

LEISE DE PAULA REIS LIMA

**O PROGRAMA PDE ESCOLA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
ENSINO DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E
CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA**

**Belo Horizonte
2017**

LEISE DE PAULA REIS LIMA

**O PROGRAMA PDE ESCOLA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
ENSINO DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E
CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

Belo Horizonte

2017

L732p
T

Lima, Leise de Paula Reis, 1977-

O programa PDE Escola na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais : uma análise dos desafios e contribuições para a gestão pedagógica / Leise de Paula Reis Lima. - Belo Horizonte, 2017.
188 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Suzana dos Santos Gomes.

Bibliografia : f. 143-153.

Anexos: f. 168-188.

Apêndices: f. 154-167.

1. Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil). 2. Educação -- Teses.
3. Educação -- Financiamento -- Teses. 4. Educação -- Políticas públicas -- Teses.
5. Avaliação educacional -- Minas Gerais -- Teses. 6. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 7. Investimentos na educação -- Teses. 8. Escolas -- Organização e administração -- Teses. 9. Escolas públicas -- Teses. 10. Minas Gerais -- Educação.
I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos , 1962. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379.130981

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO


O PROGRAMA PDE ESCOLA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA


LEISE DE PAULA REIS LIMA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 30 de janeiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Dra. Suzana dos Santos Gomes - Orientadora
UFMG


Prof(a). Dra. Analise de Jesus da Silva
Faculdade de Educação - UFMG


Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto


Belo Horizonte, 30 de janeiro de 2017.

"Dê-me, Senhor, agudeza para entender, capacidade para reter, método e faculdade para aprender, sutileza para interpretar, graça e abundância para falar. Dê-me, Senhor, acerto ao começar, direção ao progredir e perfeição ao concluir".

(SANTO TOMÁS DE AQUINO)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar a influência do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), identificando as possíveis contribuições e os desafios para a gestão pedagógica de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), localizada em Belo Horizonte. A metodologia envolveu levantamento bibliográfico, pesquisa documental sobre PDE Escola, avaliação educacional e financiamento, seguida de pesquisa de campo realizada por meio de estudo de caso. Como instrumento de pesquisa elegeu-se a aplicação de questionários junto aos professores e entrevista semiestruturada com profissionais da escola e, por fim, observação participante nas reuniões pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolveu dados quantitativos obtidos por meio dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2009, 2011 e 2013 das escolas priorizadas com o PDE Escola em 2012. O estudo do PDE Escola considerou como marco histórico a reestruturação realizada em 2007 por meio do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os resultados obtidos indicam que as escolas priorizadas pelo PDE Escola em 2012 apresentaram melhores resultados no IDEB de 2013 em relação aos índices de 2009 e 2011, em especial, a escola selecionada para esta pesquisa porque obteve crescimento igual a 84%, o maior índice de crescimento observado entre as escolas contempladas pelo programa em 2012. Identificaram-se duas características no programa: a primeira, PDE Escola como tecnologia educacional que mobiliza e impacta o cotidiano escolar por meio do financiamento do Governo Federal para melhoria da infraestrutura física e gestão pedagógica da escola e, a segunda como política pública educacional, voltada para a gestão escolar, que enfatiza o protagonismo dos profissionais na elaboração, implementação e execução das ações priorizadas no plano. Identificou-se ainda o desafio da participação coletiva no desenvolvimento do plano devido a rotatividade dos profissionais, condições de trabalho e diferentes concepções e práticas de avaliação.

Palavras-chave: Políticas Públicas, PDE Escola, Avaliação Educacional, Financiamento.

PDE ESCOLA PROGRAM [PDE SCHOOL] AT THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM OF THE STATE OF MINAS GERAIS/BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS FOR PEDAGOGICAL MANAGEMENT

ABSTRACT

The main purpose of the present research was to investigate the influence of the *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)* [School Development Plan], identifying the possible contributions and challenges for the pedagogical management of a school of the Public Education System of the State of Minas Gerais/Brazil, at the city of Belo Horizonte. The methodology consisted of bibliographic review, followed by a field research carried out by means of case study. As a research tool, we chose the application of questionnaires to teachers and semi-structured interview with the school staff, and finally, a participant observation at the pedagogical meetings. It is a qualitative approach research that involved quantitative data gathered by the results of the *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)* [Fundamental Education Development Rate] for the years of 2009, 2011 and 2013, related to the schools prioritized by PDE Escola in 2012. The study of PDE Escola considered as a historical landmark the re-structuration carried out in 2007 by the time of releasing the PDE mediated by Digital Information and Communication Technology (DICT). The results indicated that the schools prioritized by PDE Escola in 2012 have presented better results at 2013 IDEB in comparison to the rates of 2009 and 2011, in special the school selected for this research, since it achieved an increase greater than 84%, the greater increase rate observed among the schools attended by the program in 2012. We have identified two main characteristics in the program, the first, the PDE Escola as an educational technology that mobilizes and impacts the school daily life by means of Federal Government fostering for the improvement of physical infrastructure and pedagogical management of the school, and the second as education public education policies, aiming at school management, that emphasizes the protagonist of the professional in the elaboration, implementation and execution of the actions prioritized at the plan. We have also identified a challenge of collective participation on the development of the plan due to the high rotativity of the professionals, work conditions and different assessment conceptions and practices.

Keywords: Public Policies; PDE Escola; Education Assessment, Fostering.

DEDICATÓRIA

*A Deus Pai Todo Poderoso
por tudo que Ele
representa em minha vida.*

*Ao meu marido e meus filhos, pela coragem
e disponibilidade para viver na capital de Minas Gerais comigo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas muitas bênçãos concedidas, pelo seu amor infinito e à Imaculada Conceição de Maria, por me ensinar, pela força do exemplo, a serenidade nos momentos difíceis.

Ao meu marido, Sandro, pelo companheirismo, coragem de pedir transferência à Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, morar na linda cidade de Belo Horizonte e viver comigo o sonho de realizar o Mestrado em Educação na UFMG.

Aos meus filhos, Elisa, Miguel e Rafael, pelo amor, pela compreensão, força e superação em viver longe dos avós, primos e tios que sempre foram tão próximos.

À minha mãe, Ceny e ao meu pai, Geraldo Magela, por terem me educado para perseverar na fé, nunca desistir dos meus sonhos e ensinar que a educação liberta, que é um bem e a maior herança que os pais podem deixar para seus filhos.

À minha irmã, Camila e ao meu irmão, Bruno, pelo apoio incondicional em todas as horas.

À minha sogra, Marlene e familiares por me ajudarem a caminhar firme e perseverar na fé.

Agradeço aos colegas, sobretudo, os da minha Linha de Pesquisa: Andréa, Carmem, Corina, Josimar, Kelly, Maurício, Priscilla e Sara pelo companheirismo e contribuições para enriquecimento dos trabalhos.

À Corina e Andréa, amigas e parceiras no Curso de Mestrado, pelo acolhimento, pelo ombro amigo nas horas difíceis, sugestões de locais e eventos educacionais, culturais, gastronômicos na capital e o grande incentivo para continuar a caminhada.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Suzana dos Santos Gomes, por acreditar em mim, pela leitura atenta do meu projeto, desde a fase inicial e acompanhamento sistemático para correção dos rumos do trabalho. Pelo incentivo e apoio na participação em Congressos, Seminários e Fóruns.

Às professoras Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Dra. Gláucia Jorge Maria dos Santos Jorge e ao professor Dr. Breyner Ricardo de Oliveira, que ao participarem da banca de qualificação, contribuíram para a melhoria

deste trabalho.

À professora Dra. Analise de Jesus da Silva, por possibilitar-me, durante as aulas, grandes descobertas, compartilhar seu vasto conhecimento, por aceitar compor a Banca Examinadora e contribuir para a melhoria desse trabalho.

À minha amiga e revisora, Andréia Teixeira, pela leitura atenta em todos os meus trabalhos e pela companhia nos eventos.

Aos profissionais da escola, que de maneira fraterna e respeitosa participaram deste trabalho e abriram as portas da escola para que eu pudesse aprofundar os estudos em busca de melhorias no processo pedagógico.

À Secretaria de Estado de Educação, pela oportunidade de afastamento das atividades durante dois anos para realização deste Mestrado e às colegas Analistas Educacionais – Inspetoras Escolares da SREUbá que sempre me apoiaram e incentivaram nesta jornada.

À Faculdade de Educação, ao Colegiado e todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação da FAE pelo apoio e assessoramento que permeou todo meu trabalho.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Avaliação de Desempenho Individual
ATB – Assistente Técnico em Educação Básica
BM – Banco Mundial
CBC – Currículo Básico Comum
CD – Conselho Deliberativo
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa
DIPE - Diretoria de Pessoal
DIRE – Diretoria Educacional
EEMB – Escola Estadual Miguel Brandão
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação para Todos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE ESCOLA – Plano de Desenvolvimento da Escola
PFE – Perfil e Funcionamento da Escola
PIBID - Programa Internacional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional da Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RPEE-MG – Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SESC - Serviço Social do Comércio
SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SRE-Ubá – Superintendência Regional de Ensino de Ubá
STF – Supremo Tribunal Federal
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZAP - Zonas de Atendimento Prioritário

LISTA DE FIGURAS, TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURAS

FIGURA: 1	40
FIGURA: 2	41
FIGURA: 3	43
FIGURA: 4	45
FIGURA: 5	48
FIGURA: 6	50
FIGURA: 7	74

TABELAS

TABELA: 1	64
TABELA: 2	101
TABELA: 3	101
TABELA: 4	102
TABELA: 5	103
TABELA: 6	106
TABELA: 7	107
TABELA: 8	107
TABELA: 9	117
TABELA: 10	127

GRÁFICOS

GRÁFICO: 1	44
GRÁFICO: 2	128
GRÁFICO: 3	129

QUADROS

QUADRO: 1	46
QUADRO: 2	76
QUADRO: 3	91
QUADRO: 4	93
QUADRO: 5	95
QUADRO: 6	97
QUADRO: 7	99
QUADRO: 8	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 O CONTEXTO DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	18
1.1 O problema de pesquisa	20
1.2 Estrutura do trabalho.....	23
CAPÍTULO 2 O PDE ESCOLA COMO TECNOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ORIGEM, PRINCÍPIOS E METODOLOGIA	27
2.1 O PDE Escola no contexto da Reforma Educacional Brasileira	28
2.2 A origem e os princípios do PDE Escola no Brasil	30
2.3 Itinerário do PDE Escola no Brasil: metodologia e a política de responsabilização.....	36
2.3.1 Metodologia do PDE ESCOLA: evolução dos processos e procedimentos manuscritos a digitais.....	39
2.4 Política de responsabilização ou <i>accountability</i> e avaliação em larga escala a partir do PDE.....	51
2.5 PDE Escola mediado pela tecnologia digital da informação e comunicação	56
CAPÍTULO 3 PDE ESCOLA E AS INTERFACES COM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL 60	
3.1 Avaliação educacional nas políticas públicas e na legislação	60
3.2 A Avaliação da aprendizagem formativa.....	69
3.3 Implementação do PDE Escola no Estado de Minas Gerais.....	73
3.3.1 Diretrizes do governo mineiro para a gestão escolar	75
3.3.2 Requisitos legais para a constituição da direção da escola	81
CAPÍTULO 4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	83
4.1 Caracterização da pesquisa.....	83
4.2. Tratamento e análise dos dados	87
CAPÍTULO 5 O PDE ESCOLA NA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	88
5.1 O cenário da pesquisa: a escola	88
5.1.1 O plano de ação do PDE Escola.....	90

5.2.1	Caracterização dos profissionais participantes da pesquisa	100
5.2.2	Formação continuada.....	102
5.2.3	Participação dos profissionais na elaboração e execução do PDE Escola ..	103
5.2.4	Concepção avaliativa dos profissionais da escola segundo as entrevistas..	109
5.2.4.1	Concepção de avaliação dos professores segundo os questionários	116
5.2.4.2	Observações dos espaços coletivos da escola: reuniões pedagógicas	118
5.2.5	Implementação e resultados do PDE Escola	127
5.3	Considerações sobre a implementação do PDE Escola	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS		132
REFERÊNCIAS		135
APÊNDICE		145
ANEXOS		157

INTRODUÇÃO

Este estudo investigou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), identificando as possíveis contribuições e desafios desse programa na gestão de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino (RPEE-MG) de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte.

Trata-se de um estudo do Mestrado Profissional em Educação e Docência, vinculado à linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que busca contribuir para o debate sobre políticas públicas e tecnologia educacional de planejamento para garantir o direito social a uma educação de qualidade.

Coerente com essa perspectiva e, a fim de alcançar o objetivo proposto neste estudo, investigou-se a influência do PDE Escola na gestão, bem como nas práticas pedagógicas, a partir da análise da participação dos profissionais da escola na elaboração e execução das ações do plano, além das concepções que apresentam nos espaços coletivos de formação sobre planejamento democrático, práticas pedagógicas e avaliação.

O PDE Escola surgiu em 1998, em um contexto de democratização da educação e enfrentamento de altos índices de reprovação em busca da equidade de oportunidades e melhoria da gestão em municípios mais populosos e pobres de três regiões do país, tais como: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Foi impulsionado, primeiramente, pela Declaração Mundial de Educação para Todos (DMET), realizada em 1990, em Jomtiem, cujo objetivo principal era assegurar a educação para todos. Trata-se de um compromisso reiterado pelos líderes dos nove países mais populosos do mundo, reunidos na Declaração de Nova Delhi em 1993 e pela Declaração de Dakar, realizada em Senegal, no ano de 2000, tendo como patrocinadores o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM).

Em 2007, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem por objetivo a melhoria da qualidade da Educação Básica e o

Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, houve expansão do PDE Escola para todo o país. O Governo de Minas Gerais assinou esse Termo de Adesão junto ao Ministério da Educação (MEC) no ano de 2008, para atender as escolas que apresentaram baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As reformulações que ocorreram em 2007 e, posteriormente, nos anos 2012 e 2014, quando houve a universalização da metodologia do PDE Escola para todas as escolas públicas do país, por meio, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) enfatizaram a importância do planejamento para a gestão e culminaram na consolidação do PDE Escola, que passou a assumir duas posições, com objetivos distintos e imbricados: a primeira, como tecnologia educacional de planejamento estratégico de apoio à gestão, superando a sua visão de mero repassador de recursos financeiros; e a segunda como política pública nacional, cuja metodologia passou a ser obrigatória para repasse de recursos financeiros para implementação de vários programas vinculados ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como, por exemplo, Mais Educação, Atleta na Escola, Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Escolas Sustentáveis, Escola do Campo e Água na Escola.

Referencial teórico

Na perspectiva de alcançar os objetivos proposto para este estudo, salienta-se que os referenciais teóricos fundamentais contam com a colaboração de pesquisadores que discutem políticas públicas como o PDE Escola, avaliação educacional e financiamento, tais como: Afonso (2001; 2012), Fonseca (2003), Freitas (2003), Dalben (2004), Mainardes (2006), Scaff (2007; 2008), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Mill e Jorge (2013), Alves; Soares; Xavier (2014), Bonamino; Coscarelli; Franco (2015), Borges (2016), Brooke e Soares (2015), Gomes (2003; 2014; 2015), Teixeira e Gomes (2015), Teixeira (2016).

CAPÍTULO 1 O CONTEXTO DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objetivo deste capítulo é apresentar o contexto, o problema da pesquisa, os objetivos, a metodologia, os aspectos teórico-metodológicos utilizados e a estrutura do trabalho.

A opção por investigar o PDE Escola deve-se à relevância do tema que visa à melhoria na qualidade da educação e, também, por estar relacionado ao trabalho de assessoria à gestão, desenvolvido por mim, como Analista Educacional, há 19 anos, na Superintendência Regional de Ensino (SRE) na cidade de Ubá, localizada em Minas Gerais (MG), e 9 anos na função de Analista Educacional - Inspetora Escolar, na mesma SRE.

Outro motivo que justifica esta pesquisa diz respeito à necessidade de estudos relacionados ao tema de gestão, por ter integrado, em 2014, o Comitê Estratégico Regional, com acesso ao sistema *on-line* denominado PDDE Interativo¹ por intermédio da plataforma do MEC, onde o PDE Escola é operacionalizado, juntamente, com outros programas de grande abrangência, como o Mais Educação e o ProEMI, que mobilizou todas as escolas de Ensino Médio da jurisdição.

O trabalho para a implementação do PDE Escola teve início no auge das transformações da plataforma do MEC em 5 escolas estaduais pertencentes à SRE de Ubá, priorizadas pelo mesmo ministério devido aos baixos resultados obtidos no IDEB e também devido à interatividade do ambiente virtual, não houve formação para utilização da plataforma.

Vale ressaltar, que na época, a transformação do PDE Escola, em tecnologia educacional de planejamento e em política pública nacional, inserido no contexto digital, suscitou algumas reflexões sobre a potencialidade do seu uso e o quanto essas transformações realizadas no âmbito federal/estadual interferem diretamente nas práticas escolares.

No exercício profissional deparei, muitas vezes, com o desafio de mobilizar direção, especialistas e professores para assumirem no cotidiano da escola um olhar atento e reflexivo para a dinâmica escolar, tendo em vista à obtenção de melhorias

¹ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar, para todas as escolas públicas do país. Disponível em:< <http://pddeinterativo.mec.gov.br>>.

na gestão pedagógica e nas práticas de ensino.

Ressalta-se que a experiência obtida no monitoramento sistemático às escolas, com um trabalho próximo ao diretor, revelou desafios a serem superados. O primeiro deles é o de assumir as atividades previstas no Termo de Compromisso quando nomeado para o cargo, responsabilizando-se por todos os atos praticados na gestão da escola, e ao mesmo tempo garantir que essas atividades não fossem “desvinculadas das atividades pedagógicas, nem percam a característica de sustentáculos dos fins educacionais” (PARO, 2011, p. 20). O segundo desafio é o de operacionalizar, na diretoria, a plataforma do PDDE Interativo e desenvolver o PDE Escola, motivado pelo baixo domínio das TDIC.

A partir da implementação do PDE Escola, experimentei a oportunidade de conhecer o diagnóstico das escolas selecionadas pelo MEC, principalmente, aquelas pertencentes à SRE de Ubá através da TDIC que utilizou como base de dados outras fontes de informação, como o Censo Escolar e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Convém salientar que algumas pesquisas realizadas sobre PDE Escola, em diversas regiões do país, foram relevantes e apontaram diferentes resultados, permeados por ideologias, embates e contradições.

Nóbrega (2005), em estudo sobre a implementação do PDE, em Recife - Pernambuco, destacou a prevalência no processo de planejamento da metodologia de planejamento estratégico concernente ao PDE, em detrimento dos processos participativos condizentes com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Santos (2012), em pesquisa no Paraná, enfatizou a relevância do PDE Escola na produção do consentimento ativo na comunidade escolar, tendo suas contribuições na criação de uma nova racionalidade de gestão nas escolas. Para o autor, o PDE Escola foi importante para a redefinição de prioridades, metas e finalidades da escola ao priorizar os índices alcançados nas avaliações de rendimento escolar, propondo a inversão de parâmetros para se definir a qualidade da educação.

Em contraposição, Trindade (2009) constatou que os gestores pesquisados não identificaram o PDE Escola como instrumento efetivo de gestão e que a participação dos atores sociais foi limitada, e revelou entraves para a elaboração e implantação do PDE Escola em Feira de Santana. Também, Nogueira (2013), em seus estudos, afirmou que os diretores das escolas estaduais de Porto Velho

preferiam utilizar o projeto pedagógico na gestão da escola, em detrimento do PDE Escola, não utilizando na sua totalidade como ferramenta estratégica para alcance dos objetivos escolares.

Neste mesmo sentido, Cordeiro (2015) realizou pesquisa em quatro escolas estaduais de Belo Horizonte e Sabará - Minas Gerais, e concluiu que a utilização do PDE Escola se restringiu à obtenção de recursos financeiros e que seu objetivo principal de ferramenta de planejamento estratégico para melhoria da qualidade do ensino não foi atingido.

A partir da análise das pesquisas acima relacionadas, observa-se a relevância da presente pesquisa, porque o PDE Escola não foi considerado em nenhum dos estudos, como tecnologia educacional, que ultrapassa a visão de considerá-lo apenas como um artefato tecnológico e vincula-se ao conceito adotado pela *Association for Education Communications and Technology*²(AECT), como o estudo e a prática ética da facilitação do aprendizado e a melhoria da performance através da criação, uso e organização de processos e recursos tecnológicos. Outra razão se justifica pelo fato de o PDE Escola ser considerado uma política pública nacional de gestão escolar transformado em um programa interativo para financiamento de outros programas do governo federal.

1.1 O problema de pesquisa

A partir do cenário, ora apresentado, torna-se relevante investigar o seguinte problema de pesquisa: como a tecnologia educacional, Programa PDE Escola tem sido utilizado pelos profissionais da escola?

Para responder esse questionamento e, principalmente, compreender como ocorreu a implementação do PDE Escola, o conceito de tecnologia utilizado atualmente apresenta-se a partir da colaboração dos estudos de Neto (2008, p. 22) como “um saber fazer eficiente” tendo como objetivo “aumentar a eficiência humana em diversos campos”, presente no dia a dia, nos artefatos tecnológicos, porém não restrito neles.

A associação do PDE Escola como tecnologia educacional está relacionada ao planejamento estratégico que busca potencializar práticas pedagógicas e de

² Associação para Comunicação e Tecnologia Educacional.

gestão para efetuar a melhoria na qualidade do ensino. Os benefícios variam de acordo com a forma de implementação e o uso que os profissionais da escola fazem em seus contextos.

A migração dos dados educacionais organizados, sistemática e historicamente, no sistema virtual, se traduz em informações imprescindíveis para a reflexão dos profissionais da escola, servindo de base para um planejamento que aumenta as possibilidades de sucesso.

Esse contexto suscitou algumas reflexões sobre a utilização da plataforma e a operacionalização do Programa PDE Escola, entre elas: os gestores conseguiram operacionalizar o plano estratégico na plataforma do MEC com autonomia e segurança? O gestor conseguiu sanar dúvidas durante a inserção do Plano de Ação na plataforma? A escola recebeu orientações e monitoramento da Superintendência Regional de Ensino (SRE) para execução do Plano de Ação? O Plano Estratégico foi um instrumento de apoio à gestão escolar? Os profissionais da escola participaram da elaboração do plano propondo ações pedagógicas coerentes com o diagnóstico realizado pelos professores e confrontaram os dados do Censo Escolar e da Prova Brasil disponíveis na plataforma? Existe coerência entre o PDE Escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP)?

Com o intuito de responder esses questionamentos para o desenvolvimento do estudo, apresentam-se os objetivos que norteiam esta pesquisa.

Objetivo geral

- Investigar a influência da tecnologia educacional PDE Escola, identificando as possíveis contribuições e os desafios desse programa para a gestão e as práticas pedagógicas de uma escola da rede estadual, localizada em Belo Horizonte.

Objetivos específicos

- Levantar e analisar os resultados da Prova Brasil e do IDEB das escolas estaduais de Belo Horizonte, contempladas com PDE Escola, no período de 2009, 2011 e 2013;

- Conhecer e analisar uma escola contemplada com o PDE Escola, identificando o impacto dessa tecnologia educacional nos resultados da Prova Brasil e IDEB de 2009, 2011 e 2013;
- Verificar como os profissionais da escola³ utilizaram os resultados da Prova Brasil e das avaliações internas para nortear a construção do PDE Escola na plataforma do MEC;
- Conhecer e as concepções de avaliação e de gestão pedagógica dos profissionais de uma EEBHMG, priorizada com o PDE Escola;
- Identificar e analisar possíveis contribuições e limites do Programa PDE Escola na gestão pedagógica escolar.

Para realização deste estudo optou-se pela adoção de diferentes estratégias, como, por exemplo, pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo foi realizada, por meio de estudo de caso, em uma escola priorizada pelo MEC para receber recurso financeiro para implementar as ações do PDE Escola em 2012.

A pesquisa bibliográfica permeou a construção deste estudo, desde o início, possibilitando, principalmente, compreender a reforma educacional brasileira, a análise crítico-compreensiva sobre o PDE Escola, e os diferentes usos que os profissionais fazem desse plano no contexto escolar.

Nessa perspectiva de estudo, a pesquisa documental foi fundamental para subsidiar a escolha da escola a ser pesquisada, por meio do estudo de caso. Para tanto, baseou-se no estudo da legislação federal que define critérios de priorização de escolas para receber financiamento com o objetivo de desenvolver as ações do PDE Escola e na análise dos relatórios do INEP sobre os resultados obtidos no IDEB em 2009, 2011 e 2013. A pesquisa nos manuais elaborados pelo MEC foi realizada para construir a história do PDE Escola, sua origem, como tecnologia de planejamento estratégico, metodologia de gestão e sua expansão como política pública nacional, coerente com a abordagem do ciclo de políticas formulado pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores, decisão guiada pelos ensinamentos de Mainardes (2006).

³ Nesse estudo os profissionais da escola são compreendidos como diretores, especialistas e professores.

