigar as práticas gestoras de uma escola da cidade de Juara (MT), a qual apresentou uma significativa melhora. De um caso crítico em relação ao desempenho dos alunos ao final da década de 1980, a escola alcançou o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Mato Grosso em 2011. Com base nisso, buscam-se as ações da equipe gestora que poderiam ter influenciado nesse processo.

A partir de análise documental e de entrevistas, percebe-se que o gestor teria iniciado a mudança com a reflexão sobre a gestão de resultados. Esses foram discutidos com a comunidade, que participou ativamente das ações voltadas para as melhorias. A formação continuada em serviço desenvolvida pelos professores através de grupos de estudos, bem como o planejamento coletivo, significaram um importante movimento. Os projetos educativos, com a participação dos pais, também foram incentivados e fundamentais para que o projeto educativo em desenvolvimento obtivesse êxito. A autoavaliação foi adotada para identificar e sanar possíveis lacunas.

Distinguiu-se que o trabalho coletivo idealizado pela escola representou uma habilidade do gestor para a gestão de pessoas. A partir da pesquisa, foi proposto um plano de intervenção que pretende expandir as iniciativas de sucesso para outras escolas da cidade e da rede.

Em **Fios e desafios da família na escola: uma amostra do olhar dos pais**, busca-se conhecer como os pais percebem sua relação com o trabalho desenvolvido no cotidiano de uma escola pública da rede municipal do município mineiro de Juiz de Fora. Com base no princípio constitucional da gestão democrática, defende-se que a participação deve ser entendida, também, como possibilidade de intervenção da família em todos os processos de planejamento e tomada de decisões que tramitam no espaço escolar. Além disso, justifica-se que, de acordo com o Art. 205 da Constituição Federal, a família deve reconhecer seu dever perante a educação dos filhos.

Foram realizadas entrevistas com uma amostra de pais, a fim de identificar suas principais representações a respeito do cotidiano da escola. Esse instrumento revelou uma recorrente dificuldade em definir o que seria a educação escolar. Também se identificou que a oportunidade de estreitar os laços com a escola em prol de um melhor desempenho não foi enxergada pelos pais. Isso porque, tradicionalmente, estão condicionados a receberem os serviços públicos da forma como lhes são oferecidos. A gratuidade do ensino reforça essa ideia.

Evidencia-se que a incumbência de ampliar a relação da família com a escola pertence à própria instituição de ensino, por ser ela responsável pela influência na transmissão da cultura de participação. Os discursos ainda enfatizam que não se pode negar a importância da relação família-escola, mas que ela é reduzida, na maioria das vezes, no direito dos pais de serem informados sobre a situação escolar dos filhos.

A participação também é o tema de **A reformulação do currículo escolar como estratégia de gestão no ensino público**. Contudo, neste artigo, investigou-se o envolvimento dos professores na reformulação do currículo da educação infantil e do ensino fundamental em uma escola municipal de Juiz de Fora, na qual a autora participou do processo. O conhecimento das políticas públicas educacionais é apontado como essencial para esse envolvimento. A referida escola tinha como principal meta a melhoria do Ideb em relação ao alcançado em 2005.

A partir de visitas e encontros de formação ocorridos em 2010 e 2011, constatou-se a ausência de motivação dos professores para o diálogo com as políticas públicas envolvidas com as diretrizes curriculares. O planejamento coletivo para a elaboração da proposta também não foi significativo.

Sugere-se que essa apatia possa ter relação com a dificuldade da equipe gestora em exercer a liderança perante a comunidade escolar. Além disso, afirma-se uma inabilidade, por parte do gestor, em lidar com os resultados relativos ao desempenho educacional, o que teria impactos diretos na dimensão pedagógica e na reorganização curricular, vista por muitos como desnecessária naquele contexto.

No que se refere à gestão na universidade, o artigo **Os impactos da nova infraestrutura nas atividades de extensão da FAEFID/UFJF e proposta de intervenção** objetivou diagnosticar as alterações necessárias na gestão do Núcleo de Extensão (NEx) da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora, a fim de intensificar a relação dela com a comunidade através de seus projetos de extensão.

Durante a pesquisa, identificou-se que ainda existem obstáculos a essa relação, os quais interferem no bom andamento dos projetos oferecidos pelo NEx. Por meio de entrevistas e questionários aplicados a 58 sujeitos, identificou-se que existem empecilhos externos e internos à FAEFID que poderiam ser minimizados com a gestão eficaz dos processos que cercam as atividades de extensão.

Foi tecido um diagnóstico com dez campos de intervenção necessários: divulgação, inscrições, suporte do NEx, atendimento ao público, comunicação interna, público flutuante, limpeza, infraestrutura, materiais e equipamento, e elaboração de uma política interna de funcionamento. Esse diagnóstico foi apresentado aos responsáveis pelo NEx, de forma que essas lacunas possam ser minimizadas.

Ainda em relação ao contexto universitário, o último artigo desta seção, intitulado **Redes sociais e aprendizagem: o protagonismo discente no ensino superior**, buscou analisar a utilização das redes sociais, especialmente do *Facebook*, para fins educacionais, na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, visando conhecer a percepção dos discentes sobre a interação na rede social e a participação dos docentes neste espaço.

Os resultados da pesquisa demonstraram que todos os participantes consideraram importante a utilização do *Facebook* para o seu aprendizado. As principais finalidades educacionais mencionadas pelos discentes foram: (i) esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas com os colegas; (ii) compartilhamento de informações sobre as atividades acadêmicas; (iii) realização de trabalhos em grupo; (iv) compartilhamento de textos relacionados às disciplinas do curso; (v) interação com os monitores das disciplinas e (vi) compartilhamento de *links*, vídeos e outros temas de interesse geral para o curso. Destaca-se, portanto, o protagonismo discente no uso da rede social, contribuindo para o aprendizado dos alunos.

A pesquisa evidenciou que ainda é incipiente a interação dos professores com os alunos do curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora no *Facebook*. Porém, ressalta-se que essa pode ser vislumbrada como uma possibilidade para facilitar o trabalho do docente e o aprendizado dos alunos.

A leitura dos seis textos que compõem a presente seção possibilita-nos uma reflexão acerca da gestão dos sistemas públicos de educação brasileiros. Apesar de pontuais e possivelmente não generalizáveis, os casos aqui apresentados revelam que a gestão democrática, apesar de princípio constitucional, ainda se ausenta de muitos cenários. Passados 27 anos da promulgação da Constituição Federal, esforços ainda precisam ser empreendidos para garantir que a gestão democrática seja uma realidade nos espaços escolares. Entretanto, o que se observa é um rico debate que, se não garante a efetivação do direito, ao menos aponta os obstáculos que ainda persistem a essa efetivação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 fev. 2015.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino**. In: OLIVEIRA, M. A. M. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, pp. 15-21.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, H. C. **Diretor de escola: novos desafios, novas funções?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, N & SOARES, J. F. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, pp. 333-382.

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 – Polo Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009.

LIDERANÇA ESCOLAR E O PDDE-INTERATIVO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Carla da Conceição de Lima*

RESUMO

O objetivo desse artigo é compreender qual é a relação entre o perfil do gestor e a execução do plano de ação do PDDE-Interativo, na medida em que o diretor pode priorizar tarefas diárias – organizacionais, relacionais ou pedagógicas - que influenciam no desenvolvimento e na finalização do plano. Através da Avaliação por Triangulação de Métodos, realizou-se a análise documental, a observação, o questionário e a entrevista em três escolas estaduais de Juiz de Fora. Concluímos que o PDDE-Interativo propõe um modelo de planejamento que engessa a reflexão e a ação escolar. Dentre os perfis de liderança, o gestor de liderança organizacional, por suas características de suporte ao professor e controle de resultados, tem o perfil que pode melhor desempenhar as tarefas propostas no plano de ação do PDDE-Interativo.

Palavras-chave: Gestão Escolar. PDDE-Interativo. Perfis de Liderança Escolar.

* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Analista de Formação em EAD do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Email: carlacdl@caed.ufjf.br

INTRODUÇÃO

A intensificação das ideias democratizantes nos anos 1980, que resultaram na elaboração da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, fizeram emergir, na década seguinte, um novo projeto de organização e gerenciamento escolar, adequado à descentralização de atribuições e recursos, com destaque para o princípio da autonomia da escola pública e da gestão democrática (OLIVEIRA, 2013).

A descentralização acarretou o repasse de responsabilidades da mais alta esfera governamental para a mais baixa, com a migração das decisões políticas, de planejamento e de gestão para dentro das escolas, com o objetivo de prover autonomia (BRAGA & SANTOS, 2013). De acordo com Machado e Miranda (2012),

[...] ao mesmo tempo em que o discurso da descentralização e da autonomia se consolida, observa-se uma maior cobrança, por parte dos órgãos centrais, em relação a qualidade do ensino, materializada por metas a serem cumpridas pelas escolas, e a responsabilização dessas pelo seu sucesso ou fracasso (MACHADO & MIRANDA, 2012, p. 10).

A cultura estabelecida, baseada na concepção de autonomia e descentralização, elegeu os diretores como líderes defensores e executores das questões administrativas e financeiras em prol do pedagógico. Além disso, atribuiu-se um novo perfil, que o fez ser “um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade, para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e na promoção segura da formação de seus alunos” (LÜCK, 2012, p. 16). Esse panorama educacional, instituído na década de 1990, legitimou a gestão democrática compartilhada entre o gestor, a equipe escolar, os pais, os alunos e a comunidade do entorno, de modo que eles pudessem decidir questões do âmbito escolar e se conscientizar sobre o processo de ensino-aprendizagem, e sobre aspectos burocráticos e relacionais (TRIGO & COSTA, 2008). Entretanto, esse novo perfil do gestor exigiu o fortalecimento da gestão como fator crucial para atingir a qualidade educacional. Diante disso, diversas políticas públicas e programas foram implantados em busca de aprimoramento da gestão escolar (LIBÂNEO, 2013), como o PDE-Escola e, posteriormente, o PDDE-Interativo.

O PDE-Escola é um instrumento de ação para o aperfeiçoamento da gestão escolar fundamentado na elaboração de um diagnóstico detalhado da situação da escola, principalmente dos pontos frágeis, no sentido de traçar um plano estratégico voltado para as dimensões da gestão, da relação com a comunidade, do Projeto Político Pedagógico e da infraestrutura (ALVES, 2012). Tanto o diagnóstico quanto o plano de ação são desenvolvidos por meio do software PDDE-Interativo que, ao final do preenchimento de todos os dados, apresenta os problemas que a escola precisa solucionar (BRASIL, 2013). No entanto, cabe à unidade escolar priorizar as ações conforme a urgência das dificuldades e o impacto na gestão e no processo de ensino.

Dessa forma, as tarefas às quais o gestor mais se dedica dentro do contexto escolar influenciam em sua atuação e no desenvolvimento e consolidação do plano de ação proposto pelo PDDE-Interativo. Assim, o gestor acaba assumindo um determinado tipo de liderança – organizacional, relacional ou pedagógica (CARVALHO, 2012; POLON, 2012), que o leva a se encaixar prioritariamente em um perfil específico.

A proposta deste artigo é compreender qual é a relação entre o perfil do gestor e a execução do plano de ação definido pelo PDDE-Interativo, na medida em que o diretor pode priorizar tarefas diárias – organizacionais, relacionais ou pedagógicas – que influenciam no desenvolvimento e na finalização do plano. Em última instância, o sentido da socialização desta análise é fornecer aos profissionais e aos pesquisadores da área, uma visão sobre como o perfil de liderança de um gestor afeta a implementação de uma política pública como o PDDE-Interativo.

1. O PDDE-Interativo

O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola – foi criado a partir do programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA –, em 1997. Apresenta como diretriz um planejamento estratégico elaborado pela gestão escolar com participação da comunidade, buscando aperfeiçoar a gestão, prover a autonomia da escola e a melhoria da qualidade da educação (ALVES, 2012). Para tal, seria produzido um diagnóstico dos problemas da escola e definidas ações para a solução das dificuldades, estabelecendo metas e objetivos para melhorar a qualidade educacional (BRASIL, 2013). Para atingir esse propósito, a escola poderia indicar a necessidade de recursos financeiros complementares viabilizados pela União, atualmente através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (ALVES, 2012).

Desde 2012, o PDE-Escola⁴⁸ foi disponibilizado para todas as escolas, independentemente do desempenho educacional aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do recebimento de recursos financeiros. Em seu bojo, foi incluída a ferramenta desenvolvida pelo Ministério da Educação para a construção do plano de ação, denominada de PDDE-Interativo⁴⁹. De acordo com Alves (2012, p. 111),

[...] trata-se de um módulo eletrônico desenvolvido pelo Ministério da Educação - MEC, em parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação, disponibilizado pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças – SIMEC (ALVES, 2012, p. 111).

O PDDE-Interativo possibilita agilizar e facilitar o processo de elaboração do PDE-Escola e ampliar o escopo de ação do programa para todas as unidades de ensino, com o objetivo de:

[...] ampliar a metodologia de planejamento estratégico do programa e fortalecer a gestão das escolas brasileiras como um todo. Assim, todas as escolas que desejarem lançar mão da metodologia do plano, mesmo que não façam parte do grupo de escolas selecionadas pelos critérios do IDEB, poderão fazê-lo (ALVES, 2012, p. 112).

O plano de ação elaborado pelo PDDE-Interativo permite a construção de um diagnóstico da realidade da escola e a proposição de ações que impactem na gestão e no processo de ensino. Para tal, o preenchimento do PDDE-Interativo se subdivide em seis dimensões: (i) indicadores educacionais e disciplinas críticas; (ii) gestão escolar; (iii) participação dos atores; (iv) processos administrativos e recursos financeiros; (v) características da equipe e comunidade escolar e (vi) infraestrutura e equipamentos (BRASIL, 2013).

Após a inserção dos dados, o sistema apresenta os problemas identificados nas seis dimensões, e a escola formula o plano de ação conforme suas especificidades, seu Projeto Político Pedagógico, seus objetivos e suas metas. Assim, cabe à gestão escolar mobilizar os atores internos e externos à escola, para que as ações presentes no plano de ação sejam colocadas em prática, visando à melhoria da qualidade do ensino.

48 Até 2007 eram beneficiadas com o PDE-Escola unidades de ensino das regiões norte, nordeste e centro-oeste com baixo indicadores educacionais e os piores Índices de Desenvolvimento Humano. A partir de 2008 o PDE-Escola passou a contemplar todas as escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – crítico independente da localização.

49 De 2012 até 2013 o nome da ferramenta era PDE- Interativo. A partir de 2014 o nome foi alterado para PDDE-Interativo.

2. Perfis de liderança do gestor escolar

O papel dos gestores escolares na educação brasileira foi sendo redimensionado e ressignificado em função do contexto histórico, social, cultural, político e econômico (LÜCK, 2000; CARVALHO, 2012). Na perspectiva atual, diversos autores, como Lück (2012) e Polon (2012), têm afirmado que o gestor tem um papel importante na organização do trabalho escolar, atuando como uma liderança coordenadora e mobilizadora de uma ação docente mais eficaz, que articule planejamento, organização e avaliação, e influenciando indiretamente no desempenho escolar do alunado. O gestor se torna, dessa forma, uma variável estratégica para o alcance da qualidade educacional.

Diante da complexidade do campo educacional, da diversidade e da desigualdade de condições que a gestão escolar vivencia, emergiram, a partir dos anos 1990, distintos perfis de liderança baseados em processos de combinação de prioridades, conforme os seguintes elementos: (i) qualidades pessoais e profissionais; (ii) pressões exercidas por aspectos político-pedagógicos, administrativo-organizacionais e humano-relacionais; (iii) condições materiais da escola e nível socioeconômico do público atendido; (iv) tipo de rede de ensino e cultura escolar (POLON, 2012).

De acordo com essas características e as atividades priorizadas no cotidiano, os gestores assumem um determinado tipo de liderança, conforme apresentado por Carvalho (2012) e Polon (2012), que os levam a se encaixar em um perfil específico. Dessa forma, Carvalho (2012, p. 89) os apresenta como:

[...] Liderança organizacional – caracterizada pela ênfase na organização e execução de atividades de suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas, como a manutenção da ordem disciplinar e atmosfera de respeito e colaboração.

Liderança relacional – associada à presença no cotidiano escolar, atendendo alunos, pais e professores, organizando eventos voltados para a comunidade externa etc.

Liderança pedagógica – expressa uma ênfase especial no monitoramento do planejamento escolar, apoiando e desenvolvendo uma troca intensa, entre os professores, com foco pedagógico junto aos alunos.

O gestor de liderança organizacional prioriza as tarefas que auxiliam o trabalho do professor ou o controle dos resultados educacionais de sua escola através de mapas e planilhas, tais como atender aos pedidos dos professores e elaborar relatórios. O gestor de liderança relacional adota como prioridade as tarefas que vinculam sua presença ao cotidiano da escola, com relevância ao atendimento de pais, alunos e professores. Isso inclui, por exemplo, acompanhar a entrada e a saída de alunos, atender aos pais e organizar festas e eventos na escola. Por último, o gestor de liderança pedagógica privilegia as atividades de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, como assistir às aulas, orientar o planejamento escolar, promover reuniões pedagógicas, dentre outros (POLON, 2012).

Na realidade cotidiana das escolas, os gestores estão, em maior ou menor medida, em cada um dos três tipos de liderança, já que, para Carvalho (2012), a liderança é exercida “em situação”, pois deve

[...] construir e apontar uma direção e, portanto, ter uma visão de para onde a escola deve ir, sua relação com a sociedade, o que se espera dos alunos, dos professores, dos funcionários e da comunidade do entorno (CARVALHO, 2012, p. 89).

Portanto, podemos inferir que o tipo de liderança adotado por um gestor impacta diretamente no desenvolvimento e na conclusão do plano de ação proposto pelo PDDE-Interativo, voltado para promover a qualidade educacional e o fortalecimento da gestão escolar.

3. Metodologia

A metodologia adotada foi a Avaliação por Triangulação de Métodos, a qual, segundo Minayo *et al.* (2005), articula a intersecção de diferentes pontos de vista conjugados com variadas formas de coleta de dados, permitindo a interação, a crítica subjetiva e a comparação entre as informações.

A investigação transcorreu entre julho e setembro de 2013, em três escolas estaduais de Juiz de Fora, usando instrumentos de abordagem qualitativa, como entrevista e questionário.

De acordo com Minayo *et al.* (2005), a Avaliação por Triangulação de Métodos pode ser desdobrada didaticamente em oito passos, que são apresentados no desenvolvimento desse artigo.

1º Passo: a formulação do objeto ou da pergunta referencial

Este primeiro passo se concretizou através do levantamento de materiais disponibilizados no formato impresso ou virtual sobre o PDDE- Interativo, como artigos, textos e sites.

2º Passo: elaboração dos indicadores

Para analisar a implementação do plano de ação do PDDE-Interativo conforme as ações prioritárias dos gestores escolares, adotou-se o indicador de eficácia por considerar “a orientação metodológica adotada e a atuação estabelecida na consecução de objetivos e metas, em um tempo determinado, tendo em vista o plano, programa ou projeto originalmente proposto” (BELLONI, MAGALHÃES & SOUSA, 2003, pág. 65).

3º Passo: a escolha da bibliografia de referência e das fontes de informação

O terceiro passo se constitui na busca por livros, artigos e documentos impressos e virtuais sobre gestão escolar, PDE-Escola e PDDE-Interativo que embasassem a pesquisa. A definição dos sujeitos ocorreu por meio de informações da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - SRE/JF, que indicou três unidades de ensino, especificamente três gestoras escolares, localizadas no referido município, e que estavam implantando o plano de ação do PDE-Interativo.

4º Passo: construção dos instrumentos para a coleta primária e secundária das informações

Quatro estratégias metodológicas foram estabelecidas para a obtenção sistemática dos dados: uma semana de observação nas três escolas, entrevista informal com as três gestoras, aplicação de um questionário para as gestoras e análise documental do material adquirido ao longo da pesquisa.

5º ao 8º passo: do trabalho de campo ao relato da investigação

No quinto passo do método – organização e realização do trabalho de campo – foi realizado o levantamento dos documentos e a organização dos dados coletados.

No sexto passo, intitulado “Análise das informações coletadas”, foi realizada a análise dos dados. Os dois últimos passos, “Relato dos resultados” e “Socialização dos resultados”, são justamente propósitos desta comunicação.

4. O Plano de Ação do Pdde-Interativo

Em educação, as dificuldades não se resumem a recursos, resultados, avaliações, custos, desempenho dos profissionais, demografia, ou a qualquer tema isoladamente, pois as definições para soluções de qualquer obstáculo envolvem um amplo mapeamento da realidade, vinculando os diferentes aspectos educacionais com as vantagens e limitações das alternativas que se podem seguir (GOMES, 2000). Contudo, na concepção de Lück (2009, p. 33),

[...] há fortes indícios de que a ação educacional carece de um processo de planejamento competente e apropriado para produzir planos ou projetos com capacidade clara de orientar todos e cada momento das ações necessárias.

Em virtude disso e da necessidade de fortalecer a gestão escolar, o MEC propôs o PDDE-Interativo como ferramenta capaz de promover a reflexão, estabelecer intenções, promover mudanças das condições existentes e introduzir um planejamento que resulte em um plano de ação que seja um mapa norteador da ação educacional. Nessa perspectiva, as três unidades de ensino investigadas neste artigo propuseram, a partir de uma visão mais abrangente e integradora de sua realidade e dos dados educacionais, um plano de ação que contribuiu para a implantação de ações consistentes, para a preparação de objetivos e para a responsabilização dos atores da escola.

Através de observação nas três escolas e das conversas informais sobre o plano de ação de cada uma delas, foi possível concluir que os obstáculos a serem enfrentados têm basicamente um ponto em comum: a elevação do Ideb, que é um indicativo de melhora da qualidade educacional. Esse fato demonstra que o PDDE-Interativo centra-se nos resultados das avaliações em larga escala – especificamente nos que são utilizados para produzir o Ideb, a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) –, e induz as escolas a analisarem e intervirem em questões que o próprio projeto considera como relevantes em sua proposta de desenvolvimento de uma educação de qualidade. Soma-se a isso o fato de o plano de ação não prever todas as condições e situações da dinâmica educacional, já que não contempla mudanças na dinâmica da escola e a necessidade de replanejamento.

5. Perfis de liderança escolar

A liderança escolar tem assumido um papel cada vez mais importante ao ser apontada como um dos elementos essenciais para as mudanças nos sistemas educativos e nas escolas, no sentido de torná-los mais eficazes e com maior qualidade (TRIGO & COSTA, 2008). O conhecimento que o gestor tem sobre a dinâmica administrativa, financeira e pedagógica da escola contribui para o aperfeiçoamento de sua liderança e para o envolvimento de toda a equipe escolar, de pais, alunos e comunidade do entorno na gestão democrática da escola. Segundo Soares e Teixeira (2006, p. 170), o diretor atua “como uma liderança coordenadora e mobilizadora de uma ação docente mais eficaz, articulando planejamento, organização e avaliação e influenciando, indiretamente, o desempenho escolar do alunado”.

Entretanto, as atribuições cotidianas do gestor fazem com que ele priorize algumas tarefas em detrimento de outras, moldando, assim, seu perfil de liderança. Nas escolas objetos de pesquisa foi aplicado um questionário no qual as três gestoras deveriam indicar dez atividades que elas priorizavam no cotidiano, dentre as quais: (i) atender a professores; (ii) acompanhar a entrada e a saída dos alunos; (iii) assistir às aulas; (iv) elaborar relatórios; (v) orientar o planejamento escolar; (vi) promover reuniões pedagógicas; (vii) atender os pais; (viii) organizar festas e eventos; (ix) orientar na elaboração de deveres escolares e na produção de projetos didáticos. As opções para marcação na escala eram “nunca”, “algumas vezes por mês”, “algumas vezes por semana” e “todos os dias”. Com as respostas, foi possível identifi-

car duas gestoras como lideranças relacionais e somente uma como liderança organizacional. Assim, a hipótese é que nenhuma delas enfatiza as tarefas pedagógicas diariamente, porque atribuem essa função ao supervisor da escola.

Ao somarmos a esse resultado as observações e as entrevistas informais, percebemos que a execução do plano na escola da gestora organizacional está sendo bem sucedido, uma vez que essa acompanha e controla a execução das ações e das metas propostas pelo plano de ação do PDDE-Interativo. As outras duas gestoras delegam à equipe escolar, especificamente aos profissionais responsáveis por cada ação, a necessidade de avaliar e cumprir o que foi estipulado pelo PDDE-Interativo.

Portanto, para desenvolver o plano proposto pelo PDDE-Interativo, são necessários tempo e esforço despendidos em planejamento, monitoramento de sua implementação, e avaliação de seus resultados continuamente, características que estão presentes nas ações que o gestor de liderança organizacional considera prioritárias.

6. Indicador de eficácia

Apesar de o PDDE-Interativo estabelecer-se sobre uma base democrática, autônoma e de responsabilização da escola pública, o plano de ação evidencia um planejamento frágil, que resulta mais em uma aplicação financeira e administrativa. Entretanto, sem saber planejar, “as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação [...]” (LÜCK, 2009, p. 32) e à execução do plano de ação do PDDE- Interativo.

É preciso ensinar as gestoras, através de capacitações, principalmente do PDDE-Interativo⁵⁰, a realizarem um planejamento, um monitoramento e uma avaliação contínuos, para que a implementação do plano de ação possa gerar bons resultados no contexto educacional. A atuação da gestão escolar para o desenvolvimento eficaz do plano de ação do PDDE-Interativo deve estar fundamentada em características presentes na gestão de liderança organizacional, essa que é pautada em ações sistemáticas, organizadas, direcionadas e específicas em aspectos operacionais, que são condição essencial para um planejamento contínuo das estratégias educacionais em todos os segmentos do trabalho escolar.

CONCLUSÃO

O plano de ação do PDDE-Interativo propõe um modelo de gestão e de planejamento que engessa a reflexão e a ação escolar. Para ser implementado de forma eficaz, o plano de ação do PDDE-Interativo requer o planejamento e o monitoramento da implementação, bem como uma avaliação contínua dos resultados. Além disso, é preciso fortalecer a gestão escolar para que ela mobilize toda a escola e a comunidade em prol dos objetivos e das metas do plano de ação e, se necessário, que seja feito um replanejamento.

Dentre os perfis de liderança, o gestor de liderança organizacional, por suas características de suporte ao professor e controle de resultados, tem o perfil que pode melhor desempenhar as tarefas propostas no plano de ação do PDDE-Interativo.

⁵⁰ Segundo as três gestoras sujeitos da pesquisa, não há capacitação da utilização do PDDE-Interativo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Tempos de avaliação no Brasil: desenhos e políticas.** Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública, v. 2, 2012, pp. 97-116.
- BRAGA, S. B. & SANTOS, T. F. A. M. dos. **Um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social.** In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia. pp. 1-13.
- BRASIL. **Manual do PDE Interativo.** 1ª edição: Brasília. 01 jan. 2013. 19 p. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo2013>. Acesso em: 14 maio 2013.
- CARVALHO, C. P. de. **Gestão, autonomia e liderança na escola: alguns conceitos e desafios atuais.** Coleção Gestão e Avaliação da Educação Pública, v. 3, Juiz de Fora, Editora UFJF, 2012. pp. 77-95.
- GOMES, C. A. Gestão Educacional: para onde vamos? **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, pp. 9-22, jul 2002. ;
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2012.
- LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de & SOUZA, E. R. de. **Avaliação por Triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Editora Fiocruz, 2005. 244 p
- OLIVEIRA, S. M. B. de. **PDE/FUNDESCOLA, PDE-ESCOLA e PDE-INTERATIVO: continuidade de um modelo de gestão.** ANPED
- POLON, T. L. P. Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão em Escolas Eficazes. **Gestão do Currículo e Gestão e Liderança.** Juiz de Fora: UFJF, 2012. pp. 77-97.
- TRIGO, J. R. & COSTA, J. A. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Revista Ensaio: avaliação, política pública e educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, pp. 561-582, out./dez. 2008.

A AÇÃO GESTORA E A RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ESTADO DE MATO GROSSO

Rosana Maria Christofolo da Silva*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado que consistiu em analisar a situação educacional da escola que obteve o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais do ensino fundamental no estado de Mato Grosso, em 2011. A escola em questão modificou, com isso, sua posição de uma das escolas de ensino fundamental do município de Juara/MT, no início da década de 1990, com maiores dificuldades em termos da qualidade de ensino e da promoção do rendimento acadêmico de seus alunos. Apresenta-se, portanto, um aprofundamento analítico dos dados coletados, com base, principalmente, nos estudos de Heloísa Lück, apontando quais foram os fatores que contribuíram para essa mudança de acordo com as dimensões de gestão e com as competências delegadas ao gestor da atualidade, bem como uma proposta de intervenção educacional para este caso de gestão.

Palavras-chave: Gestão escolar. Dimensões e competências gestoras. Responsabilização.

* Professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - Seduc/MT. E-mail: rosana.silva@seduc.mt.gov.br Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Email: carlaodl@caed.ufjf.br

INTRODUÇÃO

Diante do objetivo de compreender como a Escola Estadual Manuel Bandeira conseguiu modificar sua posição de escola de ensino fundamental que tinha grandes dificuldades na oferta de um ensino de qualidade, para a unidade escolar com o maior Ideb do estado no ano de 2011, investigamos as dinâmicas de trabalho estabelecidas na escola, e em que medida as ações gestoras contribuíram para os altos resultados da instituição nas avaliações externas. Ainda, buscamos descobrir e discutir quais foram as práticas e ações educativas implementadas na escola, analisando-as sob perspectivas teóricas da gestão democrática e participativa, e sobre as dimensões e competências gestoras necessárias ao gestor escolar da atualidade.