Optou-se também pela pesquisa de campo. Ela foi realizada através de estudo de caso, e envolveu aplicação de questionários, entrevistas e observação participante nas reuniões pedagógicas com 22 profissionais da escola. Quanto ao tratamento dos dados, o estudo investigou a implementação do PDE Escola de diferentes formas por meio de documentos elaborados pela escola, como o PPP, PDE Escola, questionários, entrevistas e observações.

1.2 Estrutura do trabalho

A discussão sobre as políticas públicas que visam à garantia do direito social à educação de qualidade tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no Brasil permeados por debates que evidenciam diferentes posições ideológicas. Essa diversidade de conceitos e posições ideológicas presente na literatura enriquece o debate e, portanto, permite correção de rumos para o desenvolvimento da Educação.

Para contribuir com a discussão da implementação do PDE Escola como tecnologia educacional e política pública nacional de gestão, este trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos, precedidos pela introdução e sucedido pelas considerações finais.

O capítulo 2, intitulado *O PDE ESCOLA como tecnologia nas políticas públicas educacionais: origem, princípios e metodologia*, apresenta os referenciais teóricos que nortearam a pesquisa, para compreender o contexto que influenciou a implementação do PDE Escola no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), por considerar importante entender seus antecedentes, as razões e grupos que o definiram, os princípios que persegue, tratando-se da Reforma Educacional Brasileira na década de 1990. Propõe-se discutir o processo de implementação nos estados e as políticas associadas a essa prática de gestão, como avaliação educacional e financiamento. As concepções de gestão democrática e estratégica são colocadas em discussão, as adjetivações utilizadas e o arcabouço legal que nela se ampara, bem como a influência de Organismos Internacionais, como o BM ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), nas políticas públicas. Analisa-se o lançamento do PDE em 2007, com a criação do IDEB, a política de *accountability*, a introdução das TDIC nas escolas, consideradas marcos

referenciais para operacionalização do PDE Escola.

O capítulo 3 associa o PDE Escola com a avaliação educacional. A partir da apresentação do percurso da metodologia do PDE Escola, associa-se gestão à avaliação educacional e a Prova Brasil como uma política pública consolidada, sob a ótica do Governo Federal. Em seguida, aborda-se a concepção de avaliação da aprendizagem formativa adotada nesta pesquisa e apresenta-se a implementação do PDE Escola no Estado de Minas Gerais.

O capítulo 4 explicita os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, discutindo as estratégias de investigação como: pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Na pesquisa documental buscaram-se na legislação e nos documentos disponíveis no *site* do MEC, escolas priorizadas para receber financiamento das ações do PDE Escola, para seleção da escola a ser pesquisada, por meio do estudo de caso. Procurou-se também, contextualizar e traçar o itinerário metodológico do PDE Escola desde a sua origem até os dias atuais no Brasil e em Minas Gerais. A partir da pesquisa bibliográfica sobre PDE Escola, analisaram-se as produções encontradas no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) no período de 1998 a 2015, em livros e artigos acadêmicos. As estratégias de coleta de dados, os participantes da pesquisa e a análise dos dados coletados são apresentados em seguida.

O capítulo 5 apresenta a descrição da escola, que constitui o objeto de pesquisa, a experiência do PDE Escola na perspectiva de seus sujeitos, análise dos dados coletados em questionários, entrevistas semiestruturadas e observação nos espaços coletivos da escola, com o objetivo de descortinar as práticas de gestão e as concepções e práticas de avaliação, a partir da implementação do PDE Escola.

Finalmente, nas considerações finais, optou-se por discutir as contribuições e os desafios do PDE Escola identificados na pesquisa, abrindo espaço para suscitar outras reflexões sobre a implementação do PDE Escola e sobre a gestão voltada para o crescimento do processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se a pesquisa com a proposta de um Plano de Ação para desenvolvimento profissional de gestores a ser implementado junto às escolas, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do programa de Pós-graduação – PROMESTRE. Esse Plano de Ação visa evitar a descontinuidade de programas e/ou perda de financiamento em busca de melhores condições de

trabalho e uma educação de qualidade, com apontamentos de apoio e assessoramento à gestão escolar, em especial, quando houver nomeação de diretores, por entender que a formação continuada é fundamental para realização de uma gestão democrática, inclusiva, estratégica e eficiente nas escolas.

Espera-se que esse estudo contribua com futuras pesquisas relacionadas ao tema, PDE Escola, como política pública nacional de gestão e tecnologia educacional.

Costuma-se falar da velha escola pública do passado como exemplo de qualidade. No entanto, a escola era outra, uma escola excludente e de qualidade para os poucos eleitos que a ela tinham acesso. O problema hoje é mais complexo: construir e valorizar a escola pública, democrática e para todos. (GOMES, 2015, p. 349)

CAPÍTULO 2 O PDE ESCOLA COMO TECNOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ORIGEM, PRINCÍPIOS E METODOLOGIA

Este capítulo possui o objetivo de apresentar o referencial teórico que permeou o desenvolvimento deste trabalho.

Construir e garantir uma escola pública e democrática para todos, constitui um desafio que se apresenta no cotidiano dos gestores públicos, assim como afirma a autora da epígrafe que antecede este capítulo. É desse lugar que se pensa o processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se no compromisso de profissionais que junto à administração pública definem rumos para alcançarem melhores resultados educacionais.

O desafio dos gestores da Educação Básica está no acolhimento de alunos com aprendizagens diferenciadas, dentre eles, inclui-se os que tiveram pais excluídos da escola. Trata-se de um desafio centrado na superação da discriminação, do preconceito, da intolerância às diferenças religiosas, étnicas ou de qualquer outra natureza, em busca de uma educação de qualidade, garantida a todos, sem distinção.

A garantia, prevista constitucionalmente, do acesso à escola é uma luta que precisa vir acompanhada da equidade e qualidade do ensino. O fato de a maioria estar incluída na escola, não garante inclusão no processo de ensino-aprendizagem. É grande o número de alunos reprovados ou que abandonam a escola sem ao menos terem concluído a Educação Básica. Esse cenário demanda a busca de alternativas por políticas públicas que garantam a qualidade da educação para todos.

Assim, apresenta-se, neste capítulo, primeiramente um levantamento da literatura sobre a Reforma Educacional Brasileira, a influência de Organismos Internacionais como o BM nas políticas públicas, a origem e princípios PDE Escola, considerando a legislação e aprofundando o debate sobre gestão democrática.

Em seguida, explicitam-se os efeitos do lançamento do PDE, em 2007, com a criação do IDEB, a política de *accountability* e Avaliação, a introdução das TDIC nas escolas, considerados grandes marcos referenciais para operacionalização do PDE Escola.

2.1 O PDE Escola no contexto da Reforma Educacional Brasileira

A década de 1990 foi fortemente marcada pela Reforma do sistema educacional brasileiro com políticas públicas que buscaram a qualidade e a eficiência do Ensino Fundamental com foco nas escolas, dentre tais políticas encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (até então denominado, PDE).

Segundo Taques (2011) em pesquisa realizada nas escolas estaduais do Paraná que desenvolveram o PDE Escola em 2008 e 2009,

no contexto do desenvolvimento mundial, diante do diagnóstico de pobreza extrema e de altos índices de analfabetismo, os organismos internacionais colocam a educação no centro das discussões, entendendo-a como a forma mais efetiva de combate da pobreza e como uma das chaves para o desenvolvimento. (TAQUES, 2011, p. 15).

Considera-se que dois grandes contextos permeiam essa reforma: o primeiro encontra-se na forte influência de porte internacional, exercida pelo BM e outras agências multilaterais por meio de financiamento de programas e projetos, e o segundo, devido aos problemas crônicos da educação brasileira e a necessidade de “superar a maciça repetência aí observada” (GATTI; VIANNA; DAVIS, 2015, p. 46) evidenciados em resultados de pesquisas e por estatísticas oficiais que se referiam às taxas de evasão, repetência e aprovação.

Nesse sentido, é importante ressaltar que Ribeiro (1991) criou uma metodologia em 1985 no Brasil a fim de determinar indicadores educacionais, utilizando dados censitários ou de grandes *surveys*, como as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) ⁴ sobre a situação escolar de cada indivíduo entrevistado. De acordo com os dados coletados em 1982, o Brasil reprovava na 1ª série do Ensino Fundamental 52,5% da matrícula e havia uma evasão generalizada entre a 4ª e 5ª séries, apontando como causas a falta de escolas para prosseguimentos de estudos, além de altas taxas de repetência nas séries anteriores.

⁴ A PNAD apresenta informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como, por exemplo, sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados.

Ribeiro (1991) definiu a repetência como principal obstáculo à universalização da Educação Básica no país. Os seus estudos indicaram que o fenômeno da repetência não era privilégio da escola dos pobres, e muito menos da escola pública, contestando as teorias que procuravam explicar a reprovação das escolas sob o espectro da teoria da reprodução social, da prontidão e da privação cultural.

Scaff (2007) também contribuiu sobremaneira para identificar a trajetória percorrida pelo BM na implantação da lógica de planejamento nas escolas públicas brasileiras, e após análise dos objetivos dos programas financiados pelo BM na década de 1980, como o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Básica no Nordeste (EDURURAL), desenvolvido entre 1980 e 1987, Monhangara, 1984 a 1991, concluiu que apresentam os mesmos objetivos do Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA (1998 a 2010), diferindo quanto à abrangência, onde os dois primeiros priorizavam o ensino primário e o FUNDESCOLA expandia o atendimento a todas as séries do Ensino Fundamental. É importante enfatizar que o “Projeto Monhangara é considerado o pioneiro na implantação do Planejamento Estratégico nas Redes Públicas de Ensino do país” (SCAFF, 2007, p. 83).

Observa-se que a política de planejamento estratégico tem início antes da implementação do PDE Escola, não caracterizando, portanto, uma novidade no cenário educacional.

Gatti, Vianna e Davis (2015, p. 46) em resultados de pesquisas sobre as primeiras experiências brasileiras que precederam o SAEB, afirmam que a “década de 1980, no Brasil, foi especialmente rica no relativo à elaboração e implantação de programas educacionais” e apresentam que o “objetivo principal de tais inovações era superar a maciça repetência aí observada, propiciando às escolas condições de abrigar as crianças por mais tempo, oferecendo-lhe, simultaneamente, melhores condições de aprendizagem”. Como o EDURURAL era financiado pelo BM houve exigência de que houvesse uma “avaliação externa, capaz de fornecer subsídios para a definição dos programas de educação rural” (GATTI; VIANNA; DAVIS, 2015, p. 49). Segundo os resultados de pesquisa realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME, 2011, p. 71) foi o “Projeto Edurural, que se desenvolvia em todos os estados do Nordeste, que foi objeto da primeira avaliação com base em testes padronizados”.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 186) com a posse de

Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, “iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme as diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o BM, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira”.

Os organismos internacionais financiaram diversos projetos educacionais que definiram a lógica da modernização e administração gerencial para melhoria da gestão escolar. Desse modo,

além das ações propostas importarem princípios da gestão empresarial para o ambiente escolar, exigiu-se dos gestores capacidade de gerenciamento. Além disso, com base no princípio da autonomia, o conteúdo das reformas defendeu a descentralização de recursos. Assim, descentralização e autonomia foram princípios básicos na discussão sobre a democratização da educação brasileira. (TAQUES, 2011, p. 16).

Dessa maneira, observa-se uma estreita imbricação entre a gestão a ser implementada no PDE Escola, as avaliações em larga escala no Brasil e financiamento. São políticas públicas provenientes do mesmo contexto histórico, e por conta disso a Reforma Educacional brasileira da década de 1990 e vários estudos foram realizados sobre essas temáticas com posicionamentos diversos, levando a um embate teórico/ideológico, como será visto em seção específica.

2.2 A origem e os princípios do PDE Escola no Brasil

O PDE Escola surgiu em 1998 em um contexto de democratização da educação e enfrentamento a altos índices de reprovação em busca da melhoria na qualidade, equidade e eficiência da educação. Trata-se de uma tecnologia educacional de gestão baseada em uma metodologia de planejamento estratégico, pela execução de processos gerenciais de autoavaliação, definição de visão estratégica e elaboração de um plano de ação com indicação de metas a serem atingidas, ações, prazo para o cumprimento das metas e discriminação dos recursos necessários. Para apoiar a implementação desse plano, o FUNDESCOLA, programa do MEC, elaborado em parceria com os estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e cofinanciado pelo BM, prevê o repasse de recursos financeiros, diretamente à escola.

As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram definidas como alvos

prioritários da destinação de recursos por serem consideradas as regiões mais pobres do Brasil e, elegeram-se “microrregiões mais populosas, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e as escolas onde se concentra a maioria dos pobres” (FONSECA, 2003, p. 303). Nesse sentido, Moraes (2002) acrescenta que o FUNDESCOLA estabelece um conjunto de ações destinadas ao ensino público fundamental regular em Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), fundamentada na Resolução nº 51, de 31 de julho de 1989, dos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tendo como premissa os princípios de equidade, efetividade e complementaridade. De acordo com Scaff (2008), o PDE Escola foi concebido no âmbito do FUNDESCOLA e desenvolvido nas regiões, considerando os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) ⁵.

Para Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), o PDE Escola foi considerado o carro-chefe do FUNDESCOLA, por colocar o aluno como foco da escola e iniciar um processo de responsabilização da escola pela melhoria da qualidade de ensino. Os autores definem, ainda, que “o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa”. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 132).

Colaborando ainda com essa discussão, Oliveira, Fonseca e Toschi (2005, p. 128) acrescentam que a “missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas no ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas”.

Segundo Silva (2005), pautado nas ideias de Sobrinho (2001), um dos idealizadores do programa, o objetivo do PDE Escola é

superar os graves problemas de acesso e de permanência, com qualidade, dos alunos do ensino fundamental, situação que atingia uma grande parte da sociedade, e cuja possibilidade de superação perdia-se na ineficaz organização burocrática escolar. (SILVA, 2005, p. 266).

Sob esse contexto, convém salientar, ainda, que por meio do PDE Escola, a instituição escolar recebe recursos financeiros para implementação das ações propostas, visando à sua autonomia escolar quanto ao gerenciamento do recurso,

⁵ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que mede o progresso de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação.
Site: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em 8 dez. 2015.

estimulando a gestão na tomada de decisões, bem como a responsabilizando pelos resultados obtidos. O valor repassado às escolas depende do número de alunos cadastrados no Censo Escolar do ano anterior ao da publicação da Resolução do MEC.

Nessa perspectiva, a proposta de descentralização e autonomia estabelecida pelo FUNDESCOLA encontra respaldo na legislação educacional brasileira, segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2005, p. 129),

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) propõe a organização do espaço físico e do trabalho pedagógico, a participação dos atores escolares e a integração entre escola e comunidade, bem como o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 10.172/01) que propõe a *autonomia* escolar, mediante a descentralização do financiamento da educação e da administração e do controle dos recursos financeiros. A adoção de fundos de natureza contábil permite o controle local mais eficaz e a destinação de recursos para atividades fins.

Coerente com essa expectativa espera-se que a descentralização de recursos, via PDE Escola, permita à escola assumir o protagonismo na construção de seu plano, quando estabelece autonomia à instituição para definir, democraticamente, suas prioridades para melhoria em sua infraestrutura física e pedagógica, a fim de alcançar, portanto, melhores resultados educacionais e garantir uma educação de qualidade a todos.

Sobre a implementação do PDE Escola no Brasil várias pesquisas foram realizadas, apresentando resultados que demonstram diferentes concepções de planejamento, avaliação educacional e financiamento (CRISÓSTOMO, 2007; SCAFF, 2007; SILVA, 2011; SANTOS, 2012; SCHIMONEK, 2012; ALMIRON, 2014; CORDEIRO, 2015).

Uma vertente crítica dessa discussão associa às políticas de gestão implementada no Brasil, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), “de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo teve como objetivo adequar à educação escolar às novas demandas e exigências do mercado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 132) sob a influência do BM e outras agências multilaterais por meio do financiamento de projetos e reformas na gestão (FONSECA, 2003; OLIVEIRA, FONSECA; TOSCHI, 2005; SILVA, 2004, 2005).

Em resultados de pesquisas interestaduais, entre a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade de Montes Claros

(UNIMONTES), realizadas em escolas de Goiás que implementaram o PDE Escola no final da década de 1990, Fonseca (2003) define que a gestão do PDE Escola é estratégica como uma concepção antagônica à gestão democrática. Na opinião da autora as “orientações implícitas nos acordos internacionais, ao privilegiar estratégias racionalizadoras e eficientistas de gestão, induzem os sistemas públicos de ensino a adotarem modelos que se mostram eficientes em setores econômicos ou na iniciativa privada” (FONSECA, 2003, p. 313). Além disso, acrescenta-se que o PDE Escola apresenta,

organização do trabalho escolar que se aproxima da racionalidade taylorista. Na medida em que recupera princípios e métodos da gerência técnico-científica, fragmenta as ações escolares em inúmeros projetos desarticulados e com “gerências” próprias, facilitando a divisão pormenorizada do trabalho, com nítida separação entre quem decide e quem executa as ações. (FONSECA, 2003, p. 311).

Neste mesmo sentido, Silva (2012, p. 3) afirma que “a lógica gerencialista na gestão da educação está na contraposição da proposta de democratização da gestão escolar, construída historicamente pelos movimentos sociais”, porém conclui sua dissertação sobre pesquisa realizada nas escolas públicas municipais de João Pessoa – Paraíba (PB), no período de 1998 a 2006, afirmando que os resultados apontam que,

mesmo com o predomínio do modelo de **gestão gerencial** no âmbito dos sistemas educativos e unidades escolares, desde o processo de reformas educacionais nos anos de 1990 o espaço público escolar brasileiro convive, também, **com a perspectiva de gestão democrática** (SILVA, 2011, p. 128, grifo nosso).

A influência de organismos internacionais é vista como uma invasão indesejada no campo educacional, que busca reordenar o sistema educacional com as necessidades do mercado, levando a um embate teórico/ideológico.

Considera-se pertinente esta perspectiva crítica realizada à gestão gerencial implementada no PDE Escola, tendo em vista, direcionamento excessivo do programa, por meio do manual operacional, reduzindo o campo de atuação dos profissionais da escola. Outra dificuldade a ser considerada refere-se à articulação interna entre os profissionais da escola, para deliberação de ações coletivas, fator que impede a prática da gestão democrática, devido à política salarial vigente, com baixos salários, onde os professores buscam outros cargos, na própria rede de

ensino ou outras, para complementar a renda.

Outra visão, dos idealizadores do PDE Escola, apresenta a gestão como componente decisivo para a eficácia escolar, onde escolas bem dirigidas e organizadas são mais eficazes para uma educação de qualidade. Consideram que a burocracia lenta, centralizadora e excessivamente preocupada com normas e os regulamentos não conferem agilidade na solução de problemas. E não consideram demérito a utilização dos padrões de produtividade e eficiência advindos do setor privado da economia na educação.

Apontam que a escola faz diferença para o desempenho dos alunos colocando-a como foco das políticas educacionais e a importância do gerenciamento eficaz baseado em um planejamento estratégico.

De acordo com o manual do PDE Escola ainda “não se conseguiu estruturar um sistema educacional eficiente, eficaz e de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 6) e, portanto, tal documento propõe alternativas como, por exemplo:

A criação de colegiados ou conselhos escolares, mecanismos de transferência de recursos diretamente para as escolas, a escolha de diretores comprometidos com o sucesso da escola e dos alunos, seja por eleição, ou por seleção, ou por ambas, e a adoção de mecanismos de autoavaliação, avaliação externa e responsabilização abrem espaço para as escolas se organizarem e se estruturarem, redefinirem seus valores, sua visão, sua missão, seus objetivos estratégicos, seus processos, suas relações. (BRASIL, 2006, p. 9).

Essa prática de gestão com aporte financeiro do BM não era uma novidade no campo educacional, pois já havia sido implementado outros programas para fortalecimento da gestão baseado em planejamento estratégico.

Diante desse contexto, considerou-se o PDE Escola como tecnologia de planejamento estratégico com a finalidade de promover escolas mais eficazes e de qualidade, uma vez que prevê em sua estrutura, a utilização de dados produzidos pela própria escola como fluxo escolar, infraestrutura, gestão, currículo, oportunidades de aprendizagem, em um diagnóstico único, abrangente como subsídio, para, sobretudo, facilitar a definição de metas e ações eficazes a serem definidas pelos profissionais.

A construção de escolas de qualidade não pode prescindir de procedimentos e instrumentos de gerenciamento eficazes, devendo ser administrada como uma organização viva e solidária em seus

objetivos, voltada para o atendimento das necessidades e expectativas de seus alunos, pais, comunidade e sociedade. (BRASIL, 2006, p. 9).

Partindo das duas concepções apresentadas para a gestão: gerencial/estratégica *versus* democrática/participativa, optou-se por considerá-las com significados fundamentados em suas origens, com características próprias, mas não dicotômicas: gerencial/estratégica *versus* democrática.

Democracia é uma palavra de origem grega *demokratia*, composta por *demos* que significa povo e *kratos* que significa poder, portanto, governo do povo, não apresentando como antônimo a palavra estratégia.

Somando-se a essa definição, Cury (2002, p. 173) define que gestão democrática requer “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”, elementos primordiais para o desenvolvimento do PDE Escola.

A partir dessas considerações, estabeleceu-se um diálogo entre gestão democrática-participativa e gerencial/estratégica como complementares e não antagônicas, sobretudo, sem hierarquia.

A gestão democrática no PDE Escola se realiza, quando todos, em igualdade de condições, têm direito à participação na proposição de ideias e ações, como também no compromisso em executá-las. Para superação dos desafios e reduzir a chance de fracassos é importante que o planejamento seja democrático, eficiente e eficaz, pautado em sólido diagnóstico com utilização de dados precisos e fidedignos.

Considera-se também, que o planejamento estratégico tem em seu bojo a gestão democrática, participativa e emancipatória, ancorada constitucionalmente no artigo 3º da Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, onde, há previsão legal para que os formulários sejam acompanhados de reflexões e interação da comunidade escolar, por meio de reuniões sistemáticas, com o firme propósito de que o aluno seja o centro do processo de ensino-aprendizagem e, com isso, aumentar as “chances de a escola ter êxito no aproveitamento dos recursos disponíveis para desenvolvimento de seus projetos escolares e das novas tecnologias” (BRASIL, 2006, p.115).

Para além da conceituação de gestão, a pesquisa procurou investigar o uso que se faz dela na prática cotidiana. Assim, conforme foi apontado por Luck (2010, p. 36), *apud* Ferreira (2015, p. 21),

a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Assim, acredita-se, portanto, que o processo envolvendo a elaboração do PDE Escola encontra-se pautado na gestão democrática/participativa a fim de efetuar a elaboração de um planejamento estratégico, sem dicotomia, sem hierarquia e indissociáveis.

2.3 Itinerário do PDE Escola no Brasil: metodologia e a política de responsabilização

A primeira experiência de implementação do PDE Escola aconteceu em 1998, no final do primeiro mandato do Presidente FHC, e envolveu três regiões do Brasil: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Destacaram-se como fundamentos legais a Constituição Federal de 1988, a Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, a Emenda Constitucional nº 14/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/96, o Programa Dinheiro direto na Escola (PDDE).

Em seu programa denominado “Acorda Brasil: está na Hora da Escola” destacaram-se “cinco pontos para as ações: a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN); e) avaliação das escolas”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 186).

Neste mesmo contexto sobre o processo de implantação do PDE, em quatro escolas públicas de Teresina, também Crisóstomo (2007) em seus estudos corrobora com esse referencial teórico, quando descreve o conjunto de instrumentos normativos para mostrar o PDE Escola como projeto do FUNDESCOLA e atribui

a ênfase do FUNDESCOLA em *acesso e permanência, qualidade e gestão* é apoiada e reforçada por um conjunto de instrumentos normativos e operacionais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, LDB 9394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Sistema Nacional de Avaliação e Educação Básica (SAEB). (CRISÓSTOMO, 2007, p. 37).

Esses pontos acima elencados, na visão de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 187) encontram-se também nas reformas ocorridas no “plano internacional, uma vez que eles cumprem orientações de organismos multilaterais: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão”.

Salienta-se que esses pontos em comum evidenciam forte influência da discussão internacional realizada em 1990, em Jomtiem - Tailândia, com a proclamação da Declaração Mundial de Educação para Todos, na Declaração de Nova Delhi, em 1993, e pela Declaração de Dakar, realizada em Senegal, em 2000.

Em 2007, a criação do IDEB, calculado, a partir dos resultados do rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos constantes do censo escolar e do SAEB, foi considerada um grande marco na história do PDE Escola. A qualidade da educação básica passou a ser aferida, objetivamente, com base no IDEB, e o PDE Escola instituiu-se, no âmbito do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a publicação da Portaria Normativa nº 27, de 21 de junho de 2007, como uma política pública nacional para fortalecer a autonomia de gestão educacional, por meio de um “diagnóstico efetivo de seus problemas e respectivas causas, suas dificuldades, suas potencialidades, bem como a definição de um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos”.

O financiamento das ações do PDE Escola, via PDDE às Unidades Executoras das escolas, é definido em legislação específica, priorizando-se escolas com os mais baixos níveis de qualidade aferidos, consideradas pelo MEC como fragilizadas, iniciativa considerada acertada. Segundo Saviani (2007, p.1246) tratava-se de uma “iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais”. Neste sentido, consolida-se a conexão entre avaliação, financiamento e gestão.

No entanto, não há alteração na metodologia de planejamento estratégico proposto pelo PDE Escola em 1998, permanecendo, portanto, com a execução de processos gerenciais de: autoavaliação da escola, definição de sua visão estratégica

e elaboração de plano de ação, com indicação de metas a serem atingidas, ações, prazo para o cumprimento das metas e discriminação dos recursos necessários.

Com o lançamento do PDE em 2007, Haddad, Ministro da Educação, definiu o PDE Escola como, um plano de autoavaliação, para análise dos pontos frágeis da escola, orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura, e afirmou que esse “plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar”. (BRASIL, 2007, p. 25).

Essa expressão do Ministro da Educação “se for o caso” só foi efetivamente percebida a partir de 2012, quando a metodologia planejamento estratégico utilizada no PDE Escola passou a ser disponibilizada a todas as escolas públicas do país, desvinculada do repasse financeiro através de um sistema *online* denominado PDE Interativo.

Com o intuito de concluir o itinerário da grande expansão do PDE Escola no cenário educacional brasileiro, dirigiu-se a transformação do PDE Interativo em PDDE Interativo, no ano de 2014. Essa pode ser considerada a maior mudança na gestão dos programas educacionais do MEC, quando inseriu nesse sistema, outros programas do MEC, vinculados ao PDDE, tais como: Atleta na Escola, ProEMI, Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola.

Essa decisão do MEC evidencia que a metodologia de planejamento estratégico do PDE Escola foi incorporada às diretrizes do governo atual que passou a condicionar o recebimento de recurso federal para o preenchimento do diagnóstico da escola que propõe autoavaliação, organizadas em eixos, dimensões e temas, como será detalhado na seção específica que trata da metodologia do PDE Escola.

Essa continuidade dada ao PDE Escola pelo governo federal durante os dois mandatos do Presidente Lula e a posterior naturalização do planejamento estratégico foram fundamentais para a criação de um ambiente suprapartidário, e a adoção dessa prática de gestão gerencial baseada em planejamento estratégico por um governo popular atenuou sua identidade como política educacional neoliberal.

Se a prática de gestão proposta pelo PDE Escola, de tecnologia de planejamento estratégico, baseada em autoavaliação, definição de visão estratégica e elaboração de um plano de ação com indicação de metas a serem atingidas, ações, prazo para o cumprimento das metas, não trouxesse benefícios para a

gestão, não teria avançado e se legitimado.

2.3.1 Metodologia do PDE ESCOLA: evolução dos processos e procedimentos manuscritos a digitais

As orientações para implementação do PDE Escola, em 1998, foram elaboradas pelo MEC, e de acordo com Scaff (2008, p. 574), isto foi feito por meio de um “manual de 200 páginas com orientações sobre o período em que se realiza cada reunião, o que se faz com cada uma delas, bem como os responsáveis para cada uma das ações” e atualmente encontram-se disponibilizadas no *site* do MEC (<http://pddeinterativo.mec.gov.br/>).

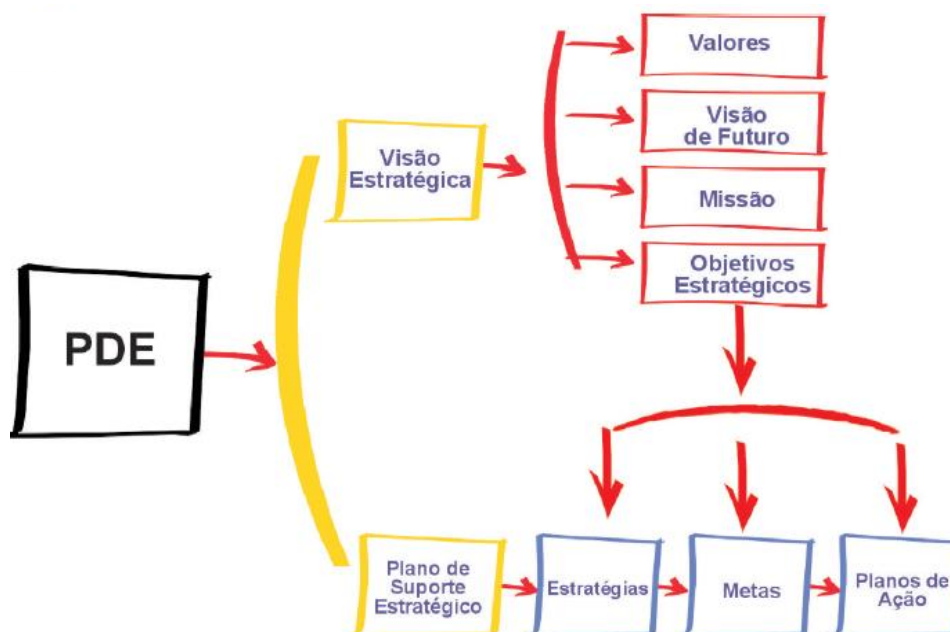
Quando houve a implantação do PDE Escola em 1998, as 400 escolas públicas selecionadas elaboraram o plano e receberam recurso financeiro para desenvolvimento das ações, ressaltando que, não possuíam computadores, nem internet. Dessa maneira, os formulários correspondentes ao diagnóstico e da autoavaliação da escola eram calculados e preenchidos manualmente. Esse processo de coleta e análise dos dados compreendia o preenchimento, por um grupo chamado de comitê estratégico do formulário, levantamento do Perfil e Funcionamento da Escola (PFE) incluindo,

[...] informações a respeito da localização, número de salas, professores, pessoal, administrativo, níveis e modalidades de ensino oferecido, número de turmas, turnos de funcionamento, número de alunos, indicadores de desempenho por turma, turno e disciplina, autonomia, relações da escola com a comunidade e com a Secretaria de Educação, principais projetos em andamento, fontes de recursos, etc. (BRASIL, 2006, p. 40).

Após todas essas etapas, de acordo com Scaff (2007, p. 123), “os formulários eram enviados ao MEC, via correio e as orientações a respeito das eventuais reformulações eram dadas por telefone, ou, também, via correio, de forma que o processo se tornava bastante moroso”. Após a aprovação do PDE Escola, o financiamento era descentralizado à escola, via Plano de Melhoria da Escola (PME).

Para melhorar a compreensão da metodologia utilizada pelo PDE Escola propõe-se a observação da estrutura, constante na FIGURA 1 com a representação gráfica do PDE Escola,

FIGURA 1 - Representação gráfica do PDE Escola

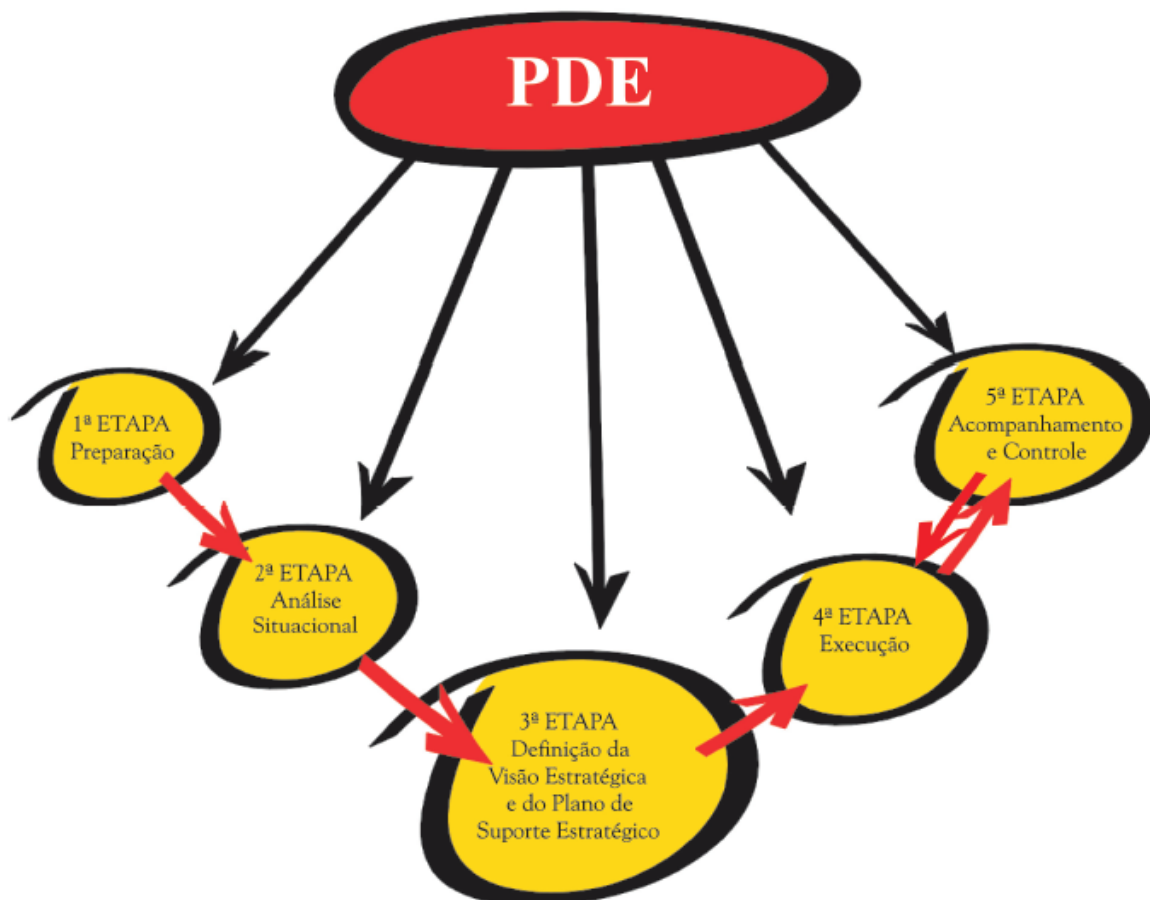


Fonte: BRASIL, (2006)

A metodologia de gestão indicada no PDE Escola organiza-se em duas partes: a primeira, denominada visão estratégica, é para os profissionais definirem os valores que defendem e sua missão, enquanto instituição escolar, etapa fundamental para reflexão das ações pedagógicas, exercício da autonomia e proposição de objetivos coerentes com seu diagnóstico. A segunda parte, denominada Plano de Suporte Estratégico, estrutura-se em estratégias, metas e plano de ação, para alcançar os objetivos propostos bem como transformar a missão em realidade.

Para a implementação do PDE Escola, pode-se observar a organização em 5 etapas, conforme a FIGURA 2, a seguir.

FIGURA 2
Etapas do PDE Escola



Fonte: BRASIL, (2006)

Destaca-se, portanto, que a Figura 2 acima, do mesmo modo que a 1, encontra-se organizada em etapas e são realizadas em reuniões consideradas indispensáveis nas orientações do manual.

A primeira etapa registrada na Figura 2 é denominada de preparação e corresponde à organização da escola para envolvimento de todos da comunidade escolar com a formação de um grupo de sistematização (GS) para estudo do manual e definição de responsabilidades.

Após formação desse GS passa-se à etapa de autoavaliação, análise situacional ou diagnóstico para realização do levantamento sistemático de dados e informações sobre a qualidade da escola em seus diferentes aspectos, organizados em três fichas. Essa etapa é considerada condição indispensável para elaboração do plano.

A primeira ficha corresponde ao Instrumento 1 do manual, que contém levantamento do PFE. Em seguida, discute-se no Instrumento 2 critérios considerados determinantes para o sucesso escolar, organizados em: ensino-aprendizagem, clima escolar, pais e comunidade, gestão de pessoas, gestão de processos, infraestrutura e resultados.

Essa etapa de autoavaliação do PDE Escola será retomada em uma seção específica que trata da metodologia do PDE Escola, por constituir-se em uma mudança na política de gestão, realizada pelo MEC na construção do sistema PDDE Interativo, em 2014. Essa etapa do planejamento estratégico, a autoavaliação, passa a ser de preenchimento obrigatório, para descentralização de recursos financeiros não só para o PDE Escola, mas para outros programas, vinculados ao PDDE.

A partir da construção do sistema PDDE Interativo baseado na metodologia de gestão gerencial estruturado em um planejamento estratégico observa-se que o PDE Escola assume função de tecnologia de planejamento de gestão e de política pública de gestão nacional, mediado pelas TDIC para melhoria do processo ensino-aprendizagem e melhores resultados educacionais.

Prosseguindo a análise das etapas do PDE Escola, na terceira etapa, define-se a visão estratégica com informação dos valores, visão de futuro, missão e objetivos da escola e o plano de suporte estratégico, onde são definidas as estratégias, metas e planos de ação para alcance dos objetivos traçados.

Após essas etapas, os planos de ações são implementados pelos profissionais da escola, com apoio financeiro conforme estabelecido, e, em seguida, há o monitoramento das ações realizadas pelos profissionais que se comprometeram na etapa anterior e realiza-se a avaliação dos resultados para adoção de medidas corretivas, se necessário.

A partir dessa exposição observa-se que as orientações para desenvolvimento do planejamento estratégico apresentam em seu bojo a gestão democrática, participativa e emancipatória, onde todos os formulários são acompanhados de reflexões e interação da comunidade escolar, realizadas em reuniões sistemáticas (FIGURA3).

FIGURA 3
Ações para definição do PDE Escola



Fonte: BRASIL, (2006)

Em análise verifica-se que a Figura 3 define ações para implementação do plano de modo geral. Nesse sentido, na primeira reunião propõe-se a elaboração da minuta do plano, em seguida busca-se o consenso e o comprometimento da equipe. Considera-se que as duas reuniões de apoio são realizadas “para que todos da escola possam participar efetivamente da elaboração do PDE”. (BRASIL, 2006, p. 125).

Segundo Scaff (2008), em pesquisa realizada em escolas da Rede Municipal de Dourados que implementaram, desde 1998, o PDE Escola constatou-se a importância dos atores escolares para o sucesso dessa implementação, por meio do depoimento da coordenadora do PDE Escola, e acrescentou que, após análise dos depoimentos e atas das reuniões da escola, ficou evidente que “o Grupo de Sistematização (GS) do PDE se reúne periodicamente, com convocação de todos os professores e funcionários no início do ano letivo para participarem das decisões a serem tomadas pelo grupo”. (SCAFF, 2008, p. 579).

Com a expansão das TDIC e o lançamento do PDE, os programas educacionais elaborados pelo MEC foram gradativamente sendo disponibilizados em ambientes virtuais.

Em 2009, em função dos benefícios que as tecnologias oferecem, principalmente, as digitais, o PDE Escola passou a ser operacionalizado e disponibilizado às escolas públicas priorizadas pelo governo federal em legislação específica, em um Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), por meio de tecnologia *on-line*, definido como

sistema que pode ser acessado de qualquer computador que esteja ligado à rede mundial de computadores (internet). [...]. A elaboração do PDE Escola e o posterior acompanhamento do seu trâmite são feitos no SIMEC, onde serão disponibilizadas outras informações importantes para o município. (BRASIL, 2008, p. 06).

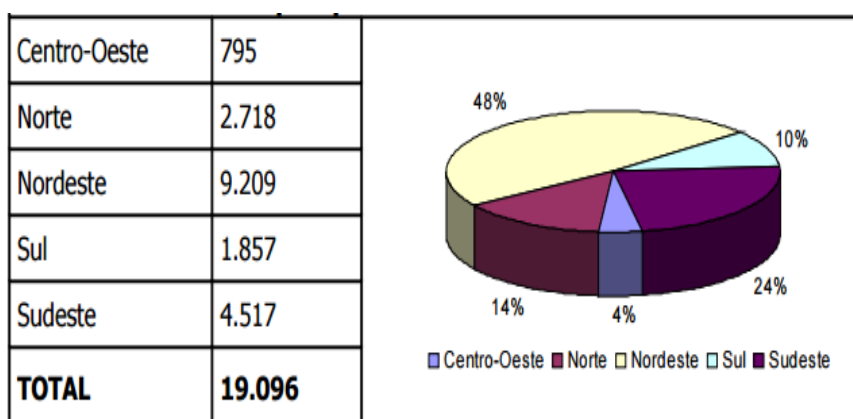
O acesso a esse sistema é realizado pelo Diretor da escola, por meio do seu CPF e senha, disponibilizada via *e-mail* institucional pelo Comitê Estadual da SEE-MG.

Segundo o Relatório Final realizado pelo MEC, em 2012, sobre a execução física e financeira do PDE Escola, observa-se pelo GRÁFICO 1, a grande expansão do PDE Escola para as cinco regiões do país, atingindo o público-alvo de 19.096 escolas públicas, destacando-se a região Nordeste, com quase 50% do total de escolas selecionadas.

Esses dados demonstram que mesmo alterando o referencial para seleção das escolas para receber o financiamento das ações do PDE Escola, ou seja, de IDH para IDEB, a região Nordeste, Norte e Centro-Oeste são as regiões do Brasil que mais necessitam de ações de melhoria do Governo Federal, sinalizando que as condições socioeconômicas das famílias, da escola e da comunidade interferem diretamente nos resultados de aprendizagem dos alunos.

GRÁFICO 1

Distribuição regional do PDE Escola 2011 por quantidade de escolas



Fonte: BRASIL, (2012c)

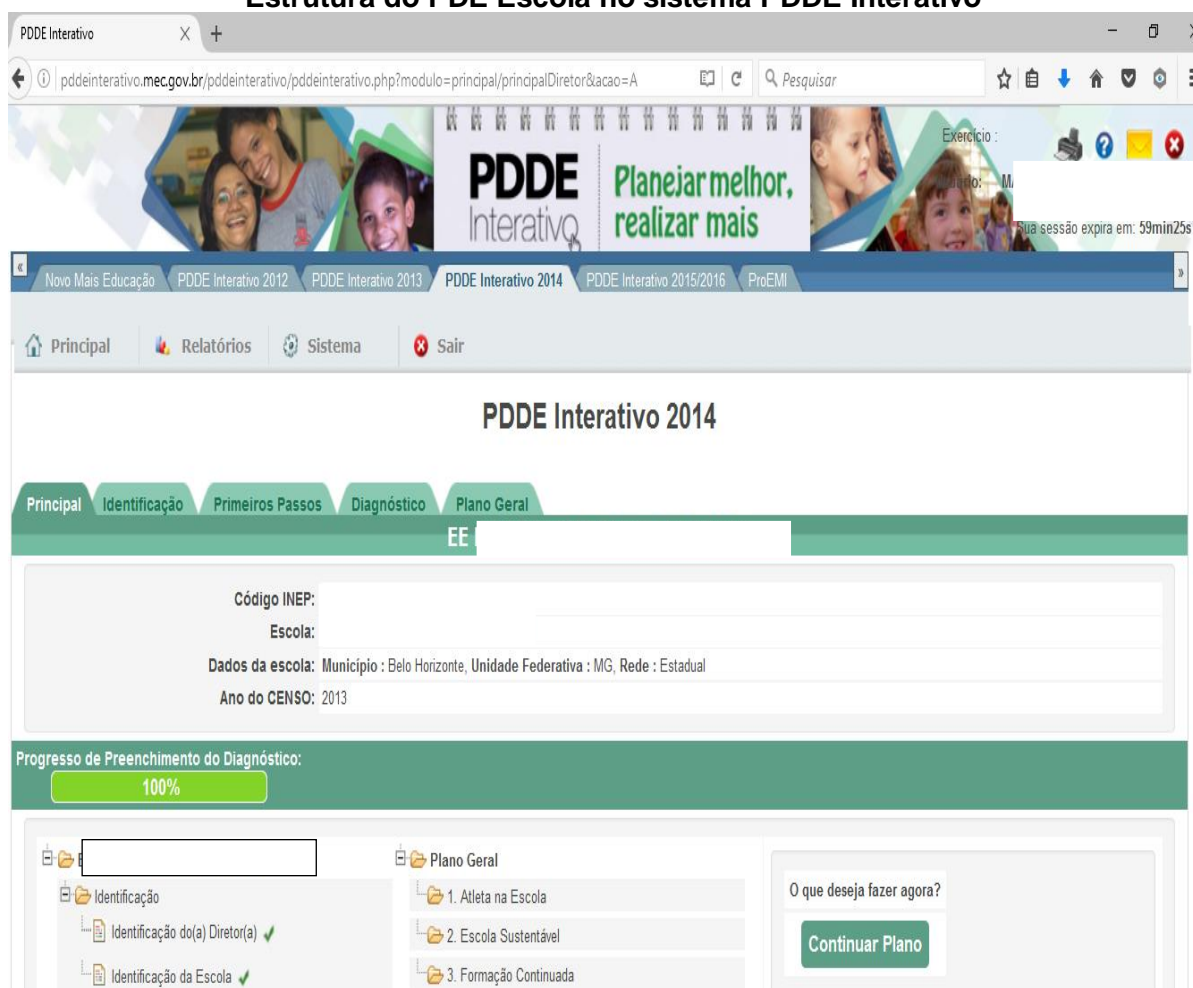
Em 2012, foi realizada a revisão da metodologia e da ferramenta tecnológica pelo MEC, onde a metodologia do PDE Escola foi utilizada na construção do sistema *on-line* denominado PDE Interativo, universalizado para todas as escolas públicas do

país, independentemente do recebimento de recursos federais do PDE Escola (BRASIL, 2012a).

A universalização desse sistema *on-line* significa oportunizar, cerca de 160 mil escolas públicas no Brasil, considerando o Censo Escolar 2010, bem como a utilização de uma tecnologia de gestão, baseada em planejamento estratégico, mediado pelas TDIC.

Observa-se por meio da análise da FIGURA 4, contendo a primeira tela exibida ao acessar o sistema que o PDE Interativo se estrutura em: Identificação, Primeiros passos, Diagnóstico e Plano Geral.

FIGURA 4
Estrutura do PDE Escola no sistema PDDE Interativo



Fonte: BRASIL, (2012a)

Na identificação encontram-se dados referentes ao diretor e à escola, extraídos do Censo Escolar, são eles: nome, esfera, localização, modalidades

oferecidas, número de matrículas por nível, endereço e informações adicionais, em seguida, na aba: Primeiros Passos encontra-se a orientação para a preparação do ambiente institucional para o planejamento, definição do Grupo de Trabalho (GT), estudo da metodologia e divulgação à comunidade escolar.

O diagnóstico da escola é a próxima etapa do sistema, utilizada para subsidiar a proposição de ações para melhoria do processo ensino-aprendizagem, conforme o QUADRO 1.

QUADRO 1 Diagnóstico da Escola

Eixo	Dimensões	Tema
Resultados	Dimensão 1 – Indicadores e Taxas	IDEB
		Taxas de Rendimento
		Prova Brasil
	Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento	Matrícula
		Distorção Idade-Série
		Aproveitamento escolar
Áreas de Conhecimento		
Intervenção Direta	Dimensão 3 - Ensino e aprendizagem	Planejamento Pedagógico
		Tempo de Aprendizagem
	Dimensão 4 - Gestão	Direção
		Processos
		Finanças
Intervenção Indireta	Dimensão 5 – Comunidade Escolar	Educandos
		Docentes
		Demais Profissionais
		Pais e Comunidade
		Conselho Escolar
	Dimensão 6 - Infraestrutura	Instalações
		Equipamentos

Fonte: BRASIL, (2014b)

Nesse Quadro, percebe-se que o procedimento diagnóstico

é feito a partir de recortes conceituais da realidade da escola, que direcionam o olhar para aspectos relevantes do funcionamento da instituição. Os recortes são baseados nos estudos sobre os fatores que são determinantes para o sucesso da educação oferecida. Um olhar detalhado sobre o conjunto desses aspectos dará uma excelente perspectiva do funcionamento da escola e apontará o que deve ser aperfeiçoado pela gestão. (BRASIL, 2012a, p. 18).

O grupo de trabalho se prepara para o preenchimento do diagnóstico da escola, considerando o ponto de partida ou seu “raio x”, onde serão identificados os principais desafios, sejam eles referentes às disciplinas e/ou turmas mais críticas para serem discutidos e refletidos democraticamente para a proposição de ações e metas.

A partir do preenchimento, análise e reflexão do diagnóstico, o sistema apresenta uma síntese dos desafios a serem priorizados, e na aba Plano Geral encontra-se o plano de ação do PDE Escola, para que os profissionais da escola definam os grandes desafios de cada dimensão analisada, os objetivos, as metas e as ações a serem executadas, com definição dos responsáveis, bem como a previsão de gastos para desenvolvimento das ações.

Além disso, nesta mesma aba encontra-se também, o Plano de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, para que a escola informe quais profissionais têm interesse em participar de cursos de formação continuada ofertados pelo MEC.