Sendo assim, para contribuir com os estudos sobre a prática gestora, essa análise se deu com base nas práticas de gestão desenvolvidas pela escola, imbuídas dos projetos educativos que foram implementados, com o intuito de compreender de que forma o trabalho do gestor exerce efeito nos resultados alcançados pela rede pública de ensino. Para tanto, detalhamos, nesta pesquisa, os passos de uma reflexão empírica acerca do significado da ação gestora, de sua responsabilização para com a educação pública, assunto tão presente na atualidade e norteador das discussões apresentadas.

Utilizamos para a pesquisa entrevistas estruturadas, com sujeitos específicos da Escola Estadual Manuel Bandeira⁵¹, considerando que a realização delas oportunizou fontes de material empírico para o estudo e a coleta de impressões de como esses sujeitos desenvolvem e/ou compreendem a ação gestora.

Além das entrevistas, utilizamos um levantamento de dados do portal do Sistema Integrado de Gestão Educacional (Sigeduca/MT), dos sítios da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, e do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram necessários, ainda, a análise dos documentos oficiais da escola e o trabalho de campo de observação da estrutura organizacional da unidade escolar.

A reflexão teórica para a análise dos dados coletados baseou-se, principalmente, nos estudos de Lück (2009) sobre as dimensões e as competências gestora, bem como sobre estudos que compreendem a participação da comunidade escolar como meio de assegurar a democracia.

Como resultado, percebemos que os profissionais da unidade escolar, diante do processo degradante em que a instituição de ensino se encontrava, conscientizaram-se que precisavam mudar, de forma contundente, suas práticas educativas, e por meio de uma ação gestora pedagógica, valeram-se da autoavaliação e da formação continuada para influírem novas metodologias e práticas educativas que possibilitaram uma educação de caráter inovador. A escola utilizou-se, para isso, de elementos presentes no processo de descentralização, assumindo com responsabilidade sua função de educar, contando com a efetiva participação da comunidade escolar para que sua ação fosse significativa à comunidade e atendessem as necessidades vigentes.

1. Ação gestora escolar democrática participativa

A atual necessidade de ressignificação do perfil do gestor escolar para acompanhar as mudanças sociais e garantir as transformações necessárias ao sistema educacional de ensino público impõe um novo perfil e, conseqüentemente, uma nova gestão do processo de descentralização do ensino público, como importantes instrumentos para a melhoria da qualidade da educação.

51 Nome fictício dado à escola objeto de estudo.

Segundo Lück (1998), a gestão escolar necessita de uma mudança paradigmática que possibilite passar por um processo de transição que implica sair da gestão centralizadora para uma gestão democrática participativa e, por conseguinte, para a eficácia da educação. Ainda nesta perspectiva, de acordo com Freitas (1991, p.03),

[...] A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática.

Essas considerações sobre a atuação gestora aguçaram a busca por possibilidades de contribuir com maior ênfase na prática dos gestores escolares, objetivando um avanço na qualidade educacional do estado. Portanto, a análise, nesta pesquisa, deu-se a partir de uma constante reflexão sobre quais ações o gestor deve realizar na atualidade, tendo como fundamental a ampliação da postura participativa e pedagógica desse profissional, em uma perspectiva de que a ação gestora contribua, significativamente, com políticas educacionais que produzam resultados relevantes às escolas.

Buscamos compreender o papel atribuído ao gestor escolar, reflexo das novas concepções sociais que atribuem ao perfil desse profissional uma ação que possibilite aos educandos serem autores de sua própria vida, cidadãos que possam contribuir com uma mudança social. Sendo assim, consideramos que a responsabilidade é coletiva e que as escolas públicas focadas apenas na cobrança de resultados não são suficientes no atual contexto socioeconômico.

Observamos, também, que esse processo democrático participativo se faz durante o caminhar e exige uma reflexão conjunta sobre a realidade vivida e a almejada. Ainda é necessária, nesse percurso, uma atuação flexível, porém consistente do gestor, articulando, junto à comunidade escolar, uma efetiva participação que possa influenciar diretamente nos resultados da escola.

De acordo com Lück (1998), a gestão democrática participativa implica envolver toda a comunidade escolar na garantia da melhoria do ensino e da aprendizagem, mediante ao estabelecimento de objetivos para a solução de problemas, à tomada de decisões, e ao desenvolvimento e à manutenção de padrões de desempenho. Com isso, alguns itens são fundamentais a uma boa gestão, dentre eles a formação de uma equipe com responsabilidade compartilhada, o desenvolvimento permanente de habilidades pessoais e a construção de uma visão de conjunto.

Assim, a descentralização tem sentido e promovido uma efetiva mudança na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o sistema educacional necessita de ação diferenciada dos gestores, pois o foco da ação gestora muda, o qual deve ser o processo da ação educacional com vistas a bons resultados. As ações devem ser planejadas e executadas de diferentes formas para atingirem os objetivos propostos (MACHADO, 2000). Nesse sentido, elencamos, a seguir, ações e práticas gestoras desenvolvidas pela escola durante o período pesquisado.

2. Ações gestoras e práticas educativas na Escola Manuel Bandeira

Com base nas perspectivas de uma ação gestora democrática e participativa, elencamos elementos dessa ação na escola pesquisada que possam justificar o crescimento dos resultados do Ideb e apontar se esses estão intrinsecamente ligados à aprendizagem dos alunos. Isso porque somente o crescimento nos resultados das avaliações externas não prova que foram tomadas medidas eficientes quanto à gestão de resultados da aprendizagem.

Para isso, analisamos criticamente a realidade vivenciada pela escola pesquisada por meio de um aprofundamento analítico dos dados coletados. Esses elementos empíricos são conjugados em um processo contínuo de diálogo com autores que discutem o papel do gestor ao longo dos anos e que veem a ação gestora como essencial para o processo de mudanças necessárias à melhoria da qualidade educacional.

Nessa perspectiva, o debate fundamentado nas dimensões da gestão escolar e na estrutura social da escola tem como protagonista a comunidade escolar, a gestão democrática participativa e a cultura organizacional da escola, com ênfase na forma com o gestor conduz as diferentes dimensões inerentes à sua função. Consideramos que esta análise contribuirá para a percepção da cultura interna da escola (BRUNET, 1988) que a diferencia das demais instituições de ensino do município.

Esta análise foi fundamentada principalmente nas dimensões e competências gestoras elencadas por Lück (2009), que compreendem duas grandes áreas indissociáveis, que são: (i) a área de organização, que compreende a gestão pedagógica e subdivide-se em quatro dimensões⁵², e (ii) a área de implementação, relacionada à gestão participativa, à gestão de pessoas e à liderança, bem como à infraestrutura que, por sua vez, subdivide-se em seis dimensões⁵³.

A área de organização engloba todas as dimensões que objetivam “a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado” (LÜCK, 2009, p. 26). Essas são diretamente responsáveis por impulsionarem a área de implementação e devem ser desenvolvidas com o intuito de garantir a estrutura básica necessária para que os objetivos da gestão escolar e, por conseguinte, os da educação, sejam consolidados.

Com relação a essa área, a Escola Manual Bandeira, visando mudar sua atuação, partiu da quarta dimensão proposta por Lück (2009), “Gestão de resultados educacionais”. Nessa, o gestor da escola estudada “analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria” (LÜCK, 2009, p. 55). Para isso, os resultados da escola foram analisados e discutidos com a comunidade escolar.

Foi de consenso dos membros da equipe gestora entrevistados que o início da mudança se deu ao final da década de 1990, quando a instituição, diante da reflexão sobre seus resultados, foi à procura de profissionais com graduação nas diversas áreas do conhecimento, que vieram de diversos estados brasileiros para se integrarem ao grupo que já se encontrava na escola. Assim, a teoria que eles trouxeram para a escola foi gradativamente sendo incorporada pelo grupo de educadores por meio de grupos de estudo de formação continuada e planejamento coletivo, transformando-se no que a escola precisava para avançar, por meio de um intenso trabalho colaborativo.

Ressaltamos que era verificado, nesse período, um alto índice de reprovação e evasão na instituição e, a cada dia, ela era mais depreciada pela sociedade devido a sua incapacidade de desenvolver um ensino de qualidade. De acordo com seu histórico e com os depoimentos coletados, seu ensino parecia contrário a uma aprendizagem eficaz, além de, na época, possuir um espaço físico e condições materiais degradantes. Os pais só matriculavam seus filhos na instituição como última opção, ao contrário do que acontece na atualidade, quando procuram insistentemente vagas por acreditarem na qualidade do trabalho realizado.

Sendo assim, a partir dessa tomada de consciência dos resultados insuficientes da escola, a gestora também trabalhou com a segunda dimensão, ainda da área de organização, “Planejamento e organização do trabalho escolar”,

52 1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2. Planejamento e organização do trabalho escolar; 3. Monitoramento de processos e avaliação institucional; 4. “Gestão de resultados educacionais” (LÜCK, 2009, p. 27).

53 5. Gestão democrática e participativa; 6. Gestão de pessoas; 7. Gestão pedagógica; 8. Gestão administrativa; 9. Gestões da cultura escolar; 10. “Gestão do cotidiano escolar” (LÜCK, 2009, p. 27).

criando condições para que se estabelecesse “[...] na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade” (LÜCK, 2009, p.31),

Dentro dessa organização pedagógica, a escola planejou suas ações por meio de diversos projetos educativos. Portanto, diante da necessidade de melhorar o ensino e os resultados educacionais, constatamos que essa foi uma das formas adotadas pela Escola Manuel Bandeira para o desenvolvimento de um ensino atrativo, visando à melhoria da qualidade da educação.

Percebemos, ainda, com base nos dados coletados, que na Escola Manuel Bandeira, a partir da terceira dimensão evidenciada por Lück (2009), “Monitoramento de processos e avaliação institucional”, ainda recorrente na natureza organizacional e em sua gestão pedagógica, foram realizadas ações que condizem com a competência gestora que “envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais” (LÜCK, 2009, p. 43). Foram adotados os indicadores educacionais da avaliação externa nos processos educacionais, entendidos como coadjuvantes, para orientar e avaliar o desempenho da escola de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

Para a nova organização do trabalho pedagógico, além da conscientização dos resultados educacionais, a escola adotou a prática de autoavaliação e revitalização das práticas educativas, o que acontece no início de cada ano letivo, na Semana Pedagógica, e tem continuidade no dia a dia e durante os encontros de formação continuada. Isso congrega a primeira dimensão proposta por Lück (2009), “Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar”. A gestora, de acordo com uma de suas competências necessárias,

[...] adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (LÜCK, 2009, p. 15).

A escola acredita que a autoavaliação mostra o quanto é importante

[...] parar para analisar, refletir os processos e ações da escola, visando sempre à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Na oportunidade os pais apresentam sugestões de ações valiosas a serem implementadas na proposta pedagógica da escola (CONSED, 2013, p. 28).

Sendo assim, a escola busca desenvolver a cultura participativa da comunidade escolar. Os pais participam das atividades educativas da escola e acompanham o desenvolvimento escolar dos filhos, comparecem às reuniões, às apresentações contempladas nos projetos e sempre que necessário, espontaneamente ou por convite, para apoiar a aprendizagem dos filhos, mostrando uma grande satisfação com a escola. Nessa relação, a escola busca desenvolver práticas que permitem à comunidade escolar acompanhar, de forma participativa e contínua, as ações e práticas educacionais, bem como as práticas de avaliação e seus resultados.

A gestora acredita que se faz necessária uma gestão que se dedica à busca constante por um ensino e aprendizagem de qualidade e que possua uma forte ligação com toda a comunidade escolar, numa constante união e coesão nas ações desenvolvidas. Observa-se, assim, que a prática gestora na Escola Manuel Bandeira se faz consistente aos objetivos e valores assumidos pelo coletivo da escola.

No que tange a área de implementação e suas dimensões, consideramos a liderança gestora da Escola Manuel Bandeira. Segundo Lück (2009), essa área trata prioritariamente da maneira como a gestora conduz as relações com a comunidade escolar e do modo como distingue e articula o projeto educativo, bem como os demais instrumentos de gestão.

Ainda nessa área, a pesquisa evidenciou a sexta dimensão, “Gestão de pessoas”. Nela, observa-se que o trabalho coletivo desenvolvido pela escola foi fundamental para que o seu projeto educativo desse certo. Foi unânime entre as falas das entrevistas a ideia de que a gestora contribui para um trabalho cooperativo, o qual faz com que as ações realizadas pela escola traduzam sua visão de ensino, educação e sociedade. Com isso, desenvolvem-se estratégias pedagógicas que possibilitam aos alunos a construção de capacidades inerentes a sua constante formação. Sendo assim, nessa dimensão, constatamos que a gestão da escola pesquisada

[...] promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar [...]. Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas (LÜCK, 2009, p. 81).

Com essas competências desenvolvidas pelo gestor, tem-se um trabalho no qual o diretor não decide tudo sozinho, mas sim busca promover a troca de opiniões, acolher ideias sobre o processo socioeducacional e incentivar habilidades de sua equipe, a qual, por sua vez, trabalha em parceria um currículo que considera o aluno sujeito de seu próprio aprendizado. São esses, então, os elementos gestores fundamentais para a construção de uma escola com bons resultados.

Ainda com relação à área de implementação, constatamos que a escola

[...] promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos; Cria na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados; Orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade (LÜCK, 2009, p.93).

Para isso, durante o período histórico pesquisado, a escola implementou diversos projetos de aprendizagem⁵⁴. Tais projetos são compreendidos pela comunidade externa como um diferencial do trabalho da escola pesquisada. A representante dos pais no CDCE, em entrevista, quando indagada sobre o porquê da escolha da instituição para a matrícula de sua filha, citou que foi pelo trabalho desenvolvido principalmente por meio de projetos educativos, sendo que o projeto de leitura é considerado por ela como fundamental para a evolução cognitiva dos educandos na atual sociedade em que estamos inseridos. Diante destes resultados, foi proposto um plano de intervenção educacional, o qual apresentamos a seguir.

54 O *Sala do Educador*, de 1996, objetiva possibilitar e promover a formação continuada dos educadores da escola. O *Clube da Leitura “Um livro nas mãos, muitas ideias na cabeça”*, de 2001, objetiva despertar e incentivar o gosto pela leitura. O projeto *Estudantes Solidários - Amigos na Leitura*, de 2002, busca propiciar momentos de leitura compartilhada, auxiliando os alunos que apresentam dificuldades na aquisição de leitura com boa dicção, entonação e compreensão. O *Família na Escola*, de 2003, objetiva aproximar os pais do processo educativo, buscando um trabalho em parceria. O *Colaboradores da Escola*, de 2003, visa a colaboração dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas pela escola, promovendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. A *Semana Pedagógica*, de 2007, possibilita a reavaliação das ações desenvolvidas no ano anterior e a tomada de novas decisões coletivas, buscando melhorias no processo educativo.