As informações das dimensões 1 e 2, constantes do diagnóstico, são consideradas fundamentais para reflexão dos profissionais e provenientes de outras bases de dados do MEC, como o Educacenso, “um sistema de coleta de dados que pretende efetuar levantamento de dados pela internet, abrangendo de forma individualizada, cada estudante, professor, turma e escola do país” (SAVIANI, 2007, p. 1235), e do INEP com as proficiências dos alunos na Prova Brasil e o IDEB, para otimização do trabalho que até então era considerado moroso pelos pesquisadores.

A partir de 2014, houve alteração no sistema PDE Interativo, que passou a denominar-se PDDE Interativo, conforme a FIGURA 5.

FIGURA 5
Plataforma MEC PDDE Interativo



Fonte: Portal MEC

Em consonância com Plataforma MEC PDDE Interativo, ora apresentada, pode-se afirmar que:

O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico <http://pddeinterativo.mec.gov.br> para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2014b, p. 4).

Esse sistema PDDE Interativo apresenta-se com a metodologia do programa PDE Escola, ou seja, utilizando as etapas de identificação, primeiros passos, autoavaliação ou diagnóstico.

A aba Plano Geral se subdivide em Plano Estratégico, que será preenchido com as ações do PDE Escola e outros programas do MEC como Mais Educação, Atleta na Escola, ProEMI, Escolas Sustentáveis, Escola do Campo e Água na Escola.

De acordo com orientações específicas dos programas do MEC, após o preenchimento do diagnóstico, a escola terá acesso à aba dos programas, sendo, portanto, condicionante para o recebimento de recurso federal, conforme a seguinte orientação:

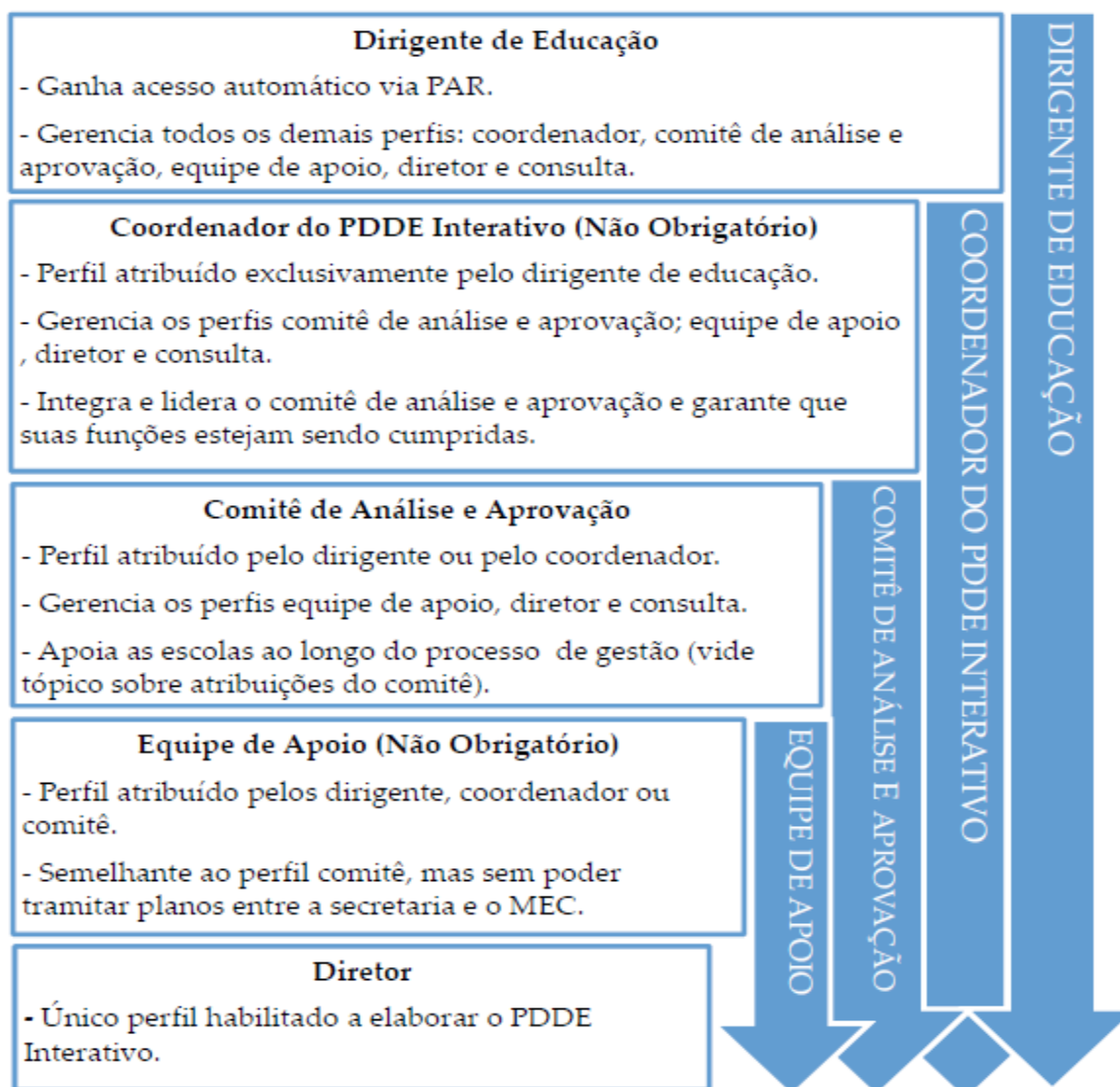
As escolas, após o preenchimento do Diagnóstico no PDDE Interativo, terão acesso à aba do ProEMI no PDDE Interativo onde deverão inserir o Projeto de Redesenho Curricular - PRC descrevendo as ações propostas e o detalhamento das mesmas em cada um dos macrocampos, indicando as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, e a aplicação dos recursos. (BRASIL, 2014b, p. 7).

Depreende-se, a partir desse itinerário metodológico que, a partir de 2014, houve aprimoramento do PDE Escola, como tecnologia de gestão mediada pelas TDIC, vinculada ou não ao financiamento de ações para melhoria da gestão e das práticas pedagógicas e como política pública nacional, onde sua metodologia passou a ser utilizada para orientar programas de melhoria das práticas pedagógicas de todas as etapas de ensino da educação básica.

Caracterizado pelo MEC como interativo, não houve formação do MEC, da SEE e da SRE para operacionalização dos programas e todos os materiais de orientação, foram disponibilizados na plataforma do MEC e enviados via *e-mail* institucional.

Para desenvolvimento do PDE Escola, o MEC definiu grupos de trabalho ou comitês, abrangendo profissionais em âmbito federal, estadual, regional com definição de atribuições específicas a serem desenvolvidas, a fim de contribuir para que o planejamento esteja bem organizado e “auxiliar a escola a oferecer uma educação cada vez melhor aos seus estudantes” (BRASIL, 2014b, p. 20), conforme a FIGURA 6.

FIGURA 6
Estrutura dos perfis de acesso ao PDDE Interativo



Fonte: BRASIL, (2014b).

Diante desse contexto, comparando a estrutura do PDE Escola, implementado em 1998, com a estrutura atual, observa-se que a sua metodologia foi implementada gradativamente, aprimorada e consolidada nos dias atuais, perpassando por três governos presidenciais: FHC, Lula e Dilma Rousseff. Em relação à gestão democrática para desenvolvimento do planejamento estratégico, trata-se de uma exigência desde a sua origem. O aprimoramento do PDE Escola deve-se à criação do IDEB, com aplicação da Prova Brasil, utilizada como referência para desenvolvimento das ações, em busca de melhorias educacionais e, também, à inclusão das TDIC que favoreceu a expansão dessa tecnologia de gestão e

transformando-a em política pública nacional.

Observa-se a associação cada vez maior entre gestão, avaliação e financiamento, em que a avaliação assume posição central para o processo de gestão educacional.

Na próxima seção, propõe-se a discussão da política de responsabilização ou *accountability* e avaliação em larga escala proveniente do lançamento do PDE que faz parte da trajetória e alterações do PDE Escola.

2.4 Política de responsabilização ou *accountability* e avaliação em larga escala a partir do PDE

Em 2007, o Governo Federal lançou o PDE sustentado em seis pilares⁶, dentre eles têm-se: a responsabilização ou *accountability* da classe política e da mobilização da sociedade, como condição para garantia constitucional do direito à educação, ancorada nos resultados da avaliação em larga escala, especificamente na Prova Brasil.

Esses pilares alteram, substancialmente, os referenciais de seleção para financiamento do PDE Escola, ampliando o número de escolas atendidas para as cinco regiões do país, pautado em resultados da avaliação externa – IDEB e pela inserção da política de responsabilização ou *accountability*.

Para Fernandes e Gremaud (2015, p. 499) já estavam presentes no cenário educacional brasileiro, as imperfeições das medidas de avaliação em larga escala, porém, a “polêmica atual está ligada à nova função que os exames assumem nas políticas de *accountability*, cujo cerne é considerar não apenas os alunos, mas escolas, professores, diretores e gestores como responsáveis pelo desempenho dos estudantes”.

O termo *accountability* é considerado polêmico para Brooke, Alves e Oliveira (2015, p. 485) por “estar no centro do modelo de gestão chamado neoliberal”. Para os autores, o conceito de *accountability*, incorporado à educação, “quer dizer publicização dos resultados das avaliações de forma que o público possa identificar

⁶ Pilares definidos no PDE:” i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. (BRASIL, 2007a, p. 11)”.

diferenças entre sistemas e escolas, e fazer comparações”. (BROOKE; ALVES, OLIVEIRA, 2015, p. 486).

Apresentam uma variedade de consequências para as escolas e seus gestores, de modo que a responsabilidade atribuída a eles seja cobrada de duas formas: i) mais leve chamada de *low-stakes, accountability* fraca, exemplificada com a simples divulgação dos resultados, sem que haja nenhum prêmio ou castigo e ii) de forma mais incisiva, *high-stakes, accountability* forte, onde os profissionais são submetidos a políticas de impacto como alteração nos proventos, prêmios e suas perspectivas profissionais. Afirmam que no caso brasileiro,

não se tem notícia de processos de responsabilização envolvendo fechamento de escolas, demissão de professores ou de quaisquer outros tipos de castigo. Há, inclusive, uma repulsa oficial nos ranqueamentos, que impede a divulgação de informações de modo a facilitar a comparação de diferentes sistemas e escolas. As consequências atribuídas às políticas de responsabilização são uniformemente positivas, nas formas de prêmios oferecidos à coletividade da equipe escolar. [...] Portanto, o modelo brasileiro, mais brando, se diferencia do modelo dominante nos Estados Unidos, o que nos deixa livres para exercer um processo legítimo de monitoramento e avaliação da política de responsabilização nos termos fixados pelos gestores brasileiros. (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p. 488).

Sobre esse aspecto, Duarte, Augusto e Jorge (2015) em resultado de pesquisas com diretores da rede estadual mineira, sobre as demandas advindas do chamado Acordo de Resultados, estabelecido entre escolas e os órgãos centrais da educação, trazem à discussão “a pressão exercida sobre os diretores e destes sobre os professores tem acarretado, em ambos os segmentos, um sentimento de responsabilização individual pelos resultados dos alunos”. (DUARTE; AUGUSTO; JORGE, 2015, p. 211). Complementando essa discussão, ainda, vale destacar que

Muitos críticos veem os programas de *accountability* como uma forma de culpar professores e diretores de escola pela baixa qualidade do ensino. Acreditar que os responsáveis pela educação podem alterar procedimentos e, assim, melhorar o ensino, não significa dizer que sejam culpados por seus alunos não estarem aprendendo mais. (FERNANDES; GREUMAUD, 2015, p. 502).

Como se vê, foram apontados alguns riscos na literatura, i) distorção de incentivos, com possível estreitamento do currículo, a exclusão e abandono de

alunos de baixa proficiência e ii) *gaming*, quando as escolas adotam estratégias para alterar resultados, destacando-se a fraude como o maior problema.

Afonso (2015) em seu artigo intitulado *Para uma concetualização alternativa de accountability em educação*⁷, também pontua a diferença entre responsabilidade e culpa, e, por isso, exemplifica o termo no contexto de uma escola pública onde estudam alunos de diferentes grupos e classes sociais quando afirma que,

se essa escola se constituir como lugar de reprodução social e cultural e de legitimação de desigualdades [...], podemos dizer que aí se produzem injustiças várias. Neste aspecto, independentemente da ação concreta de cada professor (a), individualmente considerado (a), todos os (as) professores (as) dessa escola são responsáveis, na medida em que, de forma direta ou indireta, participam de processos estruturais e organizacionais que tem consequências injustas. (AFONSO, 2015, p. 553).

As discussões sobre os possíveis méritos, riscos e fragilidades da política de *accountability* no Brasil, são realizadas com pertinência por Brooke, Alves e Oliveira (2015); Fernandes, Greumad (2015); Bonamino, Sousa (2015); Minhoto (2015); Afonso (2015). É importante ressaltar que devido à diversidade de desenhos e ambientes onde estão inseridos não será objeto desta pesquisa.

Em uma análise global sobre a configuração do PDE identificando as 30 ações em que ele se desdobra, bem como sobre suas bases de sustentação, Saviani (2007) o apresenta não como Plano de Educação propriamente dito, mas sim como “um conjunto de ações que teoricamente se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”. (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Em consonância com essa discussão, Gomes (2015, p. 351) afirma que “com o lançamento do PDE, pelo Governo Federal em 2007, a avaliação em larga escala passa a ser um dos pilares da política educacional do MEC” e acrescenta ainda que o “IDEB é mais do que um indicador estatístico, pois foi criado para ser um condutor das políticas públicas que visam à melhoria da qualidade na educação brasileira”.

Reforçando essa ideia, Saviani (2007, p. 1245) já afirmava que o IDEB era um “índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar resultados, etapa por etapa”.

⁷ Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

Essas afirmações estão claramente evidenciadas quando se observa o papel de destaque dado à avaliação em larga escala, em documentos oficiais, como, por exemplo:

A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender – um clichê injusto imposto à educação básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou que isso não era verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória. (BRASIL, 2007a, p. 20).

Nesse cenário, torna-se necessário salientar que com a criação do IDEB em 2007 foi possível reunir dois importantes indicadores de qualidade da educação, em um só indicador, com o intuito de avaliar a qualidade da educação básica: o fluxo escolar, obtido nos dados do Censo Escolar e as médias de desempenho da Prova Brasil, que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ancorados na preocupação de que, a indústria da aprovação automática é tão perniciosa quanto à “indústria da repetência”. (BRASIL, 2007a, p. 21).

Segundo Saviani (2007, p. 1234), a partir da Prova Brasil aplicada aos alunos em 2005, aliada ao fluxo,

construiu-se uma escala de 0 a 10, chegando inicialmente a uma média de 3,8. Foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (SAVIANE, 2007, p.1234).

Coerente com as ideias apresentadas ao IDEB foi atrelado às diversas ações do MEC, e dentre elas, o PDE Escola. A abrangência do PDE Escola passou de “384 municípios para quase 3 mil municípios, com recursos na ordem de 1,3 bilhão de dólares” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 256) e foi considerado como indicador básico, norteador para o desenvolvimento das ações do plano.

Dois aspectos colaboram para essa afirmativa: primeiramente, porque o Governo Federal, baseado no resultado do IDEB, definiu as escolas que seriam priorizadas para receber o financiamento do plano, por considerá-las mais fragilizadas e, o segundo aspecto, como informação norteadora constante no

diagnóstico da escola, migrada, automaticamente, da base de dados do INEP⁸, para o sistema *on-line* onde o PDE Escola passou a ser operacionalizado em 2009, e a ser considerada pelos profissionais da escola para proposição de metas e ações que visassem à melhoria nos resultados educacionais.

Diante disso, o MEC apresentou o PDE Escola com abrangência nacional, diferente daquela restrita quando da sua implantação em 1998, que abrangia somente os Estados Norte, Nordeste e Centro-Oeste, baseado no IDH. No lançamento do PDE em 2007, se referiu ao PDE Escola como,

antiga ação do Ministério da Educação que, de abrangência restrita, ganhou escala nacional. O PDE Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar. (BRASIL, 2007a, p. 25).

Essas informações migradas desse complexo banco de dados do Censo Escolar e do INEP, imbricados no PDDE Interativo, constituem a base do planejamento estratégico. Assim, essa plataforma potencializa os dados estatísticos, facilita a visualização e priorização dos desafios a serem enfrentados.

O Censo Escolar é preenchido pelos profissionais da escola em um sistema *on-line* denominado “Educacenso”, tendo como referência os alunos que foram matriculados até a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Essa informação “serve de referência para a formulação e avaliação de políticas públicas e execução de programas setoriais, incluindo os de transferência de recursos públicos, tais como: alimentação, transporte escolar, distribuição de livros, implantação de bibliotecas, etc.” (BRASIL, 2011b, p. 1).

Nesse sentido, define-se o Censo Escolar como,

um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente e coordenado pelo INEP, em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de

⁸ Site: <http://portal.inep.gov.br/>.

Educação, contando ainda com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, abrangendo as diferentes etapas e modalidades [...]. O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, turmas, movimento e rendimento escolar. (BRASIL, 2011b, p. 1).

Os dados coletados no Censo Escolar, além de compor o IDEB, permite traçar o perfil dos professores, sua rotatividade e a sua formação profissional. Outra informação valiosa é que também permite conhecer a trajetória dos alunos, em longo prazo, por exemplo, dos que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental em 2004, quantos concluíram o 9º ano em 2013, quantos foram reprovados, qual série houve maior reprovação, em qual disciplina, quantos abandonaram e, finalmente, quantos estão fora da escola. Informação fundamental para efetuar a proposição de políticas públicas com o objetivo de garantir a continuidade dos estudos aos concluintes do Ensino Fundamental e retorno daqueles que abandonaram seus estudos.

Autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 80) afirmam que “investir em informação ou adquirir informação qualificada passou a ser, então, condição determinante para o aumento da eficácia e da eficiência”.

Na próxima seção, propõe-se, portanto, efetuar a análise da importância da TDIC para melhoria da informação nas instituições escolares e implementação de políticas públicas.

2.5 PDE Escola mediado pela tecnologia digital da informação e comunicação

A expansão do desenvolvimento tecnológico na sociedade contemporânea exigiu do diretor uma nova organização do trabalho,

em função dos benefícios que as tecnologias, principalmente as digitais, puderam oferecer. Com a invenção da internet, por exemplo, surgiram outras possibilidades de comunicação, e com isso, as fronteiras territoriais ficaram menos palpáveis e o espaço e o tempo foram reconfigurados. [...] para usufruir desses benefícios tecnológicos contemporâneos, é necessário que tenhamos certos conhecimentos *a priori*. (MILL; JORGE, 2013. p. 42).

Sob esse aspecto, convém esclarecer que o processo de elaboração do PDE

Escola *on-line* alterou o perfil do diretor em relação à execução de seu trabalho e, como consequência dessa situação, reduziu o tempo para a aprovação e monitoramento das ações da escola pelo MEC, uma vez que toda e qualquer alteração realizada pela escola é acompanhada por técnicos do MEC, em tempo real.

Nesse sentido e, a fim de desenvolver o plano estratégico no ambiente virtual, passa-se a demandar do diretor competências e habilidades para elaboração de planejamento, domínio da tecnologia digital para preenchimento dos formulários *on-line* e, além disso, torna-se necessário apropriar-se dos dados provenientes de outras bases de dados para digitação do plano.

Assim, as mudanças ocorridas com a implantação do PDE Escola em contexto digital foram consideradas necessárias, produtivas e, também, contribuíram para agilizar o processo. Essas informações são mediadas por textos produzidos pelo MEC, disponibilizados à escola, via codificação digital, na plataforma chamada PDDE Interativo, utilizando o computador como artefato.

É importante reiterar que o desenvolvimento do plano é sensivelmente modificado devido ao “mundo imerso em TDIC, tecnologias que ampliam de forma, às vezes, espantosa o acesso a múltiplas fontes de informação” conforme propõe Marinho (2015, p.125).

Um dos princípios do PDE Escola é a busca da gestão eficiente e a melhoria da qualidade na educação que permanecem como foco a ser perseguido pelos diretores. Assim, torna-se importante lembrar, como já mencionado anteriormente, que a entrada da internet nas unidades escolares, proporcionou “outras possibilidades de comunicação, e, com isso, as fronteiras territoriais ficaram menos palpáveis e o espaço e o tempo foram reconfigurados” (JORGE; MILL, 2013, p. 42), o que se pode converter em mais benefícios tecnológicos contemporâneos. Houve redução do tempo de aprovação e monitoramento das ações da escola pelo MEC, uma vez que toda e qualquer alteração realizada pela escola é acompanhada por técnicos do MEC em tempo real.

Com vistas ao desenvolvimento do plano estratégico no ambiente virtual, passou-se a demandar do diretor competências e habilidades para elaboração de planejamento, domínio da tecnologia digital para preenchimento dos formulários *on-line* e, além disso, tornou-se necessário apropriar-se dos dados provenientes de

outras bases de dados para digitação do plano.

Nos dizeres de Formagio (2013, p. 29), a implementação do plano no contexto digital, evidencia outro tipo de dificuldade, a que envolve a “comunicação entre o MEC, a SEE-MG e SRE, como nos casos de dificuldades na aquisição e/ou bloqueio de senhas”. Essa dificuldade, de acesso à plataforma, também foi percebida pela diretora da escola pesquisada, que não obteve a senha na data de sua nomeação para o cargo, ou seja, de julho de 2015 até novembro do mesmo ano.

Ao tratar dessa temática, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 77) afirmam que essa revolução informacional emergente tem por “base um espantoso e contínuo avanço dos meios de comunicação (mídias) e das novas tecnologias da informação”, acrescentam que as informações circulam de maneira a encurtar distâncias e reduzir o tempo, de acordo com a velocidade com que são propagadas ou acessadas atualmente. Desse modo, foi considerada facilitadora do processo, por vários motivos, e são eles: agilidade na elaboração do diagnóstico, tendo em vista comunicação com outras bases de dados do MEC migradas automaticamente; funcionamento *on-line* que permite visualização imediata dos órgãos responsáveis, como a SRE, SEE e o MEC, para análise, correção e aprovação do plano.

O PDE Escola foi potencializado pela introdução das TDIC, a partir de 2014, por meio dos benefícios de integração, em plataforma única, PDDE Interativo, dos programas: PDE Escola, Atleta na Escola, ProEMI, Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola.

Essa integração visou à discussão de vários programas para facilitar a discussão democrática e, portanto, passou a exigir do diretor proficiência no uso das tecnologias digitais. Mill e Jorge (2013, p. 43-44) enfatizam que:

Não saber ler e escrever, não dominar a linguagem legitimada pela sociedade, desconhecer as tecnologias, a linguagem e a língua que lhe dão suporte, ou não saber fazer uso delas significa, automaticamente, exclusão do grupo beneficiado pelas tecnologias digitais.

Este estudo evidencia que para o diretor na sociedade contemporânea, além das competências de letramento, como prática social, suscita proficiência no contexto digital, reconhecendo, assim, o letramento como prática situada.

Isto demonstra que as práticas cotidianas dos diretores sofreram profundas

transformações com a chamada terceira revolução industrial, ocorrendo após a introdução do computador. Na visão de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 77) há a contribuição da “internet”, por ser uma das “estrelas principais desta fase da revolução informacional, pois interliga milhões de computadores, ou melhor, de usuários a um imenso e crescente banco de informações, permitindo-lhes navegar pelo mundo por meio do microcomputador”.

Todo esse cenário, nos leva a concluir que as práticas e os hábitos dos diretores foram modificados, e que o computador e a internet trouxeram novas formas de acesso à informação, novas formas de conhecimento, novas maneiras de interação entre os órgãos e implementação de políticas públicas.

CAPÍTULO 3 PDE ESCOLA E AS INTERFACES COM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo associa-se gestão com avaliação educacional como uma política pública consolidada sob a ótica do Governo Federal e da SEE-MG.

A Avaliação educacional é uma política pública que permeia todo o processo educacional. Portanto, aqui se optou por apresentar a legislação sobre a avaliação educacional, a relação entre avaliação e a gestão do PDE Escola, e, por fim, a abordagem adotada neste trabalho acerca da avaliação da aprendizagem formativa.

3.1 Avaliação educacional nas políticas públicas e na legislação

O tema da Avaliação Educacional ganhou centralidade no contexto do PDE Escola por três razões: primeiro, por ser a referência objetiva do MEC para definição das escolas fragilizadas, com os mais baixos IDEB, para receber financiamento do plano; segundo, por ser considerada pedra angular do diagnóstico compondo a base estrutural de sustentação do plano; e, em terceiro lugar, como resultado, fruto do trabalho responsável, árduo, contínuo e profícuo da comunidade escolar. Assim sendo, melhores resultados nas avaliações, internas ou externas, pressupõem melhoria na aprendizagem dos alunos, razão de ser da escola.

Estamos há mais de duas décadas de discussão sobre avaliação em larga escala no Brasil e, por esse motivo, apresentam-se alguns resultados de pesquisa sobre o tema que a inseriu como um dos pilares da política educacional do MEC.

No âmbito da escola ocorrem dois processos avaliativos importantes, os quais se complementam: o primeiro deles compreende a avaliação institucional interna, realizada pelo professor, voltada para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; e o segundo está relacionado à avaliação externa, que afere o desempenho de um conjunto de alunos agrupados por escola ou por sistemas.

A avaliação em larga escala realizada em redes de ensino pelos sistemas federais, estaduais ou municipais, como avaliação de sistemas, e a avaliação institucional da aprendizagem como aquela que ocorre no âmbito da sala de aula, sob a responsabilidade do professor, estão interligadas e juntas, compondo o cenário de nossa pesquisa, conforme afirma Freitas (2009, p. 9):

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. [...] Isso nos obriga a considerar avaliação educacional e escolar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino.

Partindo desse contexto, torna-se necessário situar as contribuições contemporâneas acerca da avaliação educacional brasileira.

As primeiras experiências de avaliação em larga escala no Brasil iniciaram em 1990, num período de transição democrática vivido pelo país, quando o MEC implantou o SAEB com dois tipos de medidas: a primeira de caráter cognitivo, obtida, por meio, da aplicação de testes padronizados, construídos a partir de uma matriz de referência com habilidades cognitivas para os alunos do 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das redes públicas e privadas de ensino, de caráter amostral e bianualmente. E outra de caráter contextual, com aplicação de questionários a alunos, diretores, aplicadores e professores das turmas aferidas na amostra.

As discussões sobre avaliação em larga escala no Brasil surgiram em 1980. De acordo com Neto (2007), isso ocorreu dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL), com financiamento do BM e tinha como objetivo “expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos”. (NETO, 2007, p. 6)

Outro contexto importante para implantação da avaliação em larga escala foi a participação do Brasil na Conferência Mundial de EPT (Jomtien, Tailândia), realizada em março de 1990 e, também, na Declaração de Nova Delhi em dezembro de 1993, onde,

definiu um amplo conjunto de desafios que vêm sendo enfrentados de modos diversos pelos sistemas educacionais ao redor do mundo. Desde então, esforços coletivos significativos têm sido desenvolvidos no sentido de prover os meios para melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos através da educação. (BRASIL, 2014a, p. 5).

Em continuidade ao compromisso assumido pelo país na Conferência

realizada em Jomtien, o Brasil participou em 2000 com 164 países da reunião em Dakar, onde os países se uniram no sentido de propor uma agenda comum de políticas de EPT, visando, sobretudo, o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias para um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Um dos seis objetivos do compromisso estabelecido foi o de “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos, resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida”. (UNESCO, 2000, s/p).

Estudos realizados por Bonamino (2002, p. 75) sobre os agentes, referências e tendências do SAEB, apontaram a “improdutividade do sistema escolar expresso nas elevadas taxas de repetência no ensino fundamental” para reforçar a ênfase na melhoria da qualidade desse nível de ensino e criar o sistema de avaliação da Educação Básica.

Nesse sentido, é importante ressaltar a estreita ligação da contextualização da implantação do PDE Escola, da avaliação em larga escala no Brasil e do financiamento na Reforma Educacional realizada na década de 1990.

Existe consenso entre educadores de que o Brasil foi fortemente influenciado por resultados de pesquisas educacionais internacionais, como, principalmente, o levantamento encomendado pelo Governo Norte Americano, na década de 1960, previsto na Lei de Direitos Civis do país, para “descrever a distribuição diferencial de oportunidades educacionais nos Estados Unidos” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 14) que resultou no Relatório Coleman, um dos textos mais importantes da literatura, com a frase “a escola não faz a diferença”. Essa ideia de que as “diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no desempenho” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15) foi reforçada por outros pesquisadores e, também pelo trabalho sobre capital cultural de Bourdieu e Passeron (1975), conforme afirmam Brooke e Soares, (2008, p. 22):

Pesquisa de Bowles e Gintis se alinhava com outros pensadores reproducionistas da mesma época, incluindo Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1971), contribuiu para consolidar um pensamento bastante pessimista quanto à capacidade da escola de empreender um processo de transformação social.

Neste contexto, surgiu no Brasil a avaliação em larga escala e segundo Freitas (2013, p. 73) “desde 1990 até 2002 o SAEB foi o meio pelo qual o governo

federal dispôs para avaliar os sistemas educacionais de educação básica do país”, tendo sido ao longo desse período, paulatinamente, organizado, institucionalizado e aprimorado. Em 2005, foi criada a Prova Brasil, e

o SAEB foi reestruturado⁹, passando a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até aquele momento pelo SAEB, e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. (BRASIL, 2013a, p. 1)

A partir de então, a Prova Brasil passou a ser aplicada bianualmente, e foi potencializada pelo MEC, por meio de sua utilização para composição do IDEB, definido por Gomes (2015, p. 351) como “condutor das políticas públicas que visem à melhoria da qualidade na educação brasileira, seja no âmbito nacional, estadual, municipal ou em cada escola como unidade de ensino”. Assim, o IDEB pode ser entendido como,

indicador de fluxo e de desempenho em avaliações, para o que articulou dados fornecidos pelo Censo Escolar, pela Prova Brasil e pelo SAEB. Esse indicador sintético, instituído no contexto do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pelo Decreto nº 6.094/2007, explicitou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, cuja melhoria foi projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano 2021 – a média nacional 6,0. (FREITAS, 2013, p. 75).

Nessa perspectiva, convém ressaltar, que para as autoras Castro (2009) e Gomes (2015) a avaliação adquiriu lugar de destaque na agenda das políticas públicas do Brasil nos últimos anos, e após o lançamento do PDE em 2007, trouxe em seu bojo três principais inovações, a saber:

A incorporação dos objetivos de responsabilização; a criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica que considera tanto o desempenho dos alunos em exames padronizados quanto à progressão desses alunos no sistema; e a definição de metas tanto para o país quanto para cada sistema e escola em particular. (GOMES, 2015, p. 351).

E para consolidar a avaliação em larga escala no Brasil, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado. Essa ação reforçou e legitimou o Sistema de Avaliação no Brasil quando o constituiu, em seu artigo 11, como “fonte

⁹ De acordo com a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005.

de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (BRASIL, 2014b, s/p).

Becker (2010) afirma que o SAEB, além de medir o desempenho escolar, coleta dados sobre alunos, professores, gestores e também sobre a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. De acordo com a autora,

[...] a análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção de distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pela escola. (BECKER, 2010, p. 4).

Agrega-se a essas informações, a grande contribuição de Andrade e Soares (2006, p. 109) quando afirmam que “no Brasil, não se deve estudar a realidade educacional sem considerar o nível socioeconômico – NSE dos estudantes”, importante índice que contribui para análise dos resultados escolares e para legitimar os estudos realizados sobre capital cultural de Bourdieu, em 1970.

Desse modo, o INEP/MEC criou um indicador, obtido pelo questionário contextual respondido pelos alunos, que agrega informações sobre “a escolaridade dos pais; sobre o acesso a bens de conforto, como número de quartos na casa, televisores, computadores e carros; e sobre o acesso a serviços, como a disposição de internet e a contratação de trabalhadores domésticos” (SOARES, *et al.*, 2012, p. 12), estabelecendo, portanto, sete grupos, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com nível socioeconômico médio mais baixo, e o Grupo 7 com nível socioeconômico mais alto. Para exemplificar a utilização desse indicador, a TABELA 1 apresenta resultados da Prova Brasil, definido por nível socioeconômico proveniente de questionário respondido por alunos.

TABELA 1 Resultados da Prova Brasil por Nível Socioeconômico

Grupo de NSE	Escola com menor desempenho	Média das escolas	Escola com maior desempenho
1	144	173	206
2	136	180	205
3	133	182	208
4	172	190	222

Fonte: BRASIL, (2011a)

Em relação ao grupo de nível socioeconômico 3, a escola com menor desempenho apresentou nota 133 e dentro do mesmo grupo socioeconômico, a escola com maior desempenho apresentou nota 208. “A diferença entre esses dois valores – 75 pontos – é tão relevante que corresponde a mais de três anos de escolarização”. (BRASIL, 2011a, p. 15).

Os dados indicados nessa tabela provocam importantes questionamentos. Essas escolas recebem alunos do mesmo grupo de nível socioeconômico, possuem professores recebendo os mesmos salários, fazem parte da mesma rede de ensino e o que fez diferença para o aprendizado dos alunos? É incontestável que as condições socioeconômicas são relevantes para o desenvolvimento dos alunos, apontando crescimento do desempenho acadêmico de acordo com melhores condições do ambiente cultural, no entanto, em alguns casos, as práticas docentes e a gestão pedagógica da escola fizeram grande diferença.

Ainda que as características socioeconômicas sejam mais importantes para a explicação do desempenho escolar do que atributos das escolas, a literatura sociológica enfatiza que uma parte importante da variação do desempenho se deve a características do ambiente escolar. (SOARES; COLLARES, 2006; ALVES; SOARES, 2008, apud SOARES, *et al.*, 2012, p. 55).

Nesse mesmo contexto, Andrade e Soares (2006) também reconheceram após estudo minucioso dos resultados da Prova Brasil que, além do nível socioeconômico, outras categorias determinam o desempenho dos alunos.

[...] hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno. Nesse campo de pesquisa educacional as melhores análises incorporam todos esses fatores ao invés de se apoiar em apenas uma área. Ou seja, nem os fatores extraescolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença como querem fazer crer determinadas campanhas publicitárias de escolas particulares. (ANDRADE; SOARES, 2006, p. 109).

Sendo assim, iniciaram-se algumas pesquisas sobre fatores intraescolares, como as de Franco *et al.* (2007) utilizando os dados do SAEB 2001, tendo como objetivo investigar características escolares promotoras de eficácia escolar, isto é, que moderam o efeito da origem social dos alunos e concluíram que,

a escola faz diferença, em especial por meio do clima acadêmico da escola, captado na presente investigação via variáveis que enfatizavam a ênfase em passar e corrigir dever de casa, a organização de um cantinho de livros dentro da sala de aula e a manutenção de um bom clima disciplinar, da liderança do diretor, que induzia a colaboração entre professores, e da disponibilidade de recursos na escola, captada via variáveis que mensuravam tanto a disponibilidade e conservação de equipamentos quanto à existência de pessoal e de recursos financeiros na escola. (FRANCO, *et al.*, 2007, p. 294).

Esses resultados de pesquisas são importantes para definição de políticas públicas coerentes com o contexto escolar, para promoção de melhores condições de trabalho, clima escolar adequado, formação continuada, melhores práticas pedagógicas para melhoria da qualidade da aprendizagem.

Neste mesmo sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 421) reforçam tal ideia quando afirmam que “a qualidade da aprendizagem dos alunos depende de boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar”.

A abordagem adotada neste trabalho de gestão democrática é considerada a mais adequada por romper com práticas autoritárias e favorecer práticas dialógicas e decisões coletivas, com diversas vozes e opiniões, pautadas no respeito, solidariedade, responsabilidade social de todos e definidora do clima e bem-estar da comunidade escolar.

Em recente estudo realizado por Soares e colaboradores da UNESCO, baseados nos dados coletados na Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, buscando compreender os fatores associados à exclusão intraescolar, ou seja, identificar quem são as “crianças e os jovens que têm acesso à escola, mas são excluídos do direito de aprender” (SOARES *et al.*, 2012, p. 7), apontam que “famílias com melhores condições socioeconômicas têm mais facilidade para manter seus filhos na escola, poupando-os da responsabilidade de trabalhar quando jovens e garantindo um ambiente favorável ao estudo”. Os autores concluem que,

A probabilidade de exclusão escolar é, em grande medida, explicada por características tais como a defasagem idade/série, o ambiente cultural familiar e a composição social nas escolas, medida com base na média do nível socioeconômico dos alunos e na proporção de estudantes com atraso escolar em cada escola. (SOARES, *et al.*, 2012, p. 72).

Ainda nesse mesmo sentido, os resultados dos estudos de Soares *et al.*,

(2012, p. 13) demonstraram a “importância do ambiente cultural familiar para o sucesso educacional” comprovando a vantagem cultural de uma criança que convive com pais alfabetizados, participativos e que estimulam práticas sociais de alfabetização e letramento com diversos gêneros textuais em contextos variados no seu cotidiano e, também, sobre uma criança que possui pais alfabetizados, pouco participativos e que não estimulam práticas sociais de alfabetização e letramento.

Esses estudos apontam a necessidade de uma análise holística sobre o sucesso escolar do aluno. Em relação ao fator socioeconômico, pode-se inferir que o desenvolvimento de uma criança que viaja constantemente, se alimenta bem, possui um responsável pelas atividades domésticas e dedica seu tempo aos estudos, é diferente do desenvolvimento de uma criança que nunca viajou, que não se alimenta bem, que se responsabiliza por atividades domésticas e que não possui tempo para estudar em casa, legitimando a teoria do capital cultural. Porém, não se deve desconsiderar o ambiente escolar, tal qual nos apresentam as recentes pesquisas sobre os fatores intraescolares.

São apontados como ambiente escolar propício àqueles que possuem quadro de profissionais com formação inicial elevada, baixo índice de rotatividade, com forte expectativa positiva na aprendizagem do aluno, com objetivos compartilhados por todos, onde a presença dos alunos é estimulada e que a maior parte do tempo é utilizada com atividades de aprendizagem, onde o diretor assume funções pedagógicas como prioritárias e possuem espaços abertos para a participação dos pais. Coerentes com os resultados apresentados, constata-se que,

Estudantes têm menor probabilidade de exclusão educacional quando estudam em escolas com melhores indicadores de qualidade: mais equipamentos; melhores instalações, bibliotecas e condições de funcionamento; equipes de gestores e de professores mais coesas e menos violência escolar. (SOARES *et al.*, 2012, p. 72)

Em contrapartida, uma escola que possui profissionais leigos, com alta rotatividade, onde os profissionais se sentem inseguros no ambiente em que trabalham devido à violência instalada, não têm expectativa positiva na aprendizagem de seus alunos, e quando o diretor não considera a gestão pedagógica como foco principal de seu trabalho, encontra grandes desafios e, em razão disso, a escola precisa ser impulsionada para superá-los.

Nesse sentido, o documento elaborado para subsidiar a Reunião

Intergovernamental de Ministros de Educação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) realizada em 2007, em Buenos Aires - Argentina, teve como tema central a educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos, e tratou da equidade de ensino com princípios de igualdade e diferenciação, isto quer dizer, proporcionar mais aos mais necessitados e, dando a cada um os recursos necessários para que esteja em igualdade de condições de aproveitar as oportunidades educacionais. De acordo com esse documento:

O desenvolvimento e a aprendizagem são de natureza interativa e dependem não só das capacidades do indivíduo, mas também das características dos ambientes onde se desenvolve e aprende, pelo que os estudantes de locais desfavoráveis, mesmo dispondo das capacidades e realizando esforços, sempre estariam em situação de desvantagem se não se lhes oferecem recursos e apoios adicionais. (BRASIL, 2007c, p. 41).

Nesse sentido, pode-se afirmar, que os estudos de Andrade e Soares (2006), Franco *et al.* (2007), Brasil (2007b, 2007c) reconhecem vários fatores, como a estrutura escolar, a família e as características do próprio aluno importantes para o desempenho apresentado nas avaliações externas.

Destacam-se também como relevante neste estudo, autores que abordam a necessidade de reflexão crítica quanto ao uso da avaliação externa em sala de aula ao afirmarem que “a matriz contempla apenas as habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem alocadas em testes de múltipla escolha” (MINAS GERAIS, 2008 *apud* TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 366) para evitar o risco de redução do currículo, quando o professor se baseia somente pela matriz de referência do SAEB para realizar seu planejamento.

Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 100) também já alertavam para

[...] impossibilidade de a matriz de descritores do SAEB contemplar todas as competências e habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo de sua vida escolar, resultando, inevitavelmente, em uma seleção e uma redução delas.

Nessa perspectiva, Teixeira e Gomes (2015) apresentam contribuição em pesquisa sobre a proficiência em leitura dos alunos do Ensino Médio da RPEE-MG, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. Em consonância com a avaliação externa, o estudo aponta a

necessidade de investimento na educação com ações, planos,

projetos e políticas públicas de leitura, contemplando o desenvolvimento de todas as habilidades leitoras, para assim, os alunos alcançarem a democratização do conhecimento conquistando o seu espaço como cidadão letrado, alcançando também, conseqüentemente, melhores níveis de desempenho. (TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 369).

Complementando essa discussão, convém ressaltar que para as autoras, a leitura dos resultados da avaliação externa “vai muito além de conhecer as médias de desempenho e compará-las com as de outras escolas e sistemas” (TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 374). E, nessa perspectiva, o estudo apresenta práticas de uma professora de Língua Portuguesa em sala de aula, contemplando diferentes gêneros discursivos para desenvolver habilidades de leitura associadas à matriz de referência das avaliações externas.

Com o estudo as autoras concluíram que

as avaliações externas podem fornecer pistas importantes para que se reflita sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no interior das escolas. [Além disso, refletiram que os dados] podem revigorar os contornos da escola pública que tem o desafio de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. (TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 380).

A partir de pesquisas como essas, considera-se que a avaliação assume posição de destaque, particularmente para alunos com nível socioeconômico menos favorecido e mobiliza ações para direcionamento do uso dos resultados, com o intuito de garantir que todos os alunos aprendam, independente do NSE que se encontram.

O próximo subtópico se caracteriza por abordar a concepção de avaliação de aprendizagem formativa.

3.2 A Avaliação da aprendizagem formativa

A abordagem de avaliação da aprendizagem adotada nesta pesquisa é denominada, como contínua, diagnóstica, formativa e como instrumento de emancipação, conforme os estudos de Afonso (2001), Dalben (2004), Villas Boas (2010), Minas Gerais (2012), Tuttman (2013) e Gomes (2003, 2013, 2014, 2015).

A esse respeito, baseada em resultados de pesquisa que se realizou com as experiências vividas pelos professores no processo de reconstrução da prática pedagógica, Gomes (2014) apresenta a concepção de avaliação de aprendizagem

focalizando a avaliação formativa, demonstrando um processo pedagógico voltado para a valorização do aluno e do professor, tendo como objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem. Seus estudos reiteram que a “avaliação como prática de ensino-aprendizagem pressupõe constante interrogação e revela-se um instrumento relevante para professores comprometidos com uma escola democrática”. (GOMES, 2003, p. 53).

Observa-se que a avaliação formativa exige comprometimento profissional com uma educação inclusiva, democrática e solidária. Avaliar significa diagnosticar para conhecer os avanços e as dificuldades dos alunos, adequar tempos e espaços escolares, bem como criar novas práticas de ensino.

Nessa perspectiva, os estudos de Dalben (2004, p. 29) acrescentam que “o processo de avaliação do aluno dá subsídios para construir o processo de avaliação do professor num constante movimento de inter-relações”. Dessa maneira distancia-se da avaliação tradicional, bastante forte em nossa cultura escolar, que se restringe à aplicação de provas com o objetivo de atribuir notas, para aprovar ou reprovar os alunos. Os erros e acertos na avaliação classificatória são considerados diagnósticos na avaliação formativa, e utilizados para intervir, refletir e definir novos rumos de práticas e metodologias de ensino, em um movimento que se caracteriza em ação-reflexão-ação.

A avaliação nessa concepção formativa permeia todos os momentos de interações diárias, por meio de um processo compartilhado, reflexivo, entre professor e aluno com diversos instrumentos de avaliação e deixa de ser um processo de controle unidirecional, que considera o professor o único detentor de poder e domínio sobre o processo de aprovação e reprovação do aluno, por meio de atribuição de notas. O diálogo e a reflexão durante o processo de avaliação formativa, com ausência de notas, aumenta a responsabilidade dos professores e alunos, favorece a emancipação e não deve ser confundida com promoção automática.

Neste mesmo sentido, tem-se a colaboração de Tuttmann (2013, p. 102) afirmando que avaliar “significa apreender uma determinada realidade e indicar caminhos que possibilitam rever ou definir políticas, programas, planos e ações para o enfrentamento das situações diagnosticadas”.

Coerente com essa perspectiva pode-se afirmar que a avaliação formativa,

trata-se de uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e que exige grande energia do professor. Exige-lhe uma disponibilidade de tempo que vai muito além do tempo das aulas, porque é necessário atualizar registros sobre cada aluno, é necessário elaborar estratégias adequadas e, com frequência, individualizadas a realizar. (AFONSO, 2001, p. 92).

Esse constante compromisso profissional com estratégias individualizadas permite atender os alunos em suas especificidades no decorrer do ano. A recuperação não faz parte da concepção de avaliação formativa devido a esse processo permanente e contínuo de aprendizagem, “não faz sentido falar em recuperação em um processo de trabalho em que aprendizagem e avaliação andam sempre juntas”. (VILLAS BOAS, 2010, p. 80).

Nesse mesmo contexto, pautando-se nos dispositivos legais, a avaliação é definida pelo artigo 24 da LDB nº 9394/96, como “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período, sobre os de eventuais provas finais”. (BRASIL, 1996, s/p).

Para concluir a análise das bases legais sobre avaliação, vale destacar a Resolução SEE nº 2197/2012, porque reforça o objetivo de assegurar a aprendizagem a todos, além de tratar da avaliação da aprendizagem dos alunos como parte integrante da proposta curricular, devendo assumir um caráter processual, formativo, participativo, contínuo, cumulativo e diagnóstico.

Enfim, os documentos norteadores da SEE-MG corroboram com os dispositivos legais e, principalmente, com os estudos de vários pesquisadores sobre o caráter formativo da avaliação da aprendizagem que enfrenta desafios quanto à sua implementação.

A partir desses argumentos, compreende-se a avaliação como instrumento baseado no diálogo e na confiança entre alunos e professores, como uma ação profícua em busca de possíveis caminhos para uma aprendizagem fecunda e duradoura, não podendo ser confundida com avaliação que se traduz em aprovação automática.

Depreende-se, portanto, que a avaliação formativa encontra-se calcada no trabalho responsável e reflexivo do professor no seu cotidiano, transformando-o em maior aprendiz. Além de planejar, eleger os conteúdos, as estratégias de ensino,

requer do docente um constante replanejamento para ser de fato mediador da aprendizagem significativa dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor torna-se parte integrante dos resultados dos alunos, tendo como objetivo central a aprendizagem coletiva. A avaliação é considerada referência para proposição de novas práticas pedagógicas que proporcionem a formação global dos alunos e requer práticas de intervenção pedagógica aos alunos que obtiverem diferentes resultados de aprendizagem, não se restringindo à mensuração cognitiva, obtida através de provas e/ou simulados aplicados para classificação dos alunos.

As práticas de avaliação abrangem diversos olhares sobre os alunos, numa perspectiva ampla, analisando as dimensões atitudinais, comportamentais e procedimentais, na pluralidade de métodos e técnicas, como por exemplo, observação dos alunos: nos debates e fóruns promovidos em sala de aula ou outros espaços de formação; nos trabalhos individuais ou coletivos; feiras culturais e outras interações vividas no cotidiano escolar.

Pensar em avaliação formativa significa romper paradigmas e revisar, cotidianamente, práticas pedagógicas, métodos, currículo, modos de ser, de agir, e enfrentar desafios, socializando-os em espaços-tempos coletivos de formação. Com isso, a aprovação dos alunos ganha um sentido mais amplo, distanciando da prática da aprovação sem aprendizagem ou automática.

A prática pedagógica da interação, reflexão, da responsabilidade professor e aluno, surge nesse contexto em substituição à prática pedagógica transmissiva no processo de ensino. Nesse caso, Gomes (2003) afirma que a avaliação formativa é o ideal para a prática docente, da aprendizagem, da formação e o que a caracteriza é a vontade do professor de dispor seu tempo e suas atividades a serviço da aprendizagem em sala de aula, ajudando os alunos, por meio da reflexão, a superar as dificuldades.

Nesse sentido, a avaliação formativa baseia-se no respeito ao ritmo de desenvolvimento dos alunos, na identificação dos progressos das aprendizagens, nos objetivos alcançados e ainda daqueles que não foram alcançados e propõe uma educação inclusiva e diferenciada considerando os alunos em suas dimensões: cultural, social, biológica e afetiva.

A avaliação vista pela perspectiva contínua, diagnóstica, formativa e como

instrumento de emancipação rompe com a perspectiva classificatória, excludente e da repetência. Utiliza diversos instrumentos para avaliação, articulado ao processo de ensino-aprendizagem para garantir efetiva aprendizagem dos alunos.

A autoavaliação é um dos instrumentos considerados essenciais para a prática da avaliação formativa por permitir reflexão dos professores e dos alunos. Considera-se que essa prática facilita a compreensão dos alunos sobre seus avanços e dificuldades, tornando-os sujeitos autônomos, participativos e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, julga-se a prática da avaliação formativa como essencial para garantir uma aprendizagem que respeita as diferenças, inclusiva, solidária e emancipatória em um país, como o Brasil, o maior país da América Latina em extensão territorial e populacional, com grande diversidade cultural, social e econômica.