3. O Plano de Intervenção Educacional

Elaboramos uma proposta de intervenção educacional em forma de formação continuada participativa, denominada “Construindo e Aprimorando Competências Gestoras”, a ser oferecida pelo Cefapro - polo de Juara aos gestores da escola pesquisada e do polo, com o objetivo de aprimorar e desenvolver competências gestoras que contribuam para a concretização de uma gestão escolar eficaz.

A formação continuada proposta visa ações integradas, as quais se perfazem pela formação, pelo monitoramento, pela avaliação e pelo envolvimento dos profissionais do Cefapro, de gestores escolares e de professores, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das competências dos profissionais gestores. Porém, essa proposta tem na mudança do perfil do gestor o impulso para a efetivação do aprimoramento profissional de toda a equipe escolar.

A proposta de intervenção visa ações de formação dos profissionais do Cefapro e das escolas do polo, para que, por meio da oportunidade de prover-se de um maior embasamento teórico sobre o perfil necessário ao gestor escolar da atualidade – ligado à gestão democrática e participativa, às dimensões gestoras e suas competências, às características das escolas eficazes, e à análise de indicadores de qualidade da educação – possam elevar a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Compreende-se que o processo de formação proposto deverá se desenvolver na ação diária e requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das competências gestoras. Esse direcionamento permite que cada gestor investigue e reformule sua própria atividade, contribuindo concomitantemente para com o aprimoramento dos saberes dos diversos atores educacionais de sua escola, num processo contínuo e reflexivo em prol da superação do desafio de promover uma educação com qualidade socialmente referenciada. Trata-se, portanto, de utilizar os encontros formativos para

[...] repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento que é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o Gestor Escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o Gestor Escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar (ALONSO, 1988, p. 11).

Nesse sentido, com o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Educacional “Construindo e Aprimorando Competências Gestoras”, espera-se que as escolas se tornem laboratório vivo e compartilhado de socialização de experiências e de entrelaçamento de saberes, para que seus profissionais possam compreender, refletir e agir quanto à articulação dos diferentes tempos e espaços de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Certamente, não estamos afirmando, com esses resultados, que existe uma gestão ideal. Porém, existem experiências positivas que condizem com a afirmação de Machado (2000), em que diz que, atualmente, o foco da ação gestora deve ser no processo, mas também nos resultados. Nesse processo, as ações educativas devem ser planejadas e executadas de diferentes formas para se atingir os objetivos propostos, i.e., os resultados esperados de uma educação pública de qualidade.

A pesquisa comprova que, na escola analisada, as dimensões da gestão escolar e suas competências, umas mais fortes e outras mais frágeis, desencadearam uma gestão que incentivou e fomentou a inovação das práticas pedagógicas exitosas, além da manutenção de uma cultura de excelência. Isso permitiu estabelecer prioridades e responsabilidades de cada ator a partir da definição de metas e objetivos traçados coletivamente, que possibilitam uma execução precisa e austera e uma avaliação permanente.

As práticas inovadas levaram à obtenção de resultados exitosos e, assim, fortaleceram a gestão e toda a equipe escolar, provocando novas iniciativas gestoras, e criando uma rede contínua de inovação e sucesso, que merecem ser compartilhadas. Nesse processo, a escola ressignificou as políticas educacionais de forma peculiar, e teve a autoavaliação e a formação continuada como importante instrumento de dinamização do poder de força local na instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

BRUNET, L. (1988). *Climat e culture d`ecole*. Mons: Université des Mons Mainut, 1998.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Prêmio Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/premio-gestao-escolar>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

FREITAS, M. E. de. *Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto*. São Paulo: Makron McGraw-Hill, 1991.

LÜCK, H. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP & A, 2 ed. 1998.

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

MACHADO, A. L. Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola. In: UNESCO-OREALC. *Análises de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, 2000. Disponível em: <www.unesco.cl/030101010101.htm>. Acesso em: 30 ago. 2013.

FIOS E DESAFIOS DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UMA AMOSTRA DO OLHAR DOS PAIS

Rosemayre Botto Andrade*

Nilza Rodrigues dos Santos**

RESUMO

O reconhecimento do princípio da necessidade da participação dos pais na vida da escola motivou este estudo. A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de conhecer como os pais percebem sua relação com o trabalho desenvolvido no cotidiano de uma escola pública do município de Juiz de Fora e quais os reflexos implicados no processo de aprendizagem do aluno do ensino fundamental inicial. O estudo envolveu pesquisa teórica sobre a gestão democrática que referencia o processo de integração dos pais. Adotamos a abordagem qualitativa com metodologia de pesquisa de campo, buscando analisar as relevâncias apresentadas sob o ponto de vista dos pais para a participação e a interação no processo escolar. Os resultados da análise dos dados obtidos mostraram a necessidade de se atribuir maior atenção à integração da família com a escola.

Palavras-chave: Família. Escola. Educação

* Mestre em Educação pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (2002). Professora da rede municipal de Juiz de Fora. E-mail: mayre.pros@oi.com.br

** Pós-graduada em Matemática Superior aplicada à Física pela Fundação Severino Sombra e em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Viçosa. Professora da rede municipal de Juiz de Fora. E-mail: ngasanto@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A experiência como professora e gestora de escola pública municipal nos faz vivenciar a importância da necessidade da família no contexto pedagógico e administrativo da instituição de ensino. Nossa preocupação com a realização de um trabalho educativo que integre a família na vida da escola sempre norteou nosso trabalho, o que nos levou, inevitavelmente, a buscar respostas que auxiliassem nosso trabalho sempre pautado no percurso de atualização profissional.

A oportunidade de acompanhar os novos paradigmas da educação que acontecem paralelos à modernização social e às discussões sobre a Gestão de Políticas Públicas, bem como os programas que ganharam corpo a partir das décadas de 1980 e 1990, conduziram o nosso pensar para a necessidade de se desenvolver uma nova reflexão sobre o tema da família na escola.

Das questões observadas, a constatação do distanciamento entre a escola e a família⁵⁵ no trabalho de ensino e aprendizagem nos instigou a buscar compreender qual é a representação do cotidiano escolar pelos pais enquanto espaço de aprendizagem do aluno, reconhecendo a integração no sentido de ambas auxiliarem o aluno na construção de seu processo educativo. Enfocamos, portanto, a importância de se estreitar a relação entre família e escola visando à criação de uma parceria em prol da formação educacional do aluno como futuro cidadão.

Não nos importa salientar que as reformas educacionais defendem a abertura da escola para a família, mas evidenciar que a falta de motivação para o desenvolvimento da participação dos pais na educação, somada ao comodismo e à cultura a partir da qual os pais entendem que a educação é de responsabilidade única da escola, estreitamente vinculada pela exclusão dos pais pela própria instituição, podem ser associadas e apresentadas como pano de fundo para a pouca participação da família no processo escolar de seus filhos.

1. A família na escola: o sentido da relação

A escola, como um contexto grupal e dinâmico, requer de cada integrante uma parcela de cooperação para que o seu trabalho seja realizado. Como corresponsáveis, pais, professores, alunos, funcionários, direção e comunidade assumem em diferentes graus de responsabilidade a prática educativa. Assim, a participação deve ser entendida também como possibilidade de intervenção da família em todos os processos de planejamento e tomada de decisões sobre o trabalho educativo e formativo, que precisa do espaço e do tempo da escola para acontecer.

A partir dessas observações, surge a importância de se refletir sobre a integração, de forma mais participativa, da família no cotidiano escolar sob o olhar dos pais. Como fio condutor desta reflexão, a abordagem da história da família na escola e a concepção de gestão democrática propiciariam condições para a participação responsável e contínua das pessoas envolvidas em todos os processos de decisão, organização e execução dos trabalhos da escola.

2. A relação da escola com a família na gestão democrática

A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a regulamentação da relação escola e família. No Art. 205, aborda a colaboração da sociedade na promoção e no incentivo à educação para o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho e, no Art. 206, cita a gestão democrática como uma das bases do ensino.

55 O termo família, neste estudo, faz referência ao grupo de pessoas que residem ou não numa mesma moradia, com ancestrais em comum ou ligados por laços afetivos, que mantêm contato com a escola, seja como usuário, responsável legal ou tutelado do aluno, como parceira educativa e que colaboram com o trabalho desta instituição.

O Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, fixa como incumbência dos estabelecimentos de ensino criar processos de integração da família com a escola para que, juntas, participem ativamente da educação escolar. Em complementação, o Inciso IV do Art. 32 cita a necessidade de “fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e tolerância em que se assenta a vida social”.

Na educação, estudos realizados por Gandin (1997), Hora (1998), Lück (1998), Paro (2000), Perrenoud (2000), Cunha (2007) e outros pesquisadores, abrem um “leque” de possibilidades, caracterizando uma nova abordagem em que temas relacionados à família na escola deixaram de ter uma conotação utópica para se inserirem em uma nova realidade. Nessa realidade, as escolas começam a valorizar a participação dos pais, dando ênfase às relações com a família.

A vivência da pesquisadora como profissional da direção escolar não permite negar que, na organização da escola, o progresso na transição para a gestão democrática está condicionado ao envolvimento de toda a comunidade no processo de trabalho da escola. A missão de ampliar a relação com os pais pertence à escola por essa ser responsável pela influência na transmissão da cultura de participação, assumindo, em parceria, o papel que cada uma tem na educação do ser humano. Em contrapartida, ela assume também a responsabilidade do distanciamento da família, por não ter ainda encontrado meios para aproximação e,

[...] na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 1990, p. 9).

Ao traçar uma linha de ação, é importante que a escola promova atividades que favoreçam uma maior integração com a família, e que proporcione um clima de relações mais solidárias do que as já normalmente estabelecidas.

Para melhor compreendermos a participação da família na escola, como um apoio no processo de desenvolvimento do aluno, propusemos-nos a realizar uma investigação da realidade de uma escola pública municipal de Juiz de Fora onde atuamos como professoras.

Esta pesquisa buscou dar oportunidades para que alguns pais e responsáveis de alunos do ensino fundamental inicial – os quais são assistidos no Laboratório de Informática em que uma das pesquisadoras atua como professora de projeto –, relatassem o que pensam sobre sua relação com a escola, de forma que possamos associar esses dados ao aporte teórico deste estudo.

3. Amostra do olhar dos pais: resultados

A amostra apresentou as informações relativas às representações dos pais a respeito do cotidiano da escola que julgaram mais significativas, e que nos ajudaram, mediante pesquisa qualitativa de Minayo (1997), a investigar os fios e desafios da família na instituição de ensino, através de entrevistas semiestruturadas – utilizadas como instrumentos de coleta de dados –, análise e avaliação. Das falas, emergiram três categorias que tiveram como suporte teórico a concepção proposta por estudiosos sobre a relação família e escola.

3.1 Concebendo a educação: a importância da escola

Essa categoria revelou a compreensão que os pais têm sobre educação a partir de sua vivência nesse processo, enquanto responsáveis pelos alunos. Um dos aspectos que apareceu nas falas dos entrevistados foi o fato de que nenhum deles mencionou um conceito de educação.

Percebemos que a participação dos pais na escola é um processo de fragmentação das diferentes ideias. Isso quer dizer que a escola vista e vivenciada por eles não corresponde, a princípio, àquela analisada como ideal por estudiosos do tema, tais como Paro (2000, p. 10), quando cita que “[...] trata-se da percepção de que, para funcionar a contento, a escola necessita da adesão e participação dos usuários (em casa e na escola) como “hipótese de trabalho” para estudar o papel da família no desempenho dos estudantes [...]”.

A partir desta perspectiva, embora a visão de educação escolar não seja homogênea nas falas dos entrevistados, foi possível identificar alguns traços comuns. A ideia de concepção escolar apareceu como um componente informativo referido ao desenvolvimento de comportamentos, conhecimentos e atitudes relacionados à convivência social. O envolvimento dos pais na educação dos filhos está associado à maior apreensão de conhecimentos, pois a educação formal, com seus métodos diversificados e seus propósitos mais complexos, está associada à ideia de que, no futuro, fora da escola, os filhos terão base para viver e aprender continuamente, ao longo da vida.

Todos reportaram ao conteúdo informativo para identificá-lo com a instrução, função que caracteriza a escola, e o componente formativo com a educação, que molda o comportamento moral, eticamente e socialmente aprovado. Assim, abordamos o núcleo de pensamento “concepção de educação escolar” a partir do entendimento dos entrevistados com base nos fragmentos de fala:

[...] é fundamental para a educação dos nossos filhos (E1).

[...] sem estudo nós não somos nada (E6).

[...] para o ensinamento e futuro de nossos filhos (E7).

[...] para que ele saiba ter limites e respeitar as outras pessoas (E13).

As falas denotam a dificuldade que os pais têm em definir um conceito de educação escolar, e percebemos, inclusive, que com poucas variações, os entrevistados conseguem caracterizar a educação escolar enquanto processo de ensino. A importância da educação escolar foi descrita como um processo de qualificação do aluno para a vida, denotando, em suas falas, a responsabilidade educativa da escola:

[...] toda ramificação profissional se entrelaça pela escola, todos os profissionais saem da escola (E4).

[...] para aprender muito; primeiro educação, ser alguém na vida etc. (E2).

Da mesma forma, Cunha (2007, p. 449) oferece aporte teórico a essa observação: “os pais [...] não querem que a escola apenas instrua seus filhos. Querem que ela os eduque no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios éticos, padrões de comportamento”.

Observamos que os pais estavam passando uma visão unilateral da qualidade do ensino, colocando na escola a responsabilidade do desempenho do aluno. Além disso, ainda não conseguiam enxergar a oportunidade de estreitar os laços com a escola em prol de um melhor desempenho, o qual está sendo creditado muito mais a uma qualidade da escola do que a uma virtude da família.

Os pais pareciam crer que a apreensão de conteúdos era suficiente para dotar os alunos com uma postura crítica e uma prática social transformadora. Isso nos fez pensar que esses pais pareciam realmente ocupar a posição que confere a sua própria percepção de ensino, usuários do serviço público.

3.2 O olhar na escola: a articulação entre a escola e os pais

A segunda categoria emergida da apreensão das falas dos entrevistados surgiu para dar conta da articulação entre escola e pais em relação ao processo escolar. Sobre o tema “concebendo a educação”, o processo escolar apareceu intimamente relacionado à importância da escola conferida pela posição de instituição de educação. A interpretação das falas no que tange à articulação entre a escola e os pais demonstraram o posicionamento de quem tem a consciência do valor dos profissionais que nela atuam como elo entre eles, tendo em vista a formação de seus filhos.