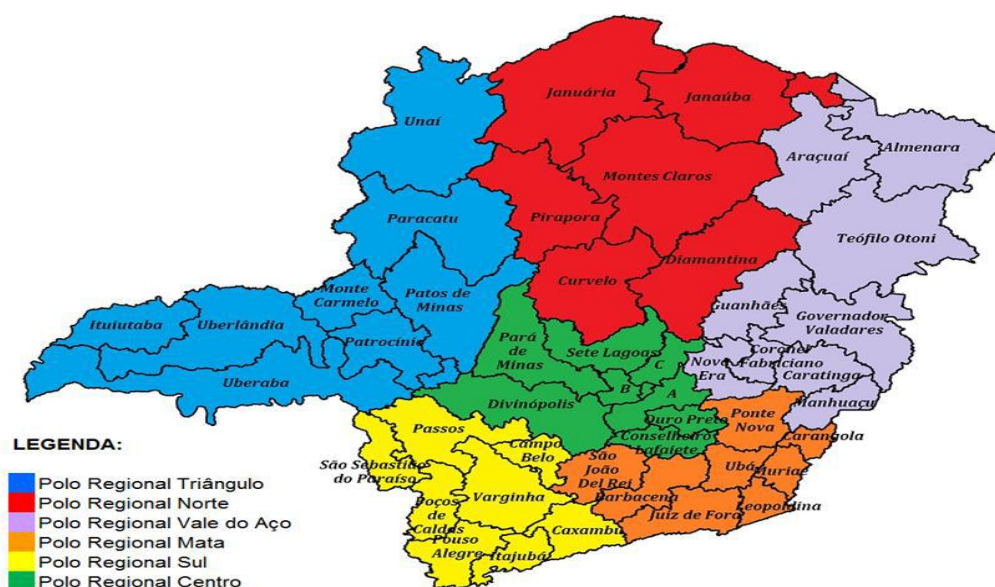
3.3 Implementação do PDE Escola no Estado de Minas Gerais

Em Minas Gerais, a implementação do PDE Escola iniciou em 2008, com a assinatura do Termo de Adesão ao PDE, que faz parte do compromisso Todos pela Educação.

A Lei Delegada nº 180 de 20 de janeiro de 2011 define a estrutura orgânica da SEE-MG, situada na Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, na cidade de Belo Horizonte - capital do Estado de Minas Gerais. E compete a cada SRE coordenar a “rede educacional de uma região delimitada, composta por um conjunto de escolas públicas estaduais, municipais – caso o município não tenha sistema próprio de ensino – e escolas privadas” (BORGES, 2016, p. 230).

As escolas públicas e privadas encontram-se distribuídas nos 853 municípios do Estado jurisdicionados pelas 47 SRE e organizadas pela SEE-MG em 06 polos regionais: Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço, conforme se demonstra na Figura 7.

FIGURA 7
POLOS REGIONAIS E SREs DA SEE-MG



Fonte: Cordeiro, (2015).

Segundo Cordeiro (2015), em pesquisa realizada em quatro escolas estaduais urbanas localizadas em Belo Horizonte e Sabará, que teve como objetivo analisar como os gestores escolares se apropriam da ferramenta de gestão estratégica disponibilizada pelo MEC, por meio do PDE Escola, a SEE-MG teve 1.788 escolas estaduais prioritizadas para participar do PDE Escola, levando em conta os resultados do IDEB de 2005, 2007 e 2009. Estes dados representam,

cerca de 47% das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, prioritizadas para participar do programa PDE Escola conforme o resultado do IDEB de 2005, 2007 e 2009. O que totaliza um número considerável de escolas que apresentaram resultados educacionais insatisfatórios e necessitam melhorar seu IDEB, bem como, os padrões de desempenho e a proficiência. (CORDEIRO, 2015, p. 29).

A implementação do PDE Escola em Minas Gerais, como nos Estados das regiões Sul e Sudeste, decorre da reestruturação do PDE Escola, ocorrida, a partir do PDE em 2007, considerando um marco histórico. Uma das ações importantes foi que tomou como referência resultados do IDEB, a fim de priorizar escolas para receber financiamento das ações do plano, via governo federal.

Na época de implementação do PDE Escola, o Estado de Minas Gerais era governado por Aécio Neves (2003-2010), sucedido por Antônio Junho Anastasia

(2010-2014) ambos do PSDB e posteriormente, governado por Fernando da Mata Pimentel (2015-2018).

A lógica da gestão gerencial baseada em planejamento estratégico não era novidade nas políticas públicas educacionais mineiras, como será descrito em uma seção específica, com a implantação do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI (2003-2011). Em 2003, havia sido sancionada a Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003, estabelecendo o “Acordo de Resultados”. Tal lei trouxe algumas mudanças e, entre elas, promoveu

a padronização nos processos de organização escolar e maior controle burocrático e hierárquico nas escolas. Os indicadores estão ali presentes, são do conhecimento de todos no interior das escolas, e o que o sistema espera dos diretores é a eficácia em alcançá-los. (DUARTE; AUGUSTO; JORGE, 2015, p. 211).

Cabe ainda ressaltar que as 1.788 escolas estaduais mineiras foram priorizadas pelo MEC, conforme as Resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) de nº 19, de 15 de maio de 2008, e nº 04 de 17 de março de 2009, 25 de 24 de maio de 2011 e 22 de 22 de junho de 2012.

Para definição da escola a ser pesquisada neste estudo, considerou-se a Resolução CD/FNDE nº 22 de 22 de junho de 2012 que priorizou escolas com IDEB 2009 igual ou inferior a 4,4 para os anos iniciais, e 3,7 para os anos finais, para, então, receberem financiamento das ações do PDE Escola no ano de 2012 que serão detalhadas na seção específica que trata das estratégias metodológicas.

3.3.1 Diretrizes do governo mineiro para a gestão escolar

O objetivo desta seção é situar a implementação do PDE Escola no contexto das diretrizes do governo mineiro, os requisitos legais para a constituição da direção das escolas da Rede Estadual, indicando os compromissos assumidos pelo diretor no ato de nomeação do cargo e uma breve análise sobre as dimensões da gestão, a saber: a gestão pedagógica, administrativa, financeira e de pessoal.

O estudo de Borges (2016) apresenta no QUADRO 2 as Prioridades políticas para a área educacional no PMDI (2003-2011). Ele contém o marco situacional, o objetivo estratégico, as estratégias iniciais e prioritárias e os indicadores destinados a nortear as ações do sistema educacional mineiro.

QUADRO 2
Prioridades políticas para a área educacional no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PMDI/2003	PMDI/2007	PMDI/2011
<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade da educação fundamental; - Universalização e melhoria do Ensino Médio; - Formação para o trabalho para alunos em área de vulnerabilidade social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um salto na escolaridade média da população, orientado por padrões internacionais de custo e qualidade. - Reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais. - Promover um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a escolaridade média da população. - Consolidar a rede pública como um sistema inclusivo de alto desempenho. - Reduzir as desigualdades educacionais. - Aumentar a qualidade e a produtividade do trabalho educacional.

Fonte: BORGES, 2016.

Entre as ações desenvolvidas para melhoria da qualidade da educação na política do governo mineiro, denominada "Choque de Gestão", direcionada para a Gestão de Resultados, destacam-se:

i) a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em todo o território mineiro em 2003, relacionado à melhoria da qualidade da educação, priorizando-se a alfabetização. Com o objetivo de oferecer apoio pedagógico à equipe escolar, a SEE-MG implementa o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que em 2008, passa a denominar-se, Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), uma política pública que estabeleceu ações específicas para Analistas Educacionais (ANE) e ANEIE por meio do "Manual de orientação aos Técnicos e Inspectores Escolares das Superintendências Regionais de Ensino". A partir dessa política pública, instituiu-se, através de Resoluções da SEE, dois dias específicos para o desenvolvimento de um Plano de Intervenção Pedagógica, o primeiro denominado, em 2008, como "Dia D – Toda a escola pode fazer a diferença" e posteriormente, em 2013, "Dia D – Toda a escola deve fazer a diferença" (MINAS GERAIS, 2013, p. 2), desenvolvido por profissionais da escola e apresentado para apreciação a toda a comunidade escolar, no dia "Toda a comunidade participando";

ii) a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), tendo como marco inicial o período avaliatório, compreendido entre 01/07/2004 a 30/06/2005, instituído pela Lei

Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, que disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na administração pública direta, autárquica e fundacional do poder executivo, utilizada na esteira da valorização e desenvolvimento da carreira do servidor público, por meio da progressão e promoção da carreira, prevista na Lei nº 15.293/2004, aos servidores com desempenho satisfatório (nota igual ou superior a 70%);

iii) o Prêmio por Produtividade, instituído pelo Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008, que estabelece pagamento aos profissionais da educação, após cumprimento de metas, pactuadas no Acordo de Resultados, entre escolas, SREs e SEE, podendo ser “reformuladas quando consideradas ineficazes e que uma parte das metas corresponde ao desempenho dos alunos no SIMAVE” (BORGES, 2016, p. 183);

iv) “a definição de Conteúdos Básicos Comuns (CBC), regulamentado pela Resolução SEE nº 666, de 07 de abril de 2005, revisado no período de 2000 a 2010, por especialistas em ensino das diversas disciplinas” (BORGES, 2016, p. 172) a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio . Segundo Borges (2016, p. 249) “o CBC representa 1/3 da carga horária da escola, que é de 800 horas/aula. O conteúdo dos 2/3 restantes será definido pelas escolas, em função do projeto pedagógico de cada uma, preservando a autonomia das instituições”. O artigo 4º desta Resolução estabelece que “os CBCs deverão ser tomados como matriz de referência para as avaliações que ocorrerem, a partir de 2005, no contexto do PROEB e do PAEE, associado ao processo de ADI dos docentes da rede estadual” (MINAS GERAIS, 2006, s.p.). O CBC apresenta relevância na política pública educacional, sendo utilizado para subsidiar avaliação em larga escala realizada pelos alunos e avaliação de desempenho individual dos profissionais da educação. Nesse contexto, Teixeira (2016, p. 75) afirma que

torna-se fundamental apresentar o CBC ao professor, permitindo que ele conheça todas as orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, possibilitando-lhe a implementação de projetos, planos e ações pedagógicas que priorizem a leitura em sala de aula, com vistas à aquisição de competências e habilidades essenciais para que o aluno atinja o sucesso escolar.

Convém ressaltar que neste estudo a autora amparada por documentos oficiais, como o CBC, investigou os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB) no período de 2012 e 2013, verificando os níveis de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade de o governo de Minas Gerais promover investimentos na formação docente, por meio de ações conjuntas e políticas públicas de leitura com vistas à melhoria na qualidade do Ensino Médio, de modo que os estudantes desenvolvam todas as capacidades leitoras que são fundamentais à sua aprendizagem. (TEIXEIRA, 2016).

v) a criação da MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores/SEE-MG, em 2011, com o objetivo de promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da SEE.

Nesse contexto político destaca-se que o pressuposto da vinculação de uma parte das metas ao SIMAVE, a serem cumpridas no Acordo de Resultados, é que “os resultados educacionais melhorariam, a partir, da responsabilização dos profissionais da educação, do controle por resultados, da meritocracia, da ampliação da autonomia e da participação”. (BORGES, 2016, p. 183).

Depreende-se desse contexto, a inserção de políticas públicas educacionais que alteram as relações de todos os setores e órgãos do Estado e da SEE-MG, a partir de uma gestão vinculada à responsabilização por resultados, e a avaliação em larga escala ocupando papel de destaque, articuladas com outras ações implementadas.

A propósito, o estudo e a apropriação dos dados das avaliações se inserem na gestão pedagógica, que tem sido considerada pelos pesquisadores da educação como uma das mais importantes e mais significativas na gestão escolar, visto que gerencia o processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Por meio da gestão pedagógica são determinados os objetivos para o ensino e as linhas de atuação docente de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Nesse sentido, torna-se relevante propor metas para serem atingidas em determinada etapa, selecionar os conteúdos curriculares e realizar o acompanhamento pedagógico, avaliando o rendimento das propostas pedagógicas,

dos objetivos, bem como o cumprimento das metas, dentre outros. Assim, compete à gestão pedagógica observar o desempenho dos alunos, do corpo docente e de todos que constituem a equipe escolar.

Dessa forma e, coerente com esses estudos, acrescentam as orientações da SEE-MG, quando definiu, para o cargo de diretor, que o profissional deverá comprovar conhecimento pedagógico, técnico e competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo, atribuindo à gestão pedagógica o estudo da legislação sobre currículo, organização e o funcionamento do ensino e do “Resultado do IDEB, SAEB - Prova Brasil, ANA, ENEM e Censo Escolar; resultado do SIMAVE, PROALFA, PROEB e PAAE”. (MINAS GERAIS, 2015b, p. 10).

Os outros campos da gestão são considerados como “ações – meio (pessoal, material, patrimônio, finanças) que buscam viabilizar o objetivo da escola - o conhecimento e a aprendizagem dos alunos”. (MINAS GERAIS, 2008, p. 15). Atribuições desafiadoras e definidas no Termo de Compromisso assinado com a SEE-MG, no ato de sua posse.

Sobre esses aspectos, ainda ressalta-se que estudos apresentados por Luck (2009) demonstram que nem sempre a gestão pedagógica era o foco do trabalho do diretor, visto que a administração da escola,

foi o foco da ação do diretor no tempo da escola conservadora, elitista e orientada pelo paradigma Positivista, que via os processos educacionais fragmentados e atuava sobre eles, um de cada vez e como um valor em si mesmo, para garantir a qualidade do ensino. (LUCK, 2009, p. 106).

Nesse sentido, o diretor escolar disponibilizava mais tempo na busca de recursos para garantir a qualidade do ensino, sem, contudo, garantir o uso que os profissionais faziam dele. Já o contexto contemporâneo tem intensificado a relevância da gestão pedagógica, envolvendo o trabalho não só da direção escolar, como também da “supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola”. (LUCK, 2009, p. 23).

Desse modo, as dimensões de gestão para o diretor na sociedade atual denominada por estudiosos como: “Sociedade do Conhecimento” (GOMES, 2015), “Sociedade Informacional” (MARINHO, 2015), “Sociedade Grafocêntrica” (MILL; JORGE, 2013) e “Sociedade Contemporânea” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012) encontram-se ancoradas na gestão democrática e sofreram grande influência das TDIC.

Assim, nessa perspectiva, torna-se relevante retomar as contribuições de Vieira (2002) sobre o papel da escola na sociedade atual. A autora divide a história da humanidade em relação aos modos de produção e a escola em três momentos, sendo o primeiro longo momento da história caracterizado pela agricultura, o que não exigia alta tecnologia na produção e era rápido o domínio do trabalho agrário para os jovens. O segundo momento teve como marco a revolução industrial, na segunda metade do século XVIII e XIX, que exigiu do trabalhador um maior tempo de aprendizagem no domínio das máquinas e, finalmente, o terceiro momento, iniciado a partir da segunda metade do século XX, caracterizado por “mudanças profundas na tecnologia e nos meios de comunicação” (VIEIRA, 2002, p. 22), passando a exigir do trabalhador competências a serem renovadas constantemente.

Esse contexto educacional contemporâneo coloca em pauta um novo paradigma e demanda de profissionais da escola comprometidos com uma gestão escolar que priorize o pedagógico, envolvendo a participação de todos e o uso das TDIC para agilizar e otimizar os trabalhos.

Diante disso, o PDE Escola apresenta-se, nesse cenário, como uma das tecnologias mais sofisticadas para a educação quando qualifica e potencializa os números provenientes das proficiências em leitura e matemática obtidas pelos alunos na Prova Brasil e no fluxo escolar. Além disso, ele propõe à comunidade escolar o estudo, a análise, reflexão coletiva e problematização dos resultados, aliados aos fatores não mensuráveis, como subsídio para melhoria dos resultados educacionais e da gestão pedagógica.

A partir do grande avanço das TDIC no cenário mundial, a SEE-MG criou vários programas¹⁰ *on-line* para o diretor gerenciar através de cadastro específico por diferentes setores da SRE. A partir disso, conclui-se, portanto, que o diretor tem seu trabalho imerso nas TDIC e demanda apoio dos profissionais da escola, das SREs e da SEE-MG, para garantir qualidade da aprendizagem. Coerente com essa perspectiva, a gestão pedagógica torna-se relevante suporte para outras ações.

¹⁰ Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é utilizado para matrícula dos alunos, fluxo escolar, profissionais da escola, estrutura curricular, infraestrutura física e pedagógica; SIMAVE usa-se para efetuar o acompanhamento das avaliações do PROEB/PAAE/PROALFA/ANA; PDDE Interativo é utilizado para operacionalização dos programas vinculados ao PDDE; SIMEC: PACTO, PNAIC, Livro didático. Sistema de Designação de Pessoal (SYSADP) portal para designação; SISAD é usado para registro de todo o processo de Avaliação de Desempenho dos profissionais da escola; o correio eletrônico oficial, da SEE/SRE e escolas, objetivando a racionalização do trabalho, aumento da produtividade, por meio do diálogo entre os órgãos, facilitando, assim, o repasse de informações e intercâmbio de ideias.

Além disso, recomenda-se que essa gestão seja pautada no princípio da gestão democrática e participativa.

3.3.2 Requisitos legais para a constituição da direção da escola

Em função da posição central que os diretores e vice-diretores assumem no processo de gestão, na implementação de ações no contexto escolar e por serem sujeitos constitutivos desta pesquisa, considera-se importante situar as diretrizes básicas para nomeação desses cargos.

Segundo Borges (2016) o processo de provimento ao cargo diretor de escola, após ampla luta dos professores da rede estadual de ensino, coordenada pelo Sindicato Único dos Trabalhadores de Minas Gerais (SIND-UTE), encontra-se regulamentado em 1991 no artigo 196, por meio da Lei 10.486 que,

estabeleceu que a escolha do diretor e vice-diretor de escola seria feita com a participação da comunidade escolar, por meio do processo de seleção competitiva interna, compreendendo duas etapas. A primeira consistiria de provas para avaliação de titulação e da capacidade de gerenciamento do candidato e, a segunda etapa, da apuração da aptidão para a liderança, feita pela comunidade escolar, através de uma eleição, cujos candidatos concorrentes seriam aqueles aprovados na primeira etapa. (BORGES, 2016, p. 232)

Partindo desse contexto, reitera-se que para nomeação de quadro pessoal que vislumbra o cargo de diretor e vice-diretor de RPEE-MG, com início de mandato previsto em 01/01/2016, por um período de três anos consecutivos, a Resolução SEE-MG nº 2795/2015, publicada em 29/09/2015, fez previsão de requisitos básicos e, dentre eles, ser professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica. (MINAS GERAIS, 2015, s/p).

Sobre esse processo democrático de nomeação ao cargo de diretor, Borges (2016) apresenta algumas considerações pertinentes:

Ainda que o processo de eleição dos diretores das escolas estaduais mineiras possa ser aperfeiçoado, avaliamos que o processo eletivo favorece um maior comprometimento do diretor eleito com a escola, com as questões pedagógicas, com a gestão democrática, com a comunidade e a melhoria da sua qualidade e significa um grande avanço em relação à forma anterior de indicação política e também em relação ao simples concurso para o cargo. (BORGES, 2016, p. 234)

Ainda nesse contexto, a mencionada Resolução estabelece, também, como pré-requisito, a Certificação Ocupacional de Diretor de escola estadual vigente. Esta Certificação “busca, por meio de prova, avaliar conhecimento pedagógico, técnico e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo de diretor de escola estadual” (MINAS GERAIS, 2015b, p. 1). Ela está sob a responsabilidade do Instituto Avaliar, contratado pela SEE-MG e tem validade por quatro anos, a partir da data da publicação do resultado da referida certificação.

Para ser considerado aprovado, o candidato precisa apresentar resultado igual ou superior a 60% na prova, “que versará sobre conteúdos relativos à gestão escolar: pedagógica, de pessoas, administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, tendo como referência padrões de competência do diretor de escola estadual”. (MINAS GERAIS, 2015b, p. 6).

CAPÍTULO 4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa. Optou-se por dividi-lo em 2 tópicos para apresentar, inicialmente, a caracterização da pesquisa com os seus objetivos e, em seguida, o tratamento de dados que foi adotado no decorrer do estudo.

4.1 Caracterização da pesquisa

Realizou-se esta pesquisa, por meio, de levantamento bibliográfico, pesquisa documental sobre PDE Escola, avaliação e financiamento, seguidos de pesquisa de campo realizada através de estudo de caso. Como instrumento de pesquisa elegeu-se a aplicação de questionários aos professores e entrevistas semiestruturadas aos especialistas e direção da escola e, por fim, utilizou-se de observação participante das reuniões pedagógicas. Optou-se pela vertente metodológica de cunho qualitativa por considerar ser a que melhor se adequa ao objetivo de investigar a influência do PDE Escola, identificando as possíveis contribuições e os desafios desse programa para a gestão e as práticas pedagógicas de uma escola da rede estadual, localizada em Belo Horizonte.

O estudo de caso foi considerado como metodologia apropriada, e, portanto, se define como “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. (YIN, 2005, p. 32). Tal escolha se justifica por algumas razões. Primeiramente, devido à singularidade do objeto, por qualificar melhor os fatores escolares internos que influenciam o desempenho das práticas pedagógicas dos professores e o estilo de gestão, difíceis de serem captados quando não realizados no ambiente natural.

Além disso, salienta-se que a opção pelo estudo de caso também se justifica, porque os sujeitos que compõem o cenário da escola possuem diferentes concepções sobre gestão, avaliação da aprendizagem, Prova Brasil e diferentes domínios das TDIC que são importantes para serem considerados em seu contexto e suas especificidades.

Cabe ainda acrescentar, que se utilizou nesta pesquisa, uma abordagem sócio-histórica, pautada nas contribuições de Vygotsky, no qual o “pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam”

(FREITAS, 2003, p. 6), numa postura dialógica entre sujeitos, marcados pela perspectiva da alteridade, na busca da compreensão das práticas considerando a dimensão histórica e social que os sujeitos estão inseridos. Nessa abordagem, o desenvolvimento humano acontece na relação entre parceiros sociais, por meio das interações sociais.

Para estabelecer o contexto de implementação do PDE Escola, histórico, origens, processos e procedimentos, demarcando a trajetória em momentos políticos presidenciáveis do governo FHC, Lula e Dilma, como se materializa no governo de Minas Gerais, até seu contexto escolar, utilizou-se como referencial a abordagem do ciclo de políticas formulado pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores, decisão guiada pelos ensinamentos de Mainardes (2006), por consistir em um método de análise da trajetória do PDE Escola, desde seus antecedentes, seus agentes, até sua materialização no contexto escolar.

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se,

num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48).

Neste mesmo caso, outra razão para essa decisão, justifica-se por considerar que os profissionais das escolas fazem parte do processo de formulação ou implementação de políticas públicas. Ainda, segundo Mainardes (2006) existem três principais contextos inter-relacionados: de influência, de produção de texto e o da prática. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo disputas e embates.

Assim, a relevância deste estudo encontra-se na oportunidade de conhecer o contexto de influência como, por exemplo: os antecedentes, agentes que influenciaram a trajetória dessa política pública no nível macro (governo federal); o contexto da produção de texto: nas diretrizes operacionais e legislação que a define; até o contexto da prática: o nível micro, na escola, suas contribuições e desafios para a gestão e práticas pedagógicas, identificando os efeitos dessa política pública nacional como tecnologia educacional para a gestão e para os resultados educacionais. Ressalta-se, também, que esse estudo considerou as orientações do

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), que prescreve princípios éticos nas pesquisas com seres humanos.

Dito isto, torna-se importante destacar que as informações obtidas na escola investigada não pretendem generalizar a realidade de todas as demais escolas selecionadas pelo PDE Escola, devido à singularidade do contexto e ao número reduzido de sujeitos desta pesquisa. No entanto, é possível aferir as contribuições e limites desse programa para a melhoria da qualidade da educação pautada em uma gestão democrática, inclusiva e participativa.

Sobre o levantamento bibliográfico no banco de teses da CAPES, localizou-se 46 trabalhos de mestrado e/ou doutorado, considerando a palavra-chave PDE Escola, realizados no período de 1999 a 2015. Procurou-se estabelecer um diálogo com esses estudos que foram relevantes e despertaram outras possibilidades de reflexões, levantando questões e problematizações.

A partir de então, propõe-se a discussão reflexiva dessa problematização, por meio do estudo de caso, buscando contextualização social, política e econômica dos sujeitos que compõem a escola, por considerar a análise de dados estatísticos isolados, insuficientes.

Para aprofundar o estudo sobre a atuação dos profissionais em exercício na escola no ano de 2012, na elaboração e execução no PDE Escola, identificando concepções sobre gestão e avaliação pelos sujeitos deste estudo, analisaram-se informações coletadas nas entrevistas, questionários, observação em momentos coletivos de formação e documentos disponíveis para consulta pública no *site* do MEC.