As abordagens da relação entre a família e a escola fazem referência à necessidade de, segundo Kimball (1960, p. 25 *apud* CUNHA, 1996, p. 324), “[...] ir além do conhecimento estritamente pedagógico; [...] procurar auxílio nos conhecimentos sociológicos para melhor compreender sua clientela, para desenvolver um trabalho que atraísse os pais para o círculo escolar”. Nesse contexto, pudemos observar sua satisfação pela articulação junto aos profissionais da escola através dos depoimentos abaixo:

- [...] até hoje não tenho nada a reclamar (E1).
- [...] todos muito bons (E6).
- [...] a direção me ouve como mãe (E11).
- [...] são muito atenciosos (E14).
- [...] todos muito responsáveis e presentes na vida deles (E9).

No que tange ao “olhar na escola”, os pais demonstram o vínculo com a escola novamente relacionado à validação do apoio conferido a ela, enquanto instituição de ensino, respaldado pela qualificação dos profissionais que nela atuam. Nesse contexto, além de utilizarem o poder emanado de suas funções, assumem a postura de facilitadores da relação.

A ideia de uma parceria entre família e escola, como uma participação intencional no processo escolar, não foi sequer percebida. Isso nos levou a crer que, tradicionalmente, eles estão condicionados a receber os “serviços” do jeito que lhes é oferecido, e o caráter gratuito do ensino reforça essa condição. A pertinência dessas afirmações surgiu com as seguintes expressões:

- [...] a escola é do bairro, todos os professores são muito bons (E5).
- [...] além de ser próxima de casa, é uma escola muito boa e ensina como as outras (E6).
- [...] porque as outras são longe de casa, e eu adoro o ensino (E13).
- [...] tem um bom projeto e um bom ensino (E14).

Na realidade, observamos que o interesse pela escola, além da comodidade e da adaptação aos serviços prestados, acaba correspondendo exatamente ao que ela pode oferecer. Notamos isso na fala complementar de um dos entrevistados: “[...] muito importante para o futuro dele” (E13).

Percebemos, até agora, que esses pais reconhecem a natureza pública da escola, cujos deveres e obrigações estão ligados a atender ao público em geral, sem discriminação. Desse modo, não sobra espaço para a implementação de novos recursos e ideias. Para endossar a questão, a forma como estão organizadas as atividades da escola não favorecem os pais quanto à criação de novas expectativas, mudanças de atitudes e comportamentos em relação à educação escolar.

3.3 Sentimentos e reflexos da participação da família na escola

A última categoria referente às falas dos entrevistados surgiu para dar conta da necessidade de unir a família e a escola no que concerne à participação no processo escolar. Ao tentar compreender essa necessidade, visando à melhoria do trabalho escolar, os entrevistados relataram que sua relação com a escola é

- [...] para ficar sabendo que está acontecendo (E2).
- [...] importante para conhecer a escola (E3).
- [...] fundamental a presença dos pais na escola (E4).
- [...] ficamos mais bem informados sobre tudo o que acontece (E14).

Os discursos demonstraram que não se pode negar a importância da relação da família com a escola no processo educativo, mas que ela é limitada e está confinada ao direito de serem informados sobre a situação escolar dos filhos e à resolução de problemas disciplinares, por exemplo.

Para compreender essa participação na escola como um processo possível e necessário, buscamos respaldo nos estudos de Paro (2000, p. 220), o qual cita que é importante “verificar o papel da família na educação escolar, especialmente no que concerne à participação intencional nesse processo e à visão que as pessoas têm dessa relação [...]”.

Apesar desse trabalho não envolver a participação dos profissionais da escola, observamos, entre os professores, a importância do acompanhamento do processo escolar pela família. Conforme notamos, o aluno geralmente é culpabilizado pelo baixo nível de qualidade atingido pelas escolas, pois ele não estaria preparado para apropriar-se do ensino ministrado em sala de aula. No entanto, na verdade, é preciso considerar o fato de que os alunos que não são auxiliados pela família são os que mais fracassam na escola.

Os entrevistados respaldam que, de algum modo, os alunos são responsáveis pelo fracasso na escola. Quando os pais foram questionados sobre a que atribuem a dificuldade de aprendizagem dos filhos, fizeram as seguintes colocações:

- [...] conversa muito e por isso não presta atenção (E7).
- [...] em algumas matérias, tipo escrita (E10),
- [...] tem é preguiça mesmo (E11).
- [...] letra e leitura (E15).

Na concepção deles, o comportamento dos filhos impede o aprender, o que inclui a desatenção, a grafia, a disciplina, o hábito de leitura etc., relacionados ao “[...] desenvolvimento de valores favoráveis ao saber e à postura de estudar e interessar-se pelo aprendizado” (PARO, 2000, p. 34).

Notamos que, apesar de os pais estarem conscientes da cobrança feita pela escola quanto à ajuda em casa, eles demonstraram defasagem de conhecimento para prestarem esse acompanhamento. Esses pais pareciam estar retratando um dilema entre a família e a escola revisto por Cunha (2007, p. 464): “[...] a família definiu-se, historicamente, como instituição que credita à escola a responsabilidade por instituir e educar seus filhos de acordo com os padrões mais avançados da ciência”.

Assim, vale destacar o que realmente significou para os entrevistados a necessidade de uma maior participação nas atividades da escola dos filhos:

[...] para eles é interessante, eu estarei mostrando que me importo com eles, com aquilo que eles fazem (E11).

[...] para que ele veja que eu me importo com ele e com sua escola (E13).

[...] é importante para a aprendizagem deles (E14).

[...] para ajudar no melhoramento (E15).

[...] A família é fundamental no aprendizado do aluno (E4).

Parece difícil para a escola motivar os pais a participarem, especialmente em situações de fragilidade, quando expressões como “falta de tempo” (E10), “tenho vergonha” (E11) e “ainda não tive oportunidade” (E13) aparecem em tom de desabafo.

Finalmente, no contexto dos entrevistados, foi significativa a quantidade de informações atinentes ao olhar da família na escola. Essas questões nos levaram a crer na importância de um entrelace, por parte da escola, no sentido de mostrar aos pais a importância deles na educação dos filhos. Essa ação, de acordo com o pensamento de Perrenoud (2000, p. 111), “[...] só ocorre se houver acordo global entre programa da escola e as intenções e os valores educativos dos pais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões levantadas por este estudo procuraram mostrar que a integração dos pais com a escola está condicionada à participação voluntária. Isso quer dizer que tanto os pais quanto a instituição de ensino ainda não compreendem a contribuição como dimensão de corresponsabilidade direta e contínua. Para que isso aconteça, a escola precisa investir mais na possibilidade da integração, desenvolvendo uma adequação de interesses comuns, e favorecendo, dessa forma, a gestão democrática.

É relevante destacar que este estudo representa uma oportunidade de reflexão sobre nossa atuação enquanto profissionais da escola e parceiras da comunidade quanto à importância da integração da família no processo de gestão da educação escolar. Isso endossa as colocações de estudos anteriores no que se refere a uma das possibilidades de se alcançar um ensino público de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa**, 5 de outubro de 1998. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2004.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 20 dez.1996.
- CUNHA, M. V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao Psicologismo na Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 186, 1996.
- _____. A escola contra a família. In: TEIXEIRA, E. M. *et al.* (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 447-468.
- GANDIN, D. **Escola e transformação social**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1998.
- KIMBALL, S. T. Uma apreciação do ensino primário, 1960. In: CUNHA, M. V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao Psicologismo na Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.186, 1996. p. 324.
- LÜCK, H. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- _____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- _____. **Administração escolar: introdução crítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO NO ENSINO PÚBLICO

Ana Elisa Gomes Delage*

RESUMO

Objetivamos, com esta pesquisa, analisar o pouco envolvimento dos professores voltado para o conhecimento das políticas públicas educacionais, formuladas para a implementação dos currículos, bem como a falta de coletividade na elaboração dessa proposta em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. Utilizamos como referencial teórico autores do campo do currículo, que são Britto (2008), Moreira (2007) e Torraglia (2008). Concluímos que um conjunto de ações estratégicas deverão ser implementadas pelas diferentes instâncias da área educacional, possibilitando que, a cada ano, a escola tenha mais qualidade no ensino ofertado, melhorando seus índices de desempenho educacional. Que essa escola seja liderada por um novo gestor, capaz de mobilizar e transformar a realidade, com práticas pedagógicas que assegurem a todos o direito à educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Gestão. Liderança. Mobilização. Prática Pedagógica.

* Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis-UCP. Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - PPGP/UFJF. E-mail: adelage@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Juiz de Fora, atendendo aos dispositivos legais que regulamentam a implementação do currículo no âmbito escolar, realizou o I Seminário sobre Currículo da rede municipal. Várias equipes de especialistas, diretores e professores se reuniram, por disciplina, para discutirem, analisarem e elaborarem uma nova proposta curricular a ser implantada nos anos subseqüentes.

A partir desse Seminário, foram produzidos vários documentos resguardando as disciplinas e, em caráter preliminar, foram encaminhados às escolas da rede para serem discutidos por todos e adequados as suas realidades. Um cronograma foi elaborado pela Secretaria de Educação, e as reuniões pedagógicas realizadas mensalmente nas escolas deveriam ser aproveitadas para esse fim. Coube aos coordenadores pedagógicos articularem essas discussões e debates, em todas as áreas de ensino, em suas escolas.

Diante desse contexto, no ano de 2009, a vice-diretora de uma das escolas da rede municipal de Juiz de Fora me solicitou uma assessoria para mobilizar, motivar e formar a equipe pedagógica da escola, auxiliando na reformulação de uma nova proposta curricular para a Educação Infantil e para o ensino fundamental I. Havia um desafio a ser enfrentado: a melhoria do Ideb de 2,8 alcançado nas 1ª a 4ª séries, em 2005.

Após várias visitas à escola, pude conhecer o espaço físico, o cotidiano, as atividades, as práticas pedagógicas, o clima organizacional, os docentes e os estudantes, e examinar documentos, especificamente o Projeto Político Pedagógico - PPP.

Os encontros de formação foram agendados aos sábados, mensalmente, durante o ano de 2009/2010, para o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN do ensino fundamental, com a equipe pedagógica e com os professores. A intenção era possibilitar o acesso de todos os estudantes ao conjunto de conhecimentos socialmente relevantes, contribuindo para a qualidade da educação pública.

Nesses encontros, constatamos pouco envolvimento e motivação dos professores no que se refere a busca pelo conhecimento das políticas públicas educacionais formuladas para a implementação dos currículos, bem como a falta de coletividade na elaboração dessa proposta. Não eram legitimadas a gestão e a liderança, faltando uma mobilização para repensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as estratégias necessárias para a reformulação do currículo. Em seguida, seriam propostos recursos didático-pedagógicos, objetivando eliminar as barreiras que havia entre o ensino e a aprendizagem.

A partir desta percepção, inquietaram-me as limitações nas ações desenvolvidas pelo gestor. A liderança desses sujeitos pareceu-me pouco legítima e, por conseguinte, ineficaz na condução dos trabalhos.

A ausência do gestor e do coordenador pedagógico nos encontros, bem como a falta de uma reflexão e de análise crítica de documentos oficiais, e de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo, denotava o desamparo e os conflitos dos professores frente aos desafios de planejamento e proposição de práticas pedagógicas eficazes.

Sabemos que desses debates devem participar os que respondem pela gestão, tanto em nível sistêmico quanto escolar, bem como os demais profissionais que, nas escolas e nas salas de aula, desempenham papel central no planejamento e na construção curricular. Todo o coletivo de profissionais do sistema escolar, professores, coordenadores

pedagógicos, diretores, dirigentes municipais e estaduais, técnicos e profissionais das Secretarias e do Ministério da Educação - MEC devem planejar, junto com a comunidade escolar, encontros, espaços para estudo, debates e pesquisas que buscam respostas efetivas sobre o fracasso nas escolas públicas brasileiras.

1. O contexto escolar e os desafios da gestão

Conheci a escola José de Alencar⁵⁶ em um período crítico, desafiador, de transição, porém, rico de possibilidades. Havia disputas entre os pares dos diferentes segmentos com a gestão escolar. A equipe pedagógica e os docentes não se sentiam preparados para diagnosticarem os problemas de aprendizagem dos estudantes, mediante o baixo índice do Ideb.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e a Lei nº 11.274/2006 – que dispuseram sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006), impactou na necessidade de reestruturação da proposta pedagógica da escola, definindo-se claramente quais competências e habilidades deveriam ser trabalhadas com os estudantes, através da organização curricular e do trabalho pedagógico.

Para o enfrentamento desses e de outros desafios, a presença do gestor nesses debates era imprescindível para realizarmos, junto à equipe pedagógica, um estudo minucioso dos vários fatores que resultaram no fraco desempenho dos estudantes, na alta rotatividade de professores, na falta de um planejamento pedagógico. O pouco envolvimento do gestor era justificado pelo acúmulo de funções administrativas e burocráticas, faltando incentivo para que a equipe pudesse definir, avaliar e retificar o ensino e a aprendizagem, legitimando, assim, um processo contínuo de interação e de inovação pedagógica. De acordo com Araújo,

[...] A instituição/organização escolar deve cuidar ao mesmo tempo, tanto da gestão dos seus problemas organizacionais quanto da gestão dos seus fundamentos institucionais. Não basta ser um ótimo administrador da burocracia organizacional. Ele não pode desconhecer as finalidades éticas ou valores, ideais que justificam a existência de uma instituição educacional (ARAUJO *et al.* *apud* AMARAL, 2010, p.16).

Com isso, cabe ao gestor liderar as rotinas administrativas e pedagógicas, planejando com a comunidade escolar, de forma estratégica e desafiadora, as incertezas frente a uma intervenção continuada nesse espaço, em suas ideologias e nos valores delineados na proposta pedagógica. Sabemos que a escola contemporânea se diferencia das escolas do passado. Hoje, o gestor deve potencializar-se dentro de uma nova perspectiva de gestão, capacitando-se para atender as demandas emergentes e sociais de escolarização, de democratização, de construção de novos sujeitos, de novos conhecimentos e de novas aprendizagens.

Pensar a construção ou a reconstrução curricular como questão central da gestão escolar, nos dias atuais, implica a necessidade de articular uma nova proposta educacional, ancorada na perspectiva de um currículo que legitime a unidade e a qualidade da ação pedagógica, valorizando a diversidade, a diferença e a democratização do saber, e melhorando significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

56 Devido a questões éticas foi utilizado o nome fictício de José de Alencar para a escola, preservando a identidade da instituição e dos seus colaboradores.

1.1 Liderança, mediação e formação para a reformulação do currículo escolar

Conflitos relativos à gestão da escola são uma dinâmica que requer liderança para dialogar com os diversos atores da comunidade escolar e do seu entorno. Esses conflitos, bem geridos, devem ser potencializados a favor da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (ARAUJO *et al.*, 2010).