A pesquisa de campo, realizada por meio de estudo de caso, foi iniciada no 2º semestre de 2015 e concluída no 1º semestre de 2016. Esse levantamento envolveu a aplicação de questionários, respondidos por 13 professores e entrevista semiestruturada a 9 profissionais da escola, sendo, 1 diretora, 3 vice-diretoras, 2 especialistas em Educação Básica – supervisoras pedagógicas, 1 assistente técnica em Educação Básica, responsável pela contabilidade, e 2 professores, totalizando 22 participantes. Utilizou-se, também, a observação participante nas reuniões pedagógicas organizadas pela direção e especialistas da escola. Esse procedimento de observação *in loco*, foi considerado o meio mais adequado para identificar os fatores intraescolares que influenciaram no desempenho dos alunos, nas práticas

pedagógicas dos professores, no estilo de gestão e contribuição efetiva na triangulação dos dados.

Optou-se pela entrevista semiestruturada pelo fato de apresentar um esquema básico de perguntas que permitiu a realização de adaptações necessárias durante o desenvolvimento das atividades. A partir desse contexto, e por acreditar na importância da atuação dos profissionais que atuam na prática, a partir de suas experiências, histórias, ideologias e por serem protagonistas na elaboração e implementação do PDE Escola, optou-se por utilizá-la de forma semiestruturada.

A diretora, as vice-diretoras e as especialistas foram selecionadas para entrevista por serem responsáveis pela organização das reuniões pedagógicas. Os professores José¹¹ (Filosofia) e Carolina (ATB Contadora) também foram selecionados para a entrevista porque foram relacionados como responsáveis pela implementação de pelo menos uma ação no PDE Escola em 2012. Já a professora de Matemática, Adelaide, na função de biblioteca, foi selecionada porque no decorrer das visitas *in loco* a escola, ela foi mencionada pelos profissionais como uma das responsáveis pelo gerenciamento do recurso financeiro do PDE Escola, devido ao afastamento de licença à maternidade da ATB Contadora, no ano de 2013.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com duração média de 1 hora e objetivou-se captar o perfil de formação, experiência profissional, situação funcional (efetivo¹² ou designado¹³), a concepção de gestão, a influência do PDE Escola na gestão pedagógica e as possíveis implicações desse programa nos resultados da Prova Brasil, IDEB e no trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar. E para garantir maior veracidade dos dados coletados, as entrevistas foram gravadas em áudio, através do *smartphone* e de registro descritivo das contribuições dos participantes.

Utilizou-se também a observação participante nas reuniões pedagógicas organizadas pela direção e especialistas junto aos professores da escola. Esse

¹¹ Para preservar o anonimato dos participantes optou-se pela adoção de nomes fictícios.

¹² Ato de provimento em cargo público que se completa com a posse e o exercício. A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei (BRASIL, 1988, s/p.).

¹³ Termo utilizado para designar temporariamente servidores, quando não existe servidor efetivo que possa exercer tal função, observando o disposto na Resolução da SEE, publicada anualmente, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das escolas estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica e dá outras providências. Em 2016, está em vigor, a Resolução SEE n. 3686 de 28/12/2015 republicada em 16/01/2016.

procedimento, de observação *in loco* foi considerado o meio mais adequado para identificar como são organizados os espaços coletivos de formação, a gestão implementada nas discussões sobre planejamento pedagógico, currículo, oportunidades de aprendizagem. A observação da pesquisa consistiu em duas etapas: a primeira, realizada de 1 a 5 de fevereiro de 2016, considerada semana escolar, de acordo com as diretrizes da SEE-MG, a todas as escolas estaduais de Minas Gerais; e nas reuniões pedagógicas, denominadas extraclasse, no decorrer do primeiro semestre de 2016.

A observação participante apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente no espaço de investigação, sem qualquer intermediação.

Coerente com essa perspectiva, focalizou-se no estudo da gestão implementada pelo diretor, vice-diretores, especialistas e professores da escola nas reuniões pedagógicas, assim como afirma Ferreira (2015, p. 22), sobre gestão democrática que, “não se refere apenas ao diretor, mas a toda equipe pedagógica, composta de vice-diretores, supervisores e professores e à comunidade escolar” e pela convicção de que a gestão democrática se faz nas relações que se estabelecem no cotidiano, cujo papel da direção com a comunidade escolar é decisivo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

4.2. Tratamento e análise dos dados

Quanto ao tratamento dos dados, neste estudo, investigou-se a influência da tecnologia educacional PDE Escola para a gestão, e isto ocorreu de diferentes formas. Nesse sentido, foram consultados os documentos elaborados pela escola, PDE Escola, o PPP, questionários, entrevistas e observações. Trata-se de um procedimento utilizado em pesquisas para obtenção de melhoria, validade e a confiabilidade do estudo realizado por meio do rigor e da qualidade dos dados obtidos.

CAPÍTULO 5 O PDE ESCOLA NA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados dos dados coletados na pesquisa de campo. Essa investigação caracteriza-se, no contexto da prática, e, para tanto, procurou-se detectar a influência da tecnologia educacional, PDE Escola para a gestão e as práticas pedagógicas. Verificou-se como os profissionais da escola participaram da elaboração e implementação do PDE Escola; a prática de gestão implementada nas reuniões pedagógicas; as concepções de avaliação e instrumentos utilizados. Portanto, a seguir são apresentados os dados obtidos mediante os questionários, entrevistas, observação e análises documentais.

5.1 O cenário da pesquisa: a escola

A Escola Estadual Miguel Brandão¹⁴ (EEMB) está localizada na região noroeste de Belo Horizonte – Minas Gerais e foi criada em 08/08/1958, no Governo do Dr. Crispim Jaques Bias Fortes, para funcionar em quatro casas da Fundação das Casas Populares para atender uma população de imigrantes e operários da construção civil.

Inicialmente, a instituição possuía em seu quadro 4 professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental para atender a mais de 300 alunos que passaram a residir no Conjunto JK do bairro Carlos Prates. Houve resistência do Governo em autorizar o funcionamento, pelo fato de já ter iniciado o 2º semestre do ano letivo. Após muita insistência, conseguiram vincular o ano de 1958 a uma escola próxima. Em 1986, houve extensão de série. A escola passou a ofertar turmas de 5ª a 8ª série, de Ensino Fundamental, Técnico em Contabilidade e Magistério de 1º grau, por meio, da Portaria 451/86 e Decreto 25.606 de 13 de fevereiro de 1986. Naquele período, a escola atendia, aproximadamente, 895 alunos.

De acordo com o PPP, a escola, ao longo, dos seus 58 anos de funcionamento, possuiu um quadro estável em relação à direção escolar. Até a data atual, a instituição foi dirigida por quatro gestores. A primeira delas atuou trinta e cinco anos na direção dessa escola ininterruptamente, no período de 1958 a 1993, data de sua aposentadoria. A segunda diretora atuou seis anos consecutivos de

¹⁴ Optou-se pela utilização de nome fictício.

1994 a 2000, e deixou o cargo quando a terceira foi eleita pela comunidade para o mandato de 2000 a 2003.

Em 2004, a mesma diretora que havia atuado no período de 1994 a 2000, foi eleita pela comunidade, tendo permanecido no cargo até 30/06/2015, data de exoneração a pedido da mesma, totalizando 18 anos na direção da escola.

Por fim, a atual diretora foi indicada pelo Colegiado, de acordo com a Resolução SEE-MG de nº 1.812, de 22 de março de 2011. Isso ocorreu em consonância com a publicação no Minas Gerais de 02/07/2015, com término previsto para dezembro de 2015, data que seria realizada a nomeação de novos diretores na rede estadual mineira, escolhidos pela comunidade escolar, de acordo com a Resolução SEE de nº 2795/2015, publicada em 29/09/2015.

A EEMB, à época da pesquisa, contava com infraestrutura física adequada para atender 665 alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e Médio, em uma área total de 9.000 m², com 15 salas de aula, biblioteca, refeitório, praça de alimentação, lanchonete, sala de multimeios, laboratório de ciências, laboratório de informática com 20 computadores, sala de professores, quadra poliesportiva coberta, sala da diretora, sala para o assistente de educação básica financeiro, secretaria, 4 banheiros feminino, 3 banheiros masculino, 1 vestiário para funcionários, 2 almoxarifados e amplo estacionamento. Na entrada da escola, também há estacionamento, praça arborizada com bancos e quadra poliesportiva aberta à comunidade.

A instituição possui como vizinhos diretos os bairros Santo André, Alto dos Caiçaras, D. Pedro II, Padre Eustáquio e Carlos Prates, e atende atualmente, um perfil socioeconômico bem diversificado. De acordo com o Censo IBGE 2008, a escola possui uma renda mensal de R\$ 1.514,00 (mil quinhentos e quatorze reais), em conformidade com o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) retirado da Prova Brasil 2013, correspondente ao nível 5¹⁵.

A região possui um comércio variado e nele, destacam-se o *Shopping Del Rey*, espaço de lazer e cultura dos alunos da escola e o Serviço Social do Comércio (SESC), que possui ampla área para as ações de formação e lazer.

¹⁵ INSE desenvolvido pelo INEP para divulgar o perfil dos alunos que realizam a Prova Brasil. É composto de informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar, obtidas no questionário contextual, respondidas pelos alunos no dia da prova. Foram criados sete grupos, de forma que o Grupo 1 congrega as escolas com INSE médio mais baixo e o Grupo 7, com mais alto.

Um destaque negativo na região é para a forte presença do tráfico ilícito de entorpecentes, um grave problema social, além das regiões ocupadas de forma irregular, que recebem baixos investimentos sociais, estão os conhecidos aglomerados: “Buraco do Peru”, a “Pedreira Prado Lopes”, “Sumaré”, “Vila das Antenas” e “Buraco Quente”.

A escola faz parte do sistema estadual de educação, pertencente à SRE Metropolitana B de BH-MG. Em 2012, foi contemplada pelo governo federal para implementar o PDE Escola e, para isso, recebeu financiamento.

Até o ano de 2015, a escola funcionava nos três turnos: manhã, tarde e noite. Em 2016, a instituição passou a funcionar somente em dois turnos: manhã, com 13 turmas de Ensino Médio (EM) com 456 alunos, e à tarde, 4 turmas do 6º ao 9º ano, atendendo 131 alunos e 2 turmas de Ensino Médio com 78 alunos.

Por meio da pesquisa, observou-se que a escola apresenta uma demanda diversificada, formada por alunos com faixa etária que varia de 11 a 20 anos, contudo, a instituição não oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a diretora, apesar de apresentar alunos na faixa etária para EJA, não há demanda para atendimento dessa modalidade. A escola atende também a alunos com deficiência: uma aluna com cegueira total e um aluno com autismo no 1º ano do EM.

5.1.1 O plano de ação do PDE Escola

Nesta seção propõe-se apresentar o Plano de Ação definido pela escola, disponível para consulta pública no *site* do MEC¹⁶. A partir da sua elaboração é possível verificar como os profissionais da escola utilizaram os resultados da Prova Brasil e das avaliações internas para nortear a construção do PDE Escola na plataforma do MEC. É importante mencionar que esse plano encontra-se estruturado em 5 dimensões, a saber,

- I) Distorção e Aproveitamento;
- II) Ensino e Aprendizagem;
- III) Gestão;
- IV) Comunidade Escolar;
- V) Infraestrutura.

¹⁶ Disponível em: < <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>.

Ele contém 18 estratégias e 24 ações, devidamente detalhadas, distribuídas entre 10 profissionais que se responsabilizaram pela sua execução. A EEMB recebeu recurso no valor de R\$ 64.500,00, sendo, R\$ 45.150,00 para aquisição de itens de custeio e R\$ 19.350,00 para materiais de capital, descentralizado via PDDE, diretamente à Unidade Executora (UEX) da escola. Esse valor foi definido pelo Governo Federal, considerando o número de alunos da escola, de 1031 alunos, obtido por meio do Censo Escolar 2012, que define os critérios de priorização da escola. Considera-se importante analisar algumas ações propostas no PDE Escola, protagonizado pelos profissionais da escola e propõe-se, portanto, descrevê-lo em cada uma das cinco dimensões.

O QUADRO 3 destaca uma das ações da dimensão, **Distorção e Aproveitamento**¹⁷.

QUADRO 3
DIMENSÃO: DISTORÇÃO E APROVEITAMENTO

2. DISTORÇÃO E APROVEITAMENTO									
Objetivo		Elevar o desempenho acadêmico dos estudantes.							
Metas		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Reduzir as taxas de reprovação nas áreas de conhecimento/disciplinas críticas do ensino fundamental identificando no diagnostico em 9 %. ▶ Reduzir as taxas de reprovação nas áreas de conhecimento/disciplinas críticas do ensino médio identificando no diagnostico em 9 %. 							
Problema		b) A escola raramente realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação.							
P	Estratégia	Ação	Detalhamento	Período	Bens e serviços	Capital (R\$)	Custeio (R\$)	Fonte	Parcela
A	Concentrando esforços nas turmas e disciplinas críticas	Desenvolver 40 oficinas	Desenvolver atividades de monitoria escolar, em contraturno, para os alunos do ensino fundamental com índice abaixo de rendimento. As monitorias serão realizadas por alunos do ensino médio	31/03/2012 a 30/06/2012	30 jogos pedagógicos	-	900,00	PDDE/PDE Escola	1ª
ç	Responsável: xxxxxxxx								
ã									
o									

Fonte: PDE Escola EEMB.

Em análise, observou-se como problema prioritário, definido coletivamente pelos profissionais que “a escola raramente realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação” (PDE ESCOLA EEMB).

Depreende-se um esforço da equipe escolar na proposição de ações para reduzir as taxas de reprovação: desenvolvendo “oficinas, por meio de monitoria

¹⁷ Os quadros apresentam alguns trechos do Plano de Ação do PDE Escola da EEMB.

escolar entre os alunos; criando grupos de estudos nas disciplinas críticas, em horários especiais; trabalhando com projetos de leitura, usando a biblioteca e materiais diversos de leitura” (PDE ESCOLA EEMB).

O gasto previsto para o desenvolvimento dessas ações foi de R\$ 3.900,00 utilizados para aquisição de materiais de custeio, o que representou 6% de financiamento do plano.

Destaca-se que a metodologia de autoavaliação proposta no PDE Escola favoreceu reflexão dos profissionais sobre um problema sério na prática pedagógica, quando apontou que raramente a escola realiza ações para os alunos reprovados. Esta realidade crítica demonstra a importância da prática da educação inclusiva que insere práticas que favorecem oportunidades de aprendizagem, com variadas estratégias e instrumentos pedagógicos adequados às dificuldades apresentadas pelos alunos.

Após um diagnóstico claro das dificuldades de aprendizagem, os profissionais se organizaram para elaboração do projeto de intervenção pedagógica a fim de atender as reais necessidades dos alunos. E uma boa opção foi analisar as habilidades ainda não vencidas pelos alunos para proposições de ações específicas, evitando perda de tempo na repetição de habilidades já consolidadas.

Essa prática de grupos de estudos em disciplinas críticas, proposta pela escola, favorece à aprendizagem por meio da interação, do diálogo e foi considerada fundamental para a melhoria dos resultados, e demonstrou que utilizaram os resultados das avaliações internas para nortear a construção do PDE Escola na plataforma do MEC.

Em relação à dimensão, **Ensino e Aprendizagem**, constante no QUADRO 4, observou-se que teve como objetivo assegurar um ensino de qualidade e garantir a formação cidadã, apresentando-se com 4 problemas a serem resolvidos:

A escola raramente segue o projeto pedagógico, que orienta o processo de ensino e aprendizagem; os debates sobre o currículo raramente envolvem temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade dos estudantes; os professores raramente fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino e a escola não desenvolve ações de educação integral porque: não dispõe de profissionais para coordenar as atividades, não dispõe de recursos materiais. (PDE ESCOLA EEMB).

Para atingir o objetivo proposto e sanar os problemas prioritários, a escola definiu 4 ações, a saber: reestruturar o currículo, reelaborar o PPP; capacitar os professores para implementação integral dos currículos, através do desenvolvimento do *site* da escola e aquisição de *softwares* educacionais; realizar avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino e oficinas sobre currículo integral com especialistas.

QUADRO 4 DIMENSÃO: ENSINO E APREDIZAGEM

3. ENSINO E APRENDIZAGEM									
Objetivo		Assegurar um ensino de qualidade e garantir a formação cidadã.							
		↳ Implementar integralmente o projeto pedagógico da escola em até 2 anos.							
		↳ Garantir o cumprimento das diretrizes curriculares em todas as turmas.							
Metas		↳ Avaliar qualitativamente 100 % dos estudantes.							
		↳ Oferecer jornada de tempo integral para 10 % dos estudantes em até 2 anos.							
		Assegurar o cumprimento integral da carga horária em todas as turmas.							
Problema		b) A escola raramente segue o projeto pedagógico que orienta o processo ensino e aprendizagem.							
P l a n o d e A ç ã o	Estratégia	Ação	Detalhamento	Período	Bens e serviços	Capital (R\$)	Custeio (R\$)	Fonte	Parcela
	Reestruturando o currículo da escola, com base nas diretrizes curriculares nacionais.	Modificar o Projeto Político Pedagógico.	Reelaborar e publicar o PPP da escola orientando o processo de ensino e aprendizagem, conforme PCN e CBC.	03/03/2012 a 29/09/2012	1 palestra Impressão de documentos jornais e boletins, encartes.	-	750,00	PDDE/PDE Escola	1ª
	Responsável: xxxxxxxx						-	750,00	PDDE/PDE Escola

Fonte: PDE Escola EEMB.

Essas ações, definidas pelos profissionais da escola, demonstram que o PDE Escola e o PPP encontram-se devidamente articulados e que o PDE Escola contribuiu para o fortalecimento e reestruturação do PPP, diferentemente, do que foi apontado em algumas pesquisas que identificaram o antagonismo entre PDE Escola e PPP (FONSECA, 2003; NÓBREGA, 2007; RODRIGUES, 2009).

A ação de realizar avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino foi considerada acertada por favorecer aos professores um planejamento coerente com as habilidades vencidas e não vencidas por seus alunos. Ação que promove princípios de solidariedade, cooperação e justiça. Para que a avaliação diagnóstica cumpra seu papel é necessário que os professores a utilizem no planejamento, para garantir o direito a aprendizagem e não para legitimar as desigualdades sociais.

O gasto previsto para desenvolvimento dessa dimensão foi de R\$ 3.990,00, utilizados para aquisição de materiais considerados como custeio, representando 6,18% de financiamento do plano.

A análise dessa dimensão aponta que a escola precisava, de fato, refletir crítica e coletivamente sobre a prática docente da avaliação, sob uma perspectiva diagnóstica e formativa, reelaborar o PPP para torná-lo prático e democrático. Essa prática foi essencial para reverter o quadro de abandono e reprovação dos alunos por meio de práticas pedagógicas inclusivas e para atingir o objetivo de assegurar uma educação de qualidade e garantir a formação cidadã.

Essa prática de educação inclusiva encontrou desafios de ser implementada tendo em vista a falta de participação de alguns profissionais da escola na proposição das ações do PDE Escola e na reestruturação do PPP. Outro desafio foi a concepção de avaliação tradicional, classificatória, excludente por parte de alguns profissionais.

Observou-se, durante a pesquisa, que a prática de educação inclusiva começou a ser discutida para implementação do PDE Escola e nas reuniões pedagógicas observaram-se diversas posições sobre concepção de avaliação, alguns pela concepção formativa, diagnóstica, contínua e emancipatória e outros com uma concepção classificatória e tradicional, de transmissão de conhecimento, visando à análise da reprodução do conteúdo repassado em sala de aula.

Isso demonstra que o PDE Escola favoreceu reflexões importantes sobre o processo ensino-aprendizagem, mas apresentou falhas e, dentre elas, por ser um programa realizado em curto prazo, de 2 anos, e pela rotatividade dos profissionais. Esses fatores contribuíram para a falta de continuidade das ações sobre práticas pedagógicas, avaliação e gestão. Os profissionais foram substituídos devido a nomeações, mudança de lotação, aposentadoria e, com isso, o plano de ação passou a ser implementado por profissionais que desconheciam o PDE Escola, não foram protagonistas do plano de ação e devido ao prazo para implementação, tornaram-se meros executores das ações.

A dimensão **Gestão**, conforme ilustrado no QUADRO 5, buscou assegurar uma gestão democrática e participativa, aperfeiçoando a gestão de processos, reduzindo em 50% o tempo de resolução das demandas.

QUADRO 5
DIMENSÃO: GESTÃO

4. GESTÃO									
Objetivo		Assegurar uma gestão democrática e participativa.							
Metas		↳ Aperfeiçoar a gestão de processos, reduzindo em 50 % o tempo de resolução das demandas.							
Problema		a) A equipe escolar raramente utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções.							
P l a n o d e A ç ã o	Estratégia	Ação	Detalhamento	Período	Bens e serviços	Capital (R\$)	Custeio (R\$)	Fonte	Parcela
	Realizando reuniões periódicas de planejamento, monitoramento e avaliação. Responsável: xxxxxxxx	Realizar 6 planejamentos.	Planejar aplicação de novas metodologias de diagnóstico, avaliações e monitoramento de resultados. A partir de capacitação do corpo docente em técnica de planejamento.	07/04/2012 a 29/09/2012	2 capacitações Impressão de documentos, boletins e encartes.	- -	1.000,00 2.000,00	PDDE/PDE Escola PDDE/PDE Escola	1ª 1ª

Fonte: PDE Escola EEMB

Conforme pode se ver no QUADRO 5 a escola definiu dois problemas prioritários: i) a equipe escolar raramente utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções; ii) a escola raramente define conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias e os planos de ação para alcançá-los. A partir desses dois problemas, propõe a realização de duas estratégias e ações, tais como: realizar reuniões periódicas de planejamento, monitoramento e avaliação; definir e publicar o planejamento, as metas e os objetivos da escola.

O gasto previsto para o desenvolvimento dessas duas estratégias foi de R\$ 3.230,00, valor utilizado para aquisição de materiais considerados como custeio, representando 5% de financiamento do plano.

Os profissionais da escola definiram somente dois problemas na dimensão gestão, demonstrando que não há problemas na gestão relacionados à área financeira e pessoal, mas sim na falta de reuniões periódicas para planejamento, monitoramento e avaliação. Isso demonstra o foco do PDE Escola no direcionamento de ações para melhoria dos resultados educacionais, em especial, das avaliações externas e que faltava práticas democráticas de gestão.

O fato de a escola possuir profissional habilitado em Contabilidade para

organizar a escrituração contábil foi considerado positivo nesta pesquisa por reduzir sobremaneira o tempo de trabalho da diretora nessa área, que muitas vezes não possui habilidades específicas para tal função.

Em relação à gestão implementada nos espaços coletivos de formação da escola, foco da metodologia de planejamento do PDE Escola, observou-se que não havia definição conjunta dos objetivos e metas da escola, nem utilização dos resultados de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções. Já em 2016, no período da realização da pesquisa, já havia cronograma das reuniões pedagógicas mensais e a equipe pedagógica discutia a proposição de ações pedagógicas, considerando os dispositivos legais do sistema estadual de ensino.

A expectativa do PDE Escola é promover melhora no processo de gestão, por meio de práticas colaborativas, participativas, para promoção de mudanças qualitativas na organização da escola, porém, observou-se que ainda persistem desafios a serem enfrentados, como, por exemplo, o consenso e a harmonia de diferentes concepções sobre educação.

As discussões nas reuniões pedagógicas demonstraram que os profissionais são participativos e que há um forte embate ideológico sobre educação, avaliações externas e internas permeando os trabalhos, não havendo consenso entre os profissionais da escola sobre o tema. Diante disso, harmonizar diferentes ideias e concepções foi o grande desafio enfrentado pela gestão, identificado neste trabalho. Não houve dificuldade da gestão em implementar a metodologia do PDE Escola e do PPP, mas houve sim dificuldade na definição de ações devido a posicionamentos diversos sobre a missão da escola, os objetivos a serem atingidos e as práticas pedagógicas a serem implementadas. De acordo com o depoimento do professor de Filosofia, alguns profissionais foram protagonistas do PDE Escola, outros foram menos ativos e alguns não colaboraram.

A dimensão, **Comunidade Escolar**, conforme QUADRO 6, apresentou o mesmo objetivo da dimensão Gestão, ou seja, de assegurar uma gestão democrática e participativa, porém, com outras metas, dentre elas, destacam-se: estimular a participação dos estudantes em atividades voluntárias, realizadas junto à comunidade escolar, assegurar que em, 2 anos, todos os estudantes recebam orientações sobre cuidados com saúde física e mental e assegurar a participação de funcionários não docentes em cursos de aperfeiçoamento, em até 2 anos.

QUADRO 6
DIMENSÃO: COMUNIDADE ESCOLAR

5. COMUNIDADE ESCOLAR									
Objetivo Assegurar uma gestão democrática e participativa.									
Metas Estimular a participação de 20 % dos estudantes em atividades voluntárias realizadas junto à comunidade escolar.									
Assegurar que, em 2 anos, todos os estudantes recebam orientações sobre cuidados com a saúde física e mental.									
Assegurar a participação de 15% dos funcionários não docentes em cursos de aperfeiçoamento, em até dois anos.									
Problema e) A escola raramente considera a possibilidade de os estudantes se autoavaliarem, em situações específicas.									
P l a n o d e A ç ã o	Estratégia	Ação	Detalhamento	Período	Bens e serviços	Capital (R\$)	Custeio (R\$)	Fonte	Parcela
	Desenvolver projetos que estimulem o compromisso dos estudantes para com o seu próprio aprendizado.	Realizar 4 projetos.	Desenvolver projetos matemática voltados para avaliações como ENEM, SIMAVE, Prova Brasil.	10/05/2012 a	Sólidos geométricos	-	800,00	PDDE/PDE Escola	1ª
			Desenvolver intervenção pedagógica a fim de melhorar a proficiência.	29/09/2012	10 jogos lúdicos	-	800,00	PDDE/PDE Escola	1ª
	Responsável: xxxxxxxx								

Fonte: PDE Escola EEMB.