Segundo Araújo (*apud* AMARAL, 2010), os fundamentos institucionais impactam diretamente em sua organização e em suas práticas sociais e pedagógicas, as quais devem fundamentar o desenvolvimento dos educandos. Para o autor, a instituição escolar se materializa em sua organização, na concretização de seus valores e dos ideais que sustentam sua proposta pedagógica, através dos dispositivos legais, do estatuto, do projeto político pedagógico, do currículo, das práticas avaliativas, da gestão de pessoas etc., lideradas pelo ator principal, o gestor escolar. A estruturação organizacional é o que garante à escola atingir seus objetivos institucionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu Artigo 26, estabelece que:

[...] Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Os currículos escolares devem ser pensados a partir de uma ação pedagógica eficaz. De acordo com Sacristán (1998 *apud* POLON, 2012, p. 57),

[...] ação pedagógica constitui-se em uma realidade muito bem estabelecida, através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros, através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidades, crenças, valores etc.

Os grandes desafios do gestor são: (i) mediar a discussão sobre os conteúdos escolares a serem ensinados, em consonância com as DCN e com os PCN, elegendo a parte diversificada de acordo com a sua realidade; (ii) motivar o professor a ensinar, através de uma metodologia que privilegie o desenvolvimento de novos conhecimentos, de novas habilidades e competências. Além disso, o gestor deverá ocupar seu espaço de líder na escola e assumir as discussões, de forma fecunda e reflexiva, debatendo de forma dialógica as políticas de elaboração do currículo, para que esse seja democrático, crítico e criativo (MOREIRA & CANDAU, 2007 *apud* POLON, 2012). Assim, esse profissional será capaz de cumprir seu papel social e político para a concretização das metas que devem ser estabelecidas e monitoradas, buscando investimentos, recursos materiais e humanos, garantindo a autonomia escolar e o controle sobre o processo de ensino-aprendizagem.

2. A cultura e o clima escolar na gestão do ensino público

A educação no Brasil é assegurada como um direito público; é um avanço garantido por lei, consolidando a gestão democrática como um princípio dos sistemas públicos (BRASIL, 1988). Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 4º, ressalta que a educação básica é um direito do cidadão e um dever do Estado.

No entanto, isso ainda não acontece na prática, pois além dos investimentos, dos recursos e das mudanças de paradigmas referentes à construção do projeto político-pedagógico, e da construção ou reformulação dos currículos escolares, são necessários mais recursos para a formação continuada em serviço dos principais atores envolvidos nesse processo.

A formação técnica e pedagógica do gestor o capacita para agir de maneira descentralizada, flexibilizada e participativa. Esse é o novo modelo de gestão que, hoje, requer o ensino público, traduzindo-se em uma nova cultura que reverbera no clima organizacional da escola.

A cultura e o clima da escola influenciam diretamente na gestão escolar e, conseqüentemente, nas mudanças curriculares. Além de formação precária, os gestores de uma escola pública enfrentam situações complexas nos processos de mudança, tais como a resistência dos demais atores.

De acordo com Brito (2008), num processo de mudanças, atitudes e convicções são mais importantes do que a própria competência técnica. A cultura escolar pode frustrar a mudança quando são tomadas decisões que não se concretizam. É o exemplo das propostas pedagógicas, que não são assumidas por todos quando as decisões vêm de cima, ou mesmo quando são parciais (GLATTER, 1992, *apud* BRITO, 2008, p.12).

Com o intuito de gerir pessoas heterogêneas, diversificadas, em um ambiente público e democrático, é necessário um modelo de gestão coletivizado, construído mediante uma liderança ancorada em um clima favorável, em planejamento flexível e em uma cultura organizacional acolhedora. Do contrário, não é possível inovar e reorganizar o currículo escolar com a participação democrática de todos.

A democratização promulgada no atual momento da educação brasileira sinaliza avanços. Porém, ainda temos muito o que caminhar na reconstrução e na reavaliação dos processos que resultam dos investimentos direcionados pelas atuais políticas públicas para a educação. Todos os gestores, dos diferentes segmentos, vislumbram suas possibilidades, como também os desafios e entraves que estão pela frente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que há problemas no desempenho escolar que ultrapassam as competências administrativas, impactando diretamente na qualidade do serviço que um gestor escolar presta a sua comunidade. A escola não existe apenas para transmitir conteúdos aos seus estudantes.

Devido a isso, concluímos que na escola José de Alencar, a resistência e a falta de motivação dos professores, que dificultam as reflexões e as proposições relevantes acerca dos fundamentos da reformulação curricular na instituição de ensino, devem-se à falta de liderança. A ausência de habilidades e conhecimentos do gestor para exercê-la resvalou na condução dos trabalhos, impactando diretamente no clima organizacional da escola e nos conflitos interpessoais.

As reflexões provocadas pelos debates, nos encontros de formação, despertaram para a necessidade de ampliação dos espaços de participação e decisão dentro da escola, bem como para a necessidade de que a figura do diretor escolar se voltasse mais para os aspectos políticos-pedagógicos.

O fracasso publicizado, com o ranqueamento da escola, mediante o resultado das avaliações externas como um dos mais baixos Ideb do município de Juiz de Fora, sinalizaram os efeitos de uma proposta pedagógica desarticulada, de indefinições curriculares, bem como da fragilidade das formas de organização do tempo e da gestão da escola. A organização curricular requer uma organização pedagógica. Além disso, é sabido que o currículo escolar é um dos fatores de maior influência na qualidade do ensino.

A conquista da qualidade e dos bons resultados por todos os estudantes, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes, se consolidarão através de projetos de formação continuada eficazes para toda a equipe pedagógica.

Para isso, um conjunto de ações estratégicas deverão ser implementadas pelas diferentes instâncias da área educacional, possibilitando que, a cada ano, a escola tenha mais qualidade no ensino ofertado, melhorando seus índices de desempenho educacional. Espera-se que seja liderada por um novo gestor, capaz de mobilizar e transformar a realidade, com práticas pedagógicas que assegurem a todos o direito à educação pública de qualidade.

O gestor é figura central, e o coordenador pedagógico, em parceria com os técnicos da Secretaria de Educação, são atores imprescindíveis nesse processo de gestão de mudanças para a reformulação curricular. Por isso, os gestores não deverão omitir-se e nem ficar de fora desse debate, mas capacitarem-se para mobilizar, motivar e formar os professores. A intenção é que, juntos, gestores e docentes, possam implementar a reformulação do currículo e colocá-lo em prática, decidindo o que ensinar e aprender nas práticas cotidianas escolares do séc. XXI.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. *et al.* **Gestão escolar: processos e ambientes.** Módulo 3. Juiz de Fora: FADEPE/CAEd/Unibanco, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASÍLIA. Senado, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm>. Acesso em: 3 jul. 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRITO, R. L. G. de. Reorganização curricular: gestão, cultura e clima da escola. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, **Anais...** Caxambu, 2008.

FADEPE/CAEd/UNIBANCO. **Gestão escolar: processos e ambientes.** Módulo 3. AMARAL, A. L. *et al.* Juiz de Fora, 2010. p.18.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n. 2, pp. 50-64, jul./dez. 2005.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

POLON, T. L. P. Currículo, políticas curriculares e didática na educação básica: questões que à escola cabe enfrentar. **Gestão e Avaliação da Educação Pública.** Módulo III. CAEd/ UFJF, 2012, pp.11-36.

_____. Perfis de liderança e características relacionadas à

Gestão em escolas eficazes. **Gestão e Avaliação da Educação Pública.** Módulo III. CAEd/UFJF, 2012, pp. 55-76.

TORRIGLIA, P. L. Organização escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento. In: ANPED – 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, **Anais...** Caxambu, 2008. pp.1-17.

OS IMPACTOS DA NOVA INFRAESTRUTURA NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA FAEFID/UFJF E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Luís Fernando Gomes Nascimento*

RESUMO

Este trabalho apresenta um histórico da criação do curso de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, atualmente Faculdade de Educação Física e Desportos - FAEFID, o que inclui a nova infraestrutura esportiva inaugurada em 24 de junho de 2010, a reativação do Núcleo de Extensão e uma proposta de intervenção em suas atividades extensionistas. O presente trabalho, que é um recorte da dissertação de mestrado do autor, além da pesquisa bibliográfica e documental, utilizou entrevistas com roteiro semiestruturado e questionários direcionados a grupos, atores e sujeitos (amostra) específicos, com o objetivo de identificar os pontos fortes e os pontos fracos no desenvolvimento das atividades de extensão da FAEFID/UFJF, bem como de propor melhorias no desenvolvimento dessas atividades e no atendimento ao público.

Palavras-Chave: Atividades de extensão. FAEFID/UFJF. Proposta de intervenção.

* Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAEd/UFJF). Servidor Técnico-Administrativo da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: luis.fernando@uff.edu.br.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação Física foi criado pelo Conselho Superior (CONSU) da Universidade Federal de Juiz de Fora por meio da Resolução nº 14/73. De acordo com Cunha Júnior *et al.* (2003), nos primeiros anos de sua existência, o curso já realizava eventos, tais como a corrida **Volta ao Lago** e atividades recreativas, que promoviam uma intensa interação com as comunidades interna e externa.

Ao longo dos anos 1980, as atividades de extensão oferecidas pelo Departamento de Educação Física se intensificaram. Em 1991, o departamento foi elevado ao *status* de faculdade, deixando de ser um dos departamentos do ICBG, atual Instituto de Ciências Biológicas (ICB). O professor Hamlet Pernisa foi nomeado pela Portaria nº 1054, de 18 de novembro de 1991, para exercer o cargo de Direção *pró-tempore*, tornando-se, assim, o primeiro diretor da Faculdade de Educação Física e Desportos - FAEFID. A intensa atividade extensionista foi a razão que levou as professoras Elenice Faccion e Maria Lúcia de Castro Polisseni a apresentarem um projeto de criação de uma secretaria própria que atendesse a essa demanda. A futura secretaria, chamada de “Núcleo de Extensão da FAEFID – NEx”, se encarregaria, dentre outras atividades, da coordenação, da orientação, da divulgação, da realização de inscrições nas atividades oferecidas, da expedição e do arquivamento de correspondências. Dessa forma, as atividades de extensão seriam concentradas e administradas por essa secretaria, com o objetivo de auxiliar na missão da faculdade de atender às demandas sociais por meio das atividades oferecidas à comunidade, e também de criar condições para o cumprimento da integração necessária entre o ensino, a pesquisa e a extensão. De acordo com Cunha Júnior *et al.* (2003, pp. 90-91),

[...] no dia 9 de agosto de 1993, o projeto ainda não fora aprovado, mas mesmo com esta pendência, a Universidade Federal de Juiz de Fora remanejou, a pedido do diretor Paulo Ferreira Pinto, da FAEFID, o servidor técnico-administrativo Luís Fernando Gomes Nascimento, graduado em Educação Física (até então lotado no Colégio de Aplicação “João XXIII”), para auxiliar as professoras Elenice Faccion e Maria Lúcia de Castro Polisseni, encarregadas da coordenação das atividades, nos serviços administrativos do Núcleo, então instalado em secretaria própria.

A secretaria esteve em funcionamento desde a sua criação, em 1993, tendo como secretário o servidor técnico-administrativo Luís Fernando Gomes Nascimento até o ano de 2001, quando foi desativada. Em fevereiro desse mesmo ano, o referido servidor recebeu novas atribuições, assumindo a rotina administrativa dos três departamentos acadêmicos da Faculdade de Educação Física, que são os departamentos de Ginástica e Arte Corporal (DEPGAC), o Departamento de Desportos (DEPDESP) e o Departamento de Fundamentos da Educação Física (DEPFEF). O servidor exerceu essa função até março de 2011, quando assumiu a coordenação do Núcleo de Extensão da Faefid.

Em 2001, algumas razões justificaram a desativação da secretaria do Núcleo de Extensão. Entre elas, destacam-se:

- a) A mudança definida pela Pró-Reitoria de Extensão, que deu maior autonomia administrativa aos professores coordenadores dos projetos de extensão, diminuindo a demanda de serviços burocráticos da secretaria.
- b) A Gratificação de Estímulo à Docência (GED)⁵⁷, instituída pela Lei nº 9678/98, em que eram atribuídos poucos pontos às atividades de extensão, o que resultou na diminuição das propostas de projetos de extensão.

57 GED – Gratificação de Estímulo à Docência, instituída pela Lei 9678 de 03 de julho de 1998, que era devida aos ocupantes dos cargos efetivos de professor de 3º Grau, lotados e em exercício nas instituições federais de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto, e que tinha seu valor definido de acordo com a pontuação atribuída ao servidor, até no máximo de 140 pontos.

c) A saída de alguns professores para capacitação docente.

No decorrer dos anos seguintes, a extensão se fortaleceu e voltou a atender a um grande público, o que ocorreu até o ano de 2008, quando as atividades da maioria dos projetos foram interrompidas por quase dois anos para a realização das obras que resultariam na nova infraestrutura esportiva da faculdade.

1. A nova infraestrutura esportiva da Faefid

Após o período de obras, foi inaugurada, em 24 de junho de 2010, a nova infraestrutura esportiva da Faefid. A maior parte das dependências recebeu algum tipo de investimento para a reestruturação de sua infraestrutura. A expansão se deu, principalmente a partir da construção do bloco do Núcleo de Extensão – no qual se encontra o Laboratório de Terapias Corporais - Latecorp, que se situa entre o ginásio de esportes e o ginásio de ginástica, bem como com a construção de uma piscina infantil e de duas quadras que se encontram atrás do prédio do vestiário do campo – que são as quadras de peteca e *badminton*. As dependências que tiveram sua infraestrutura reestruturada foram o ginásio poliesportivo, a piscina, o estúdio de musculação, a pista de atletismo, o campo de futebol, além das antigas quadras externas A, B, C e D, que deram origem ao campo de futebol *society*, à quadra poliesportiva – denominada multiuso –, ambas cobertas, e a duas quadras de tênis.

A partir dessa nova realidade, uma das políticas adotadas pela direção da Faefid voltou-se para a ampliação do número de projetos de extensão, isolados ou vinculados a programas e, conseqüentemente, para a abrangência de um maior número de usuários. Visando essa expansão das atividades extensionistas, foi definida a Portaria nº 01/2010, da direção da Faefid, que determinou:

[...] Art. 1º. Reativar o Núcleo de Extensão da Faculdade de Educação Física e Desportos (NEx), com a atribuição de congregar as ações da Extensão na FAEFID, do ponto de vista acadêmico, operacional e de infraestrutura.

Art. 2º. Criar a Comissão de Extensão da FAEFID, a ser integrada pelos: Chefes dos Departamentos de Desportos, Fundamentos da Educação Física e de Ginástica e Arte Corporal; o Técnico-Administrativo em Educação Luís Fernando Gomes Nascimento, a Aluna Juliana Luiz de Oliveira e, representando a Administração Superior da UFJF, a Professora Maria Lúcia de Castro Polisseni.

Parágrafo único. A Comissão de Extensão terá a incumbência de elaborar, até 30 de junho de 2010, o Regimento da Extensão da FAEFID, a ser posto em prática pelo NEx a partir do segundo semestre letivo de 2010 (FAEFID, PORTARIA 01/ 2010, p.1).

De acordo com o Regimento da Extensão, aprovado pelo Conselho de Unidade da Faefid, conforme registrado na ata da reunião ordinária do dia 13 de julho de 2010, em seu Artigo 1º, “o NEx terá por missão estruturar, avaliar e coordenar as ações extensionistas da Faefid, de forma integrada com o ensino e a pesquisa, na busca da excelência acadêmica da Unidade.”

Ao NEx, são atribuídas as seguintes funções, conforme o Artigo 5º do Regimento:

- [...] I.organizar os arquivos do Núcleo de Extensão;
- II.expedir e receber correspondências relacionadas com a extensão da FAEFID;
- III.arquivar as correspondências expedidas e recebidas pelo Núcleo de Extensão;
- IV.divulgar o oferecimento das atividades dos projetos de extensão aprovados;
- V.divulgar os Editais dos processos de seleção dos bolsistas de extensão;
- VI.disponibilizar a lista de inscrições para o processo de seleção de bolsistas de extensão;
- VII.disponibilizar a lista de cadastro reserva para os interessados em participar de algum projeto de extensão;
- VIII. auxiliar nas ações de seleção dos participantes dos projetos de extensão, de acordo com a definição específica de cada projeto, seja por sorteio ou outro meio;
- IX.realizar as inscrições dos interessados pelos projetos;
- X.observe o cumprimento do horário dos bolsistas;
- XI.divulgar a lista dos participantes de cada projeto de extensão;
- XII.atender a todas as demandas da Coordenação de Extensão relativas ao NEx (FAEFID - REGIMENTO DE EXTENSÃO, 2010, p.3).

Após essa medida, em fevereiro do ano seguinte, por meio da portaria nº 01/2011 da direção da FAEFID, foi designado como Coordenador do Núcleo de Extensão da Faefid o servidor técnico-administrativo, autor do presente trabalho.

As atribuições do Coordenador do Núcleo de Extensão são definidas no Artigo 6º do Regimento da Extensão, tal como seguem:

- [...] I.representar o NEx no Conselho de Unidade da FAEFID, com direito a voz, e na PROEXC, no que disser respeito aos interesses extensionistas da FAEFID;
- II.receber das Chefias de Departamento as propostas de oferecimento de projetos de extensão, já aprovadas nessa instância, e apresentá-las ao Conselho de Unidade da FAEFID, para apreciação e aprovação;
- III.observe se os projetos de extensão estão sendo desenvolvidos de acordo com as normas regimentais da FAEFID;
- IV.promover o treinamento dos bolsistas para atuação na extensão da FAEFID;
- V.organizar, com a Secretaria de Infraestrutura, os horários de ocupação da extensão da FAEFID, via FAEFIDNET;
- VI.colaborar com os coordenadores de projetos, para que os direitos e deveres dos bolsistas sejam assegurados; elaborar um relatório anual das atividades de extensão da FAEFID;
- VIII.organizar as ações comuns dos bolsistas de extensão junto ao NEx (FAEFID – REGIMENTO DE EXTENSAO/2010, p.3).

Devido à dimensão da nova infraestrutura, além de dar continuidade aos projetos anteriormente consolidados, a Faefid passou a oferecer novas opções de atividades, dentre elas o Tênis, o Pilates e a Yogaterapia.

2. Metodologia

No processo de investigação deste trabalho, além da pesquisa bibliográfica e documental, foram utilizados entrevistas semiestruturadas e questionários direcionados a grupos, atores e sujeitos (amostra) específicos.

A escolha dos atores e dos sujeitos para participarem da pesquisa foi definida por técnica de amostragem não probabilística, explicada por Malhotra (2001). A amostragem não probabilística é uma escolha do pesquisador lastreado por critério subjetivo, no qual decide quais atores e sujeitos deverão ser incluídos na amostra.

Nesse sentido, o plano amostral da pesquisa é composto por 58 sujeitos distribuídos em grupos, a saber: **grupo 1:** Professores coordenadores de projetos de extensão (03); **grupo 2:** bolsistas de extensão (03); **grupo 3:** administração: direção da Faefid (01), Pró-Reitoria Adjunta de Extensão da UFJF (01); **grupo 4:** participantes de projetos de extensão (50).

Em relação ao grupo 4, é necessário esclarecer que somente responderam ao questionário participantes maiores de 18 anos. Para contemplar o objetivo do trabalho, no roteiro de 10 perguntas preparado para a entrevista com os grupos 1, 2 e 3, sete conduziram os entrevistados a apresentarem sugestões, a fim de melhorarem a qualidade das atividades de extensão da Faefid, abordando temas como divulgação dos projetos, inscrição, suporte oferecido pelo Núcleo de Extensão, atendimento ao público, comunicação interna, público flutuante e questões relacionadas à infraestrutura, limpeza, materiais e equipamentos. Ao serem questionados sobre esses temas, alguns deles, mesmo sendo considerados satisfatórios, receberam sugestões para seu aprimoramento. Aos procedimentos não satisfatórios foram apresentadas sugestões por parte dos entrevistados, a fim de redimensioná-los ou substituí-los.

As três perguntas restantes abordaram como é vista a possibilidade da presença do ensino e da pesquisa nas atividades de extensão desenvolvidas na Faefid, e se é observada a presença da indissociabilidade.

Com o objetivo de identificar a necessidade de ajustes, o roteiro da entrevista foi alvo de um pré-teste, no qual o entrevistador recebia o *feedback* a respeito da clareza das informações solicitadas. Participaram do pré-teste uma servidora lotada na Faefid e um acadêmico do curso de Educação Física, o qual é bolsista de apoio. O roteiro utilizado para a entrevista com o grupo 4 foi constituído por um conjunto de perguntas diretas, a partir das quais o entrevistado, em valores de 1 a 5 em uma escala de concordância, marcava sua opção. Caso a opção marcada pelo entrevistado fosse 1, isso significaria discordância total do item. Por outro lado, caso a opção marcada fosse 5, significaria a concordância total do item. O entrevistado teve, também, a opção de não marcar algum item, caso considerasse mais viável. Assim como o primeiro, esse roteiro também foi objeto de pré-teste.

O contato com os entrevistados dos grupos 1, 2 e 3 foi feito pessoalmente e por *e-mail*. Assim, o entrevistador perguntou ao possível entrevistado se aceitaria participar da entrevista, a qual contribuiria para a conclusão de uma dissertação, sendo garantido o anonimato. Todos os consultados aceitaram prontamente participarem da entrevista, que foi marcada com antecedência, de acordo com a possibilidade de cada um. Um recurso utilizado pelo entrevistador foi o de enviar o roteiro de perguntas via *e-mail* alguns dias antes da entrevista, para que os entrevistados ficassem inteirados a respeito do que iam responder. As entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas pelo autor.

No quadro resumo a seguir, encontram-se as principais propostas de intervenção para a melhoria da qualidade das atividades de extensão na FAEFID:

	ITENS / CATEGORIA	AÇÕES EFETIVAS / PROPOSTAS
1.	Divulgação	a- Divulgação nos telões do anel viário da UFJF b- Distribuição de panfletos informativos c- Utilização de outdoors nas proximidades do Campus da UFJF d- Utilização de jornais dos sindicatos dos professores e servidores da UFJF (APES e SINTUFEJUF) e- Utilização de redes sociais como o <i>Facebook</i> e o <i>Twitter</i> ; f- Parceria com a Secretaria de Comunicação da UFJF - SECOM e com a rádio universitária g- Parcerias com rádios e redes de TV locais.
2.	Inscrições	a- A equipe responsável pelas inscrições deve ser composta por um maior número de bolsistas. b- Organização de uma fila para grupos especiais, como idosos, mulheres com crianças ao colo e deficientes. c- Não concentrar a inscrição em apenas um dia, mas organizá-la em dois ou três dias, com horários definidos para as diferentes modalidades. d- Inscrições <i>online</i> no site da Faefid para a comunidade interna da UFJF.
3.	Suporte do Núcleo de Extensão	a- Exercer uma função mediadora entre os coordenadores de projetos de extensão e bolsistas, realizando reuniões regulares. b- Disponibilização de documentos impressos quando solicitados. c- Criação de um banco de dados com as informações obtidas durante o desenvolvimento das atividades.
4.	Atendimento ao público	a- Ampliar o horário de atendimento externo. b- Aprimorar o serviço de atendimento telefônico e de atendimento individual. c- Instalação de um quadro de avisos exclusivo para o Núcleo de Extensão. d- Facilitar o acesso às informações por meio do site da Faefid e da utilização de redes sociais. e- Presença de um médico durante o período de funcionamento dos projetos de extensão. f- Instalação de placas orientadoras para facilitar a localização das dependências.
5.	Comunicação Interna	a- Instalação de um quadro de aviso exclusivo do Núcleo de Extensão no prédio das salas de aula. b- Criação do Jornal da Extensão da FAEFID. c- Proposta de um calendário semestral de reunião entre o Núcleo de Extensão e os coordenadores e bolsistas de extensão.
6.	Público Flutuante	a- Controle de frequência dos alunos. b- Os bolsistas de extensão devem ser assíduos, pontuais e contactar os alunos faltosos, incentivando-os a permanecerem no projeto. c- Avaliação periódica dos participantes. d- Realização de campanhas de conscientização (palestras). e- Realização de uma pesquisa para investigar as causas das desistências de participação nos projetos.
7.	Limpeza	a- Determinação de horários exclusivos para a limpeza. b- Desenvolvimento de uma cultura de limpeza compartilhada. c- Respeito às normas específicas de cada dependência.
8.	Infraestrutura	a- Organização dos horários de não utilização das dependências. b- Contratação de empresas especializadas para a manutenção de espaços e/ou equipamentos. c- Medidas para a adequada manutenção dos chuveiros, principalmente dos vestiários masculino e feminino da piscina.
9.	Materiais e equipamentos	a- Responsabilidade compartilhada no uso adequado dos materiais e equipamentos. b- Contratação de empresas especializadas para a manutenção de equipamentos e de dependências específicas. c- Elaboração de projetos que viabilizem o recebimento de recursos financeiros para a aquisição de materiais. d- Renovação e reposição de peças em aparelhos quando necessário. e- Apoio do Núcleo de Extensão nos processos de requisição de materiais e equipamentos.

	ITENS / CATEGORIA	AÇÕES EFETIVAS / PROPOSTAS
10.	Indissociabilidade	a- Elaboração de uma política interna que: a.1- incentive os docentes a envolverem as três funções acadêmicas em suas intervenções pedagógicas. a.2- Crie uma cultura não hierárquica de modo que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam igualmente valorizadas. a.3- Discuta, no âmbito da unidade acadêmica, a indissociabilidade e a sua importância para uma formação mais completa do aluno e para o trabalho docente. a.4- Eleve o número de bolsas de extensão e iniciação científica, bem como a participação de um maior número de bolsistas voluntários e de bolsistas de apoio estudantil.

Caberá ao Núcleo de Extensão avaliar a aplicação das propostas apresentadas após um semestre de execução. A análise dessas informações será obtida por meio da observação e do posterior preenchimento de um formulário elaborado para esse fim. Dessa forma, as propostas apresentadas que vierem a contribuir para a melhoria da qualidade das atividades de extensão deverão ser consolidadas, e as que não contribuirão deverão ser reconsideradas e/ou redimensionadas, a fim de serem novamente aplicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste trabalho, é importante destacar pelo menos três expectativas: a primeira é que o atendimento às propostas contribua para a melhoria da qualidade das atividades de extensão da Faefid. Para isso, sugerimos a imediata execução das propostas de intervenção e sua avaliação após um semestre. A segunda expectativa é que o trabalho possa servir como fonte de consulta para Instituições de Ensino Superior – IES que desenvolvam atividades de extensão, sendo necessário que se façam os ajustes necessários, de acordo com a realidade de cada Instituição. A terceira expectativa é a apresentação de uma proposta de pesquisa a ser realizada no âmbito da Faefid, que procure investigar os motivos de natureza pessoal e institucional que levam muitas pessoas a desistirem de participar das atividades de extensão.

REFERÊNCIAS

CUNHA JÚNIOR, C. F.; MARTIN, E. R. H. & ZACARIAS, L. dos S. **Educação física: narrativas e memórias** em Juiz de Fora. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2003.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

UFJF. Boletim da Reitoria. Órgão oficial de divulgação. 1991. Ano XXIX. **Portaria nº 1054** de 18 de novembro de 1991.

UFJF. FAEFID. Ata da reunião do Conselho de Unidade, de 13 de julho de 2010.

_____. Portaria 01/2010.

_____. Portaria 01/2011.

_____. Regimento da Extensão, 2010.

REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM: O PROTAGONISMO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Álisson de Almeida Santos*

Lívia Antunes Almeida**

RESUMO

O presente trabalho analisa a utilização da rede social *Facebook* para fins educacionais, no contexto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A pesquisa foi desenvolvida através de um questionário estruturado aplicado a 15 alunos matriculados no 6º semestre do curso. Os resultados observados apontam para um protagonismo discente na utilização dessa rede social para finalidades educacionais, demonstrando certo distanciamento dos professores desse espaço de interação. Destacamos que todos os entrevistados disseram utilizar a rede social para essas finalidades, sendo uma unanimidade as interações com os próprios colegas, enquanto a mediação pedagógica e a interação com os professores nesses ambientes se mostraram bastante incipientes. Sugere-se, portanto, a necessidade de se discutir novas formas de interação que incluam os docentes.

Palavras-chave: *Facebook*. Redes sociais. Ensino-aprendizagem.

* Técnico-administrativo em Educação e Tutor a Distância do curso de Administração Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Especialista em Direito Público Contemporâneo (UFJF). Graduado em Administração Pública (UNISUL) e aluno do curso de Direito da UFJF. E-mail: alisson.santos02@hotmail.com.

** Professora de Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG). Graduada em Pedagogia pela UFJF e aluna do curso de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância na Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: livinhaantunes@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O atual contexto de desenvolvimento tecnológico tem proporcionado uma maior disponibilidade de acesso a informações e novas experiências de aprendizagem. Ao abordarem o paradigma da sociedade da informação, Coutinho e Lisbôa (2011, p. 5) o descrevem como

[...] uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa.

O computador pode ser considerado o símbolo dominante da grande ebulição tecnológica que vivemos na atualidade (PAIVA, 2010). Podemos perceber a importância da informática e, em especial, da Internet, no importante processo de mudança na sociedade em que vivenciamos nas últimas décadas, fator indispensável para que atingíssemos o atual nível de integração e globalização. Através da rede mundial de computadores, podemos nos comunicar e ter acesso a informações disponíveis em qualquer lugar do planeta, superando os paradigmas de tempo e espaço.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), espaços formais utilizados pelas instituições de ensino, como o *Moodle*, o *Teleduc* e o *Blackboard*, já vêm sendo utilizados há algum tempo na educação presencial, especialmente após a aprovação da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação, que instituiu a flexibilização curricular, permitindo a utilização de 20% da carga horária dos cursos presenciais em atividades realizadas de forma não presencial (BRASIL, 2004). É importante considerar que a incorporação de AVAs no ensino presencial ganhou força após a expansão dos cursos a distância. No governo Lula (2003-2010), observamos o advento da educação à distância no âmbito das universidades federais, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Brito (2010), no ano de 2006, foram lançados editais e chamadas oficiais para que as universidades públicas propusessem cursos a distância.

Mais recentemente, as redes sociais, em especial o *Facebook*, têm se mostrado como importantes espaços para a extensão do aprendizado para além da sala de aula, uma vez que são largamente utilizadas pelos estudantes a todo tempo. São amplas as possibilidades de utilização do *Facebook* no contexto educacional, como afirmam Raupp e Eichler (2012), que podem estar relacionadas a estratégias formais ou informais de ensino. Allegretti *et al.* (2012) mencionam algumas vantagens da utilização do *Facebook* no processo de ensino-aprendizagem, como a facilidade de comunicação, a redução das barreiras entre professor e alunos, e o suporte à interação entre eles. Para Franco (2012), o uso das redes sociais pode tornar a sala de aula mais divertida, atraindo mais facilmente a atenção dos alunos.

Uma das características que tornam as redes sociais cada vez mais atraentes é a possibilidade de acesso a partir de dispositivos móveis, como os celulares, *tablets*, entre outros. Segundo Santaella (2013), a hipermobilidade, ou seja, o entrelaçamento entre a mobilidade física das pessoas e a mobilidade digital das redes, proporcionada pelo acesso a informações através de dispositivos móveis, tem influenciado as formas de aquisição do conhecimento na contemporaneidade, formando o que a autora denomina aprendizagem ubíqua. A partir desse cenário, o conhecimento é construído a qualquer tempo e em qualquer lugar, de forma espontânea e assistemática. Essa realidade apresenta-se como um desafio para a educação formal, uma vez que é preciso repensar o seu papel nesse novo contexto.

[...] Não resta dúvida de que o ciberespaço favorece a emergência de práticas de autoformação. Entretanto, é muito instável o equilíbrio entre a difusão indiscriminada da informação no ciberespaço e a construção individualizada do conhecimento. O universo das redes é um espaço em constante mutação, dispersivo e assistemático. O que ele tem de positivo, a oferta desmedida de informação que pode potencializar a aprendizagem, é contrabalançado, no outro extremo, pela ausência de orientação, cujos efeitos negativos atingem particularmente aprendizes ainda imaturos. Localizar conteúdos nas redes está se tornando cada vez mais refinado. Entretanto, localizar não prescinde da capacidade seletiva, avaliativa e da utilização eficaz dos conteúdos (SANTAELLA, 2013, p. 27).

Nesse sentido, a aprendizagem ubíqua não substitui a educação formal. Pelo contrário, demanda que ela atue também como suporte na construção do conhecimento.

A partir dessa perspectiva e considerando o papel do ensino superior de formar profissionais conectados à realidade social e cultural, o objetivo deste trabalho é analisar a utilização da rede social *Facebook* para fins educacionais, no contexto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

1. Metodologia

A presente pesquisa busca conhecer as formas de utilização da rede social *Facebook* pelos alunos do curso de Direito da UFJF, especificamente quanto à sua utilização para fins educacionais, à percepção quanto à importância da rede para o próprio aprendizado, e à participação de monitores e professores nesse espaço. A escolha pela Faculdade de Direito se deu em razão de o primeiro autor ser aluno de graduação nessa unidade acadêmica e perceber as lacunas referentes à utilização de recursos digitais na prática pedagógica.

Foram entrevistados 15 discentes matriculados no 6º período do curso de Direito da UFJF, através de um questionário estruturado com 4 questões, entre os meses de abril e maio de 2014. O total de alunos matriculados na referida turma é variável de acordo com a disciplina. Geralmente, as turmas possuem cerca de 50 alunos, o mesmo número de vagas ofertadas para o ingresso no curso em cada semestre.

Na primeira questão, buscamos investigar as finalidades para as quais os alunos utilizavam o *Facebook*, dentro do contexto educacional, com as opções de resposta escolhidas de acordo com as experiências dos autores. Na segunda questão, buscava-se conhecer a percepção dos discentes quanto à importância dessa utilização para o seu aprendizado. Nas demais questões, os alunos deveriam responder se consideravam importante a interação com monitores e professores através da rede social, e se essa interação ocorria de forma satisfatória.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, utilizando o método de observação direta. Segundo Michel (2009), a observação direta consiste na obtenção de dados através de pesquisa de campo, com o objetivo de analisar dados dentro de uma situação concreta e específica. Considerando a natureza desse tipo de pesquisa, é importante salientar que seus resultados representam uma análise de determinado contexto ou situação, não tendo como pretensão uma generalização que ultrapasse seu recorte.

2. Análise e discussão dos resultados

Ao responderem à primeira questão do questionário sobre as finalidades educacionais para as quais utilizavam o *Facebook*, aos alunos era permitido assinalar mais de uma opção de resposta. A partir das respostas, foram observados os seguintes resultados: 14 alunos (93,33%) disseram utilizar a rede social para esclarecimento de dúvidas em relação ao conteúdo das disciplinas com os colegas; 13 (86,67%) estudantes afirmaram utilizar para o compartilhamento de informações sobre as atividades acadêmicas (provas, seleções de monitoria, projetos de pesquisa etc.); 12 entrevistados (80%) disseram utilizar para realizar trabalhos em grupo; 11 (73,33%) para compartilhar arquivos de texto relacionados às disciplinas do curso; 10 discentes (66,66%) disseram interagir com os monitores para esclarecimento de dúvidas em relação ao conteúdo das disciplinas; 06 (40%) para compartilhar *links*, vídeos e outros temas de interesse geral para o curso; apenas 02 (13,33%) disseram interagir com os professores para esclarecimento de dúvidas em relação ao conteúdo das disciplinas. Todos os entrevistados consideraram essa utilização importante para o próprio aprendizado.

Em relação à interação com os monitores, 13 discentes (86,67%) afirmaram ser importante e, dentre eles, todos disseram que essa interação ocorre de forma satisfatória. Quanto à interação com os professores no *Facebook*, 12 discentes (80%) consideraram importante e, dentre eles, apenas 03 (20%) disseram que ela ocorre de forma satisfatória.

A partir dos dados observados, é possível perceber um protagonismo discente na utilização das redes sociais para fins educacionais, uma vez que foi verificada uma utilização mais marcante para a interação entre eles. A interação com os monitores costuma ocorrer através de grupos formados no *Facebook*, em que o discente que atua como monitor adiciona os demais alunos e interage com eles, postando arquivos e *links* relacionados ao conteúdo da disciplina e respondendo às dúvidas e comentários.

Em estudo realizado com estudantes da disciplina Química Orgânica II, na Universidade de Buenos Aires, Mansilla, Muscia e Ugliarolo (2013) apontaram que 80% dos entrevistados afirmaram pertencer a um grupo privado no *Facebook* relacionado à matéria, e 79% utilizavam a rede social para troca de ideias e esclarecimento de dúvidas com os colegas. Além disso, 64% dos estudantes disseram preferir o *Facebook* como meio de comunicação, enquanto apenas 13% preferiram o Campus Virtual utilizado pelos professores. Essa realidade também é perceptível no cotidiano da Faculdade de Direito da UFJF, uma vez que todas as turmas mantêm esses grupos na rede social, na maioria das vezes sem a presença de professores.

Grande parte dos docentes, no contexto da Faculdade de Direito da UFJF, permanece alheia a essa realidade, a despeito de muitos utilizarem a rede social em questão para outras finalidades ou até mesmo para divulgar comunicados aos alunos através de seu perfil, o que entendemos ser uma interação incipiente.

A utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) na prática pedagógica, especialmente da Plataforma *Moodle*, mostra-se também restrita a alguns professores do curso de Direito. Em pesquisa realizada com os docentes da unidade, Santos (2013) apontou que apenas 06 professores (13,95%) utilizavam AVAs em sua prática pedagógica. Dentre os que não utilizavam, 24 (64,86%) manifestaram interesse em fazê-lo, sendo apontado como principal fator dificultador a falta de formação específica.

Magalhães (2004) apresenta uma série de estudos em relação aos fatores que influenciam os professores quanto à utilização de novas tecnologias. Segundo a autora, todos apontam a falta de conhecimento da tecnologia ou de treinamento, além do fator tempo. Alguns apontaram problemas de acesso e suporte tecnológico.

Dell'aglio, Kissmann e Charczuk (2002), ao investigarem as percepções de professores do ensino superior quanto à utilização de novas tecnologias, observaram que a falta de tempo e de treinamento eram as principais desvantagens apontadas pelos docentes. A falta de tempo, no estudo desses autores, foi compreendida como uma defesa em relação às necessidades de adaptação às novas tecnologias.

Apesar das razões do distanciamento dos docentes das redes sociais não ter sido objeto deste estudo, é possível perceber, através de nossa experiência enquanto alunos e educadores, e a partir das pesquisas apresentadas, que a falta de formação pode ser um fator relevante. Cabe ressaltar que, no contexto investigado, nem todos os docentes são usuários das redes sociais, o que torna inviável defendermos a utilização do *Facebook* por todos os docentes com finalidades educacionais. Entretanto, é possível perceber, no cotidiano, que muitos estão presentes nesses espaços e que buscam uma interação com os alunos. Certamente, essa interação, para aqueles que se mostram interessados, poderia ser mais produtiva do ponto de vista educacional, caso eles tivessem acesso a ações formativas que buscassem apresentar as possibilidades de aprendizagem nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário investigado, percebe-se uma ampla utilização do *Facebook* pelos alunos para finalidades educacionais. Destaca-se que todos os entrevistados disseram utilizar a rede social para essas finalidades, sendo uma unanimidade as interações com os próprios colegas, com diferentes objetivos. Apesar da presença dos alunos nas redes sociais, a mediação pedagógica feita pelos professores nesses ambientes se mostrou bastante incipiente, uma vez que apenas 02 (13,33%) dos entrevistados afirmaram ter tido essa experiência. A despeito disso, os monitores, que são alunos selecionados para auxiliarem os professores nas atividades pedagógicas e na orientação dos matriculados em determinada disciplina, mantêm a presença e a interação com os alunos nas redes sociais, especialmente no *Facebook*. Essa interação demonstrou ser extremamente positiva, considerando que quase todos os entrevistados a avaliaram de forma satisfatória.

Embora não tenha sido objeto de investigação nesta pesquisa, o *WhatsApp*, aplicativo disponível para celulares com acesso à internet, que permite a troca de mensagens e arquivos digitais (imagens, vídeos, áudios etc.), também é frequentemente utilizado pelos alunos para algumas finalidades educacionais que foram abordadas neste artigo, demonstrando que os recursos digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, especialmente os que possibilitam a aprendizagem ubíqua.

Não obstante as vantagens que vislumbramos com a utilização das redes sociais para fins educacionais, não pretendemos abordar essa utilização como uma obrigatoriedade para o professor, mas como uma possibilidade para a facilitação do seu trabalho e do aprendizado dos alunos, tendo em vista que a aproximação do universo do aluno constitui um grande desafio para esse profissional.

Juliani *et al.* (2012) apontam diversas funcionalidades do *Facebook* que podem ser aplicadas no contexto educacional, mas ressaltam que a avaliação das publicações dos alunos ainda é uma dificuldade apresentada pela rede

social, uma vez que, por não se tratar de uma ferramenta com esse objetivo, não apresenta funcionalidades suficientes para essa atividade. Franco (2012) aponta, também, como aspectos negativos das redes sociais, a possibilidade de o professor ter sua vida particular invadida, e um maior consumo do tempo que esse profissional dispõe. Entretanto, seus benefícios não são descartados.

A partir dos dados apresentados neste trabalho, sugere-se a realização de estudos que possam demonstrar as razões desse distanciamento entre professores e alunos nas redes sociais, com vistas a propor estratégias que possam aprimorar os processos de ensino-aprendizagem conectados à atual realidade tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, S. M. M.; HESSEL, A. M. Di G.; HARDAGH, C. C. & SILVA, J. E. da. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia (Cet)*, São Paulo, v. 1, n. 2, abr. 2012. pp. 53-60.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 34.

BRITO, C. E. *Educação a Distância (EAD) no ensino superior em Moçambique*: UAM. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/04/Carlos_Estrela_Brito.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

COUTINHO, C. & LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, v. 18, n. 1, 2011. pp. 5-22. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII_n%C2%BA1_5-22.pdf>. Acesso em: 4 set. 2014.

DELL'AGLIO, D. D.; KISSMANN, D. B. & CHARCZUK, S. B. Um paradigma emergente na educação superior: percepções de professores quanto às novas tecnologias. *Colabor@* (Revista Digital da CVA – RICESU), Curitiba, v. 1, n. 3, fev. 2002. pp. 17-28. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/24/22>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

FRANCO, I. C. de M. Redes sociais e a EAD. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M.(Orgs.). *Educação à distância: o estado da arte*, v. 2, 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. pp. 116-124.

JULIANI, D. P.; JULIANI, J. P.; SOUZA, J. A. de; BETTIO, R. W. de. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do *Facebook* em uma instituição de ensino superior. *Novas Tecnologias na Educação*, v.10, n. 3, dez 2012. pp. 1-11. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/36434/23529>>. Acesso em: 04 set. 2014.

MAGALHÃES, M. G. de M. de. *Metodologia para integração de novas tecnologias na formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado). Instituto de Física de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

MANSILLA, D. S.; MUSCIA, G. C.; UGLIAROLO, E. A. Campus Virtual y Facebook en el ámbito universitario. ¿Enemigos o aliados en los procesos de enseñanza y aprendizaje? *Educación Química*, Cidade do México, v. 24, n. 2, 2013. pp. 255-259.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PAIVA, L. G. de. *Do giz colorido ao data show: uma conex@o desconect@d@*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

RAUPP, D. & EICHLER, M. L. A rede social Facebook e suas aplicações no ensino de química. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jul. 2012. pp. 1-10. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/30860/19216>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior*, Campinas, Unicamp, n. 9, abr.- jun. 2013. pp. 19-28. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2014.

SANTOS, Á. de A. Ambientes virtuais de aprendizagem e formação docente: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, 2013. pp. 68-84. Disponível em: <<http://www.revis-tappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/38/30>>. Acesso em: 6 ago. 2014.