Os profissionais definiram seis problemas prioritários a serem sanados, como:

- 1 - A escola raramente considera a possibilidade de os estudantes se autoavaliarem em situações específicas;
- 2 - A escola raramente adota iniciativas que estimulam os estudantes dos anos mais adiantados a auxiliarem as turmas menores;
- 3 - Os estudantes raramente confirmam que os professores estão comprometidos com o ensino e se preocupam com eles;
- 4 - Os professores raramente sabem qual conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor;
- 5 - Os professores raramente propõem atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões;
- 6 - Os professores raramente utilizam estratégias pedagógicas para a recuperação de estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

A partir desses problemas, os profissionais se propuseram ao desenvolvimento de algumas ações, dentre elas, destacam-se: desenvolver projetos de matemática voltados para o ENEM, SIMAVE e Prova Brasil; desenvolver intervenção pedagógica; desenvolver projetos que estimulem o protagonismo juvenil

e uma maior participação dos estudantes nos processos da escola; visitar exposições e montagem de oficinas e feiras de inovações tecnológicas, científicas e literárias; capacitar os docentes em estratégias pedagógicas para recuperação dos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem, por meio de cursos de informática e aquisição de *software* pedagógico.

Dentre esses problemas definidos pela escola, torna-se necessário refletir sobre o sentimento dos alunos de que os professores não eram comprometidos e não se preocupavam com eles, e que não sabiam o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor. Resgatar a credibilidade profissional com os alunos é primordial. De fato, as ações propostas para promover interações entre professores e alunos, viabilizar espaços para construção de valores, habilidades e competências, é fundamental para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A proposição de intervenção pedagógica para os alunos com dificuldades de aprendizagem sinalizou um trabalho responsável com a comunidade escolar na superação das dificuldades e reversão do quadro de exclusão.

A intervenção pedagógica prevista no PDE Escola veio ao encontro dos anseios da comunidade, tendo em vista, diversos níveis de aprendizagem que os alunos se encontravam. As ações previstas de formação continuada dos professores na utilização de *softwares*, jogos didáticos, participação dos alunos em oficinas e feiras de inovação tecnológica, científica e literária demonstraram coerência com o diagnóstico apresentado e eficiência para melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados educacionais.

Outra ação importante foi trabalhar habilidades constantes nas avaliações externas. Em estudos realizados por Teixeira (2016) que tem como um dos objetivos conhecer os gêneros discursivos que constituem os itens inseridos e avaliados pelo PROEB, as habilidades aferidas pelas avaliações externas são essenciais para o ato de leitura, fundamentais, portanto, para a formação cidadã dos alunos. O gasto previsto para desenvolvimento dessas seis ações foi de R\$ 20.800,00 utilizados para aquisição de materiais considerados como custeio, o que representou 32,24% de financiamento do plano.

Já a dimensão **Infraestrutura**, indicada no QUADRO 7, teve como objetivo o ensino de qualidade e garantia da formação cidadã apresentando 10 problemas prioritários. O gasto previsto para desenvolvimento de 10 estratégias foi de R\$

13.230,00 para aquisição de itens, considerados como custeio, e R\$ 19.350,00 para aquisição de materiais considerados como, capital, totalizando R\$ 32.580,00, o que representou 50,51 % de financiamento do plano.

QUADRO 7 DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA

6. INFRAESTRUTURA									
Objetivo		Assegurar um ensino de qualidade e garantir a formação cidadã.							
Metas		Não foram identificadas metas.							
Problema		A escola possui 1 laboratório de ciências inadequado.							
P l a n o d e A ç ã o	Estratégia	Ação	Detalhamento	Período	Bens e serviços	Capital (R\$)	Custeio (R\$)	Fonte	Parcela
	Implantando, adequando o laboratório de ciências às necessidades pedagógicas.	Adequar 1 ambiente.	Realizar adequações no ambiente do laboratório de ciências para melhorar o ensino e aprendizagem do aluno.	11/02 2012 a 24/11 2012	1 armário	500,00	-	PDDE/ PDE Escola	2ª
					1 microscópio	1250,00	-		2ª
					90 tintas	-	900,00		2ª
					60 papeis de parede	-	600,00		2ª
					100 fios	-	130,00		2ª
30 lâmpadas					-	300,00		2ª	
Responsável: xxxxxxx									

Fonte: PDE Escola EEMB

Os problemas definidos pela escola na dimensão Comunidade Escolar e Infraestrutura demandam reflexão acerca de seu predomínio, abrangendo 66,6% dos problemas e com a utilização de 82,75% do recurso financeiro em relação às dimensões Distorção e Aproveitamento, Ensino e Aprendizagem e Gestão. Infere-se, que, para a escola, os problemas concentram-se na Comunidade Escolar, e na Infraestrutura, conseqüentemente, atuando nessas duas dimensões, haverá melhoria nos processos pedagógicos.

Pensar nas condições de trabalho dos profissionais foi uma atitude acertada, definida no PDE Escola por acreditar que um ambiente agradável, equipamentos adequados e suficientes nos laboratórios, associados ao uso dos profissionais, fazem toda a diferença e favorecem uma aprendizagem mais significativa.

Quanto ao apoio recebido para implementação do PDE Escola, o depoimento do Professor José revelou que houve assessoramento da analista da Metropolitana B.

Com relação ao PDE Escola, todo o processo de preenchimento do plano na plataforma do MEC foi acompanhado pela analista da Metropolitana B aqui na escola. Ela ajudou muito, deixou contato. Em todos os momentos, vindo aqui várias vezes e também se disponibilizando em atender na

Metropolitana. (José, Filosofia, EEMB).

Para o professor de Filosofia, esse assessoramento foi fundamental para a operacionalização do PDE Escola, uma vez que a presença da analista garantiu tranquilidade e segurança na inserção dos dados na plataforma.

Com a análise dos dados obtidos no questionário, entrevistas e as observações nos espaços coletivos de formação foi possível reunir uma diversidade de informações que estão, sistematicamente, organizadas no próximo tópico.

5.2.1 Caracterização dos profissionais participantes da pesquisa

Os dados, ora analisados, foram extraídos das respostas de 22 profissionais da EEMB constantes do questionário (APÊNDICE A) e entrevista (APÊNDICE B). Ao longo da pesquisa de campo, 13 professores responderam ao questionário e 9 profissionais foram entrevistados.

Os treze professores que responderam ao questionário constituem-se da seguinte maneira: Paulo (Geografia), Sara (Língua Portuguesa) Carol (Educação Física), Rafael (Educação Física), Israel (Química), Francisco (Física), Tamires (Ciências), Marciano (História), Mário (Matemática), Fernando (Arte), Mariana (Inglês) Rosa (Ensino Religioso) e Joana (Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas¹⁸).

Não houve alteração ou troca dos 9 profissionais selecionados para a entrevista e, portanto, são eles: a diretora, Cassandra; as três vice-diretoras: Mara, Rosa e Jane; duas especialistas em educação básica: Catarina e Margarida; dois professores: José (Filosofia) e Adelaide (Matemática, na função de professora para uso da Biblioteca) e Carolina (ATB Financeira).

Com relação à formação acadêmica dos participantes da pesquisa, a TABELA 2 mostra que dos 22 profissionais pesquisados, todos são graduados; 8 têm pós-graduação e 4 possuem mestrado na área da educação. Essa informação demonstra perfil qualificado para a gestão da escola, potencialmente favorável,

¹⁸ O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com os professores regentes, visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico.

campo fértil para a aprendizagem dos alunos, como também considera Amaral (2011, p. 49) “uma boa formação inicial é aquela que reduz sobremaneira o leque de incertezas da prática. Uma boa formação profissional é aquela que procura garantir a aquisição de “equipamentos” (saberes) necessários à atuação eficiente do professor”. Uma das explicações para essa formação adicional pode ser a promoção proveniente do Plano de Carreira instituído em 2004, que prevê melhoria salarial.

TABELA 2 - Perfil profissional

Cursos	Número	Porcentagem %
Superior completo	10	45,45
Pós-graduação	8	36,36
Mestrado	4	18,18
Total	22	100 %

Fonte: Dados de Pesquisa.

A TABELA 3 apresenta o vínculo funcional dos profissionais pesquisados. Os dados demonstram que em 2016 a maior parte dos professores era efetiva, o que pressupõe uma estabilidade do quadro e continuidade de ações.

TABELA 3 - Vínculo funcional dos profissionais

Situação funcional	Número	Porcentagem %
Efetivos	12	54,54
Designados	10	45,45
Total	22	100

Fonte: Dados de Pesquisa.

Complementando essas informações, a TABELA 4, apresenta o tempo de serviço dos profissionais, informação fundamental para análise das respostas do Bloco III, em relação à participação dos profissionais na elaboração e execução do plano em 2012. Observa-se que, apenas 12 profissionais encontram-se na escola desde 2012.

Associando as informações constantes nas TABELAS 3 e 4, observou-se estabilidade recente do quadro de pessoal da escola, com aproximadamente, 50%

dos profissionais recém-nomeados.

TABELA 4 - Tempo de serviço dos profissionais na EEMB

Tempo de serviço	Número	Porcentagem %
Até 4 anos	10	45,45
De 5 a 10 anos	1	4,54
De 11 a 15 anos	11	50
Total	22	100

Fonte: Dados de Pesquisa.

Outra informação que influenciou consideravelmente nas práticas, concepções pedagógicas, disponibilidade para participação nos projetos foi o número de turmas e alunos que os professores lecionavam.

Verificou-se que o professor de Filosofia por ter, somente, uma aula semanal, em cada uma das turmas do Ensino Médio, lecionava para um grande número de alunos, isto é, aproximadamente, 534 alunos, não chegando a completar um cargo completo de 16 aulas semanais. A interação semanal, com os alunos era menor em relação aos professores que lecionavam mais de uma aula semanal, e com isso, as ações operacionais eram numerosas, como: correção de trabalhos, provas, simulados, preenchimento de diários de classe, etc.

Por outro lado, os professores de Língua Portuguesa e Matemática ministravam 4 aulas semanais, para quatro turmas distintas, totalizando 16 aulas semanais. Esse número de aulas, em cada turma, promoveu uma maior interação entre professores e alunos, e representou manuseio de apenas 4 diários de classe, correção de aproximadamente 130 trabalhos, provas e simulados.

5.2.2 Formação continuada

Com relação à formação continuada dos profissionais, evidenciou-se que 59,09%, dos professores responderam que não participam de nenhuma dentro da escola, não consideraram, portanto, as reuniões pedagógicas semanais como espaços-tempos de formação em serviço.

Quanto à formação continuada realizada fora da escola, 40,91% dos respondentes disseram que participam de cursos, e nesse caso, o professor de Artes

cursava Doutorado; o professor de Química participava do Programa Internacional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); o professor de Educação Física cursava Pós-Graduação, as duas vice-diretoras participavam de Especializações; as duas especialistas participavam de cursos oferecidos pela SEE-MG e fóruns; a professora de Inglês participava de cursos profissionalizantes, e os demais, 59,09%, disseram não participar de nenhuma formação continuada fora da escola.

5.2.3 Participação dos profissionais na elaboração e execução do PDE Escola

Neste tópico, optou-se por apresentar a TABELA 5 com os dados sobre a participação no PDE Escola. Dos 22 profissionais participantes da pesquisa, apenas 12 deles estavam em exercício em 2012 e 10 profissionais ingressaram recentemente na escola, portanto, centrou-se o foco nesses 12 profissionais a fim de conhecer e analisar uma escola contemplada com o PDE Escola, identificando o impacto dessa tecnologia educacional nos resultados da Prova Brasil e do IDEB de 2009, 2011 e 2013.

TABELA 5 - Participação no PDE Escola 2012

Participação docente	Fase de elaboração do Plano		Fase de execução das ações do Plano	
	Número	%	Número	%
Nenhuma ação	3	13,63	3	13,63
Pelo menos uma ação	5	22,72	5	22,72
Duas ou mais ações	4	18,18	4	18,68
Desconhecimento do PDE Escola 2012 por ingresso posterior à implementação	10	45,45	10	45,45
Total	22	100	22	100

Fonte: Dados de pesquisa.

Ao analisar as respostas dos 12 profissionais que trabalham na escola desde o ano de 2012, todos afirmaram possuir conhecimento do plano e revelaram posicionamentos diferentes sobre a participação e a execução do PDE Escola.

Desse conjunto, 3 profissionais responderam que não participaram de nenhuma ação do PDE Escola porque o desenvolvimento do plano não foi

democrático, e em depoimento disseram: “esse Plano foi feito por um grupo composto pela diretora da época” e ainda, “o plano foi construído por um grupo escolhido e não por todos” (PAULO, Geografia) e (SARA, Língua Portuguesa).

Apenas um professor não se posicionou quanto à gestão desenvolvida, porque na época estava afastado para cursar mestrado, e durante a entrevista ele disse: “eu estava de licença para cursar mestrado e, por isso, não tomei conhecimento” (ISRAEL, Química).

Em depoimento, Rosa (vice-diretora atual) disse que “todos os profissionais da escola participaram das discussões na época” explicou que seu nome não constava como responsável no plano de ação, mas que participou das discussões sobre o PDE Escola.

A professora Carol (Educação Física) participou da elaboração do plano de ação, tendo seu nome registrado no mesmo como responsável por “adequar os espaços como quadra coberta para utilização nas aulas de Educação Física e eventos esportivos” (PDE Escola EEMB, 2012). Contudo, não participou da execução das ações devido ao seu afastamento para tratamento de saúde. Retornou à escola em 2016, porém, foi afastada pela perícia médica e, em razão disso, deixou de exercer suas atividades laborais de professora, encontrando-se, portanto, em ajustamento funcional¹⁹.

A professora Adelaide (Matemática, em exercício na biblioteca), disse que não participou diretamente da elaboração do plano, contudo se sentiu representada pelos profissionais da escola,

eu não sugeri nada, mas havia um representante nosso para discutir o que precisava, e, assim, aconteceu com outras disciplinas: havia sempre alguém para representar o grupo da disciplina, porque não dá para todo mundo falar junto. O representante perguntava, anotava e levava para a discussão na reunião. (ADELAIDE, Matemática).

Já, Mara, professora de História e atual vice-diretora foi relacionada no plano de ação no ambiente virtual para desenvolver várias ações como,

adquirir *software* pedagógico, viabilizar a oferta aos professores de cursos de informática para uso pedagógico, melhorar os equipamentos da supervisão para preparação de intervenção pedagógica, levantamentos através de diagnósticos, atendimento

¹⁹ Ajustamento funcional ocorre quando o servidor apresenta uma doença que reduz a sua capacidade para o trabalho de forma que não consiga exercer as atividades do seu cargo original, mas possa, ainda, exercer outras atividades. Ele pode ser ajustado de função de acordo com a Resolução SEPLAG nº 61 de 15 de junho de 2013.

pedagógico aos alunos, professores e as famílias. (PDE Escola EEMB, 2012).

Além disso, em depoimento, acrescentou:

Eu também participei como coordenadora do Projeto UNIBANCO²⁰ aqui na escola, mais ou menos, nesse período que foi desenvolvido o PDE Escola. Trabalhei com os jovens para que fossem protagonistas de várias ações, melhoramos o espaço de convivência, adquirimos materiais como revistas de Sociologia, História e outros. Acho que recebemos R\$ 150.000,00 mais ou menos.

Complementando essa discussão, a professora de Língua Portuguesa, Jane, atual vice-diretora disse ter participado de várias ações do Plano e, entre elas, citou as melhorias na sala de vídeo, aquisição de materiais pedagógicos etc., mas não foi relacionada ao plano de ação no ambiente virtual.

Carolina, ATB Financeira, foi relacionada ao plano de ação para “reunir com as equipes responsáveis pela organização e limpeza com delegação de funções” (PDE Escola EEMB, 2012), e, em depoimento, disse:

Eu participei de todos os gerenciamentos de recursos da escola por ser contadora, mas, não me recordo, especificamente, desse plano porque afastei de licença [para] gestação no ano de 2013. Quando retornei, ainda, havia dinheiro para ser gerenciado, como a aquisição da tenda. Chamei o professor responsável e conseguimos finalizar a compra. (CAROLINA, ATB Financeira).

Nessa discussão teve também a participação do professor de Filosofia, que foi relacionado ao plano de ação no ambiente virtual, para desenvolver três ações que dizem respeito à “adequação do espaço de convivência, das salas de aula às necessidades pedagógicas e de um banheiro e vestiário da escola” (PDE Escola EEMB, 2012). A participação dos professores não foi maior, devido às condições de trabalho, acúmulo de cargos e funções, profissionais em final de carreira, quando afirmou em depoimento que,

Eu ajudei a elaborar várias ações desse plano. Foi muito difícil conseguir a participação dos professores aqui. Os professores têm que ter dois cargos para sobreviver, porque o salário é muito baixo, aí o professor tem que dar 30 aulas por semana para uns 400 alunos mais ou menos. Fica muito difícil! A maioria não tem preocupação

²⁰ Instituto Unibanco implementou o projeto Jovem de Futuro, durante três anos em escolas da rede pública de ensino de Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

com a avaliação externa. Os índices de reprovação são altos e na escola não há discussões para se pensar o que fazer com a dificuldade dos alunos. (JOSE, Filosofia, EEMB).

Neste depoimento, é possível perceber que as condições de trabalho, em relação ao número de turmas e aulas de cada professor, justificaram uma variedade de concepções sobre oportunidades de aprendizagem aos alunos, considerando forte argumento que inviabilizou o processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator que, também, se considera fundamental nesse depoimento do professor é que para ele, os professores também deixaram de participar devido à concepção sobre avaliação de aprendizagem e o juízo de valor dado, pelos docentes, ao tema da avaliação externa.

A TABELA 6 apresenta os resultados do IDEB da EEMB e se pode observar uma queda considerável no IDEB no ano de 2011, um aumento de 84% no ano de 2013 e, por conta disso, procuraram-se evidências para esse resultado.

TABELA 6
Resultado do IDEB - Anos Finais do Ensino Fundamental - EEMB

IDEB observado					Metas projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,6	4,3	3,0	1,9	3,5	3,6	3,7	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6

Fonte: Portal do IDEB

Os dados do IDEB dessa TABELA, comparados com a Prova Brasil, na TABELA 7, revelaram que a proficiência dos alunos na Prova Brasil, em 2011, aumentou em relação ao ano de 2009 e o IDEB foi um dos piores já alcançados pela escola. Como esse índice é um indicador de qualidade, o objetivo definido pelo resultado do produto entre o desempenho na Prova Brasil e o fluxo escolar, a explicação para essa queda encontra-se no indicador fluxo escolar, que atingiu elevado índice de reprovação no ano de 2011.

TABELA 7**Resultado da Prova Brasil - Anos Finais do Ensino Fundamental - EEMB**

Disciplinas	2005	2007	2009	2011	2013
Língua Portuguesa	222,17	258,46	239,75	256,70	220,03
Matemática	237,24	275,25	243,01	273,1	236,73

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em análise, o resultado da Prova Brasil no ano de 2011 demonstra crescimento em relação ao ano de 2009, nas duas disciplinas, porém apresenta um quadro contraditório em relação aos resultados da avaliação interna, cujo índice de reprovação da escola atingiu um patamar altíssimo, conforme a TABELA 8.

TABELA 8**Taxa de aprovação Anos Finais do Ensino Fundamental - EEMB**

Ano	6º	7º	8º	9º
2005	89,7	74,7	82,7	84,5
2007	72,7	79,8	74,3	82,8
2009	66,7	63,2	54,8	69,2
2011	46,8	19,1	35,6	78,9
2013	75,6	85,7	81,5	86,1

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme os dados apresentados, é exatamente o cenário que o PDE Escola pretendeu modificar porque, de acordo com os idealizadores do programa,

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (BRASIL, 2007b, p. 1).

O resultado de 1.9, do IDEB em 2011 provocou algumas reflexões como: qual

é a concepção que os profissionais da escola possuem sobre a verificação do rendimento escolar? Está coerente com o critério previsto no artigo 24 da LDBEN de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”? Será que ensinar bem para poucos, é garantir a equidade na educação?

Para Cassandra, um dos motivos para tal reprovação foi a greve dos professores. Assim, para a diretora:

Em 2011, teve uma greve dos profissionais dessa escola, que durou mais de 100 dias, bem no meio do ano. Perdemos muitos alunos por abandono, devido ao turno da noite. Na hora da reposição [...]. Foi tudo muito ruim, muito abandono, reprovação, proficiência e participação na avaliação. E o pedagógico dessa escola precisa melhorar também. (CASSANDRA, diretora, EEMB).

Coerente com essa perspectiva, o depoimento de Mara, vice-diretora do turno da manhã, também relacionou a greve e a forma de reposição, como um dos fatores responsáveis pelo elevado índice de reprovação no ano de 2011,

O nosso IDEB foi muito baixo em 2011, porque foi o ano da aplicação da Prova Brasil, quando tivemos uma greve de mais ou menos três meses, no período de junho a setembro de 2011. A escola trabalhou todos os sábados e recessos e os meninos não vieram à aula. Foram infrequentes, foram reprovados porque não aprenderam, não foram preparados. (MARA, vice-diretora, EEMB).

Já para o professor de Filosofia, os altos índices de reprovação da escola estão relacionados à abordagem de ensino utilizada pelos profissionais da escola, ou seja, é predominantemente tradicional. O referido professor destacou as ações desenvolvidas no PDE Escola, com ênfase nas ações de melhorias na infraestrutura da escola, como, por exemplo, a construção do espaço de convivência, como tendas ao ar livre, colocação de bancos e mesas; organização da sala de vídeo, mídia e demais laboratórios, conforme se depreende em seu depoimento,

Foi muito bom para a escola a melhoria realizada na infraestrutura. Antes da reforma havia muita grade e os alunos ficavam apertados na hora do recreio. Essa organização provocava brigas por questões simples. Agora não, com o aumento no espaço de convivência dos alunos, colocação de bancos e a tenda, as brigas entre os alunos acabaram. E o espaço passou a ser utilizado pelos professores para dar aulas diferentes daquelas que acontecem em sala de aula, com quadro e giz. Do tipo tradicional, sabe? Porque aqui sempre foi muito

difícil sair da sala. Agora, com a criação da sala de vídeo, os professores fazem cronograma para usar, porque todo mundo quer. (JOSÉ, Filosofia, EEMB).

Esses depoimentos revelam alguns motivos para o elevado índice de reprovação: a greve, que não permitiu uma reposição com efetiva participação dos alunos e a concepção de avaliação tradicional adotada pela maioria dos professores, coerente com os dizeres do professor de Filosofia, José. Assim, depreende-se, desses relatos que, a forma de reposição das aulas, devido à greve de mais de 100 dias consecutivos no ano de 2011 interferiu, sobremaneira, no resultado do IDEB.

Constata-se que a problematização que se propôs responder em relação a esse resultado do IDEB em 2011, no início desta pesquisa começou a ser desvelada. Os dados apresentados nas tabelas proporcionam uma visão geral sobre a participação dos profissionais no PDE Escola analisados nos depoimentos e no plano de ação desenvolvido em 2012. Conforme evidenciam os dados, alguns profissionais participaram efetivamente da discussão e elaboração das ações, outros não. A gestão enfrentou situações desafiadoras, no entanto, avançou na proposta e desenvolveu o PDE Escola.

Além disso, complementa a análise desse desenvolvimento a concepção de avaliação dos profissionais, por meio do Bloco IV, construído a partir das entrevistas e questionários, observação nas reuniões pedagógicas, conforme se pode ver na próxima seção.

5.2.4 Concepção avaliativa dos profissionais da escola segundo as entrevistas

Nesta seção propõe-se conhecer e analisar as concepções de avaliação dos profissionais da EEMB, a fim de compreender os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os profissionais responsáveis pela gestão pedagógica: direção e especialistas.

Alguns profissionais apresentaram críticas em relação à avaliação externa e revelaram desconhecimento dos objetivos, das habilidades aferidas pela Prova Brasil, falta de compromisso com os resultados e valorização do ENEM em relação à Prova Brasil, justificados pelos objetivos finais de cada avaliação. No estudo, desconsideraram a Prova Brasil como uma política pública de diagnóstico da educação básica, que dimensiona os problemas da educação brasileira e produz

informações para formulação e monitoramento das políticas públicas, para direcionamento de recursos técnicos e financeiros, como é o caso do o PDE Escola, com o objetivo de contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem, conforme demonstra os depoimentos,

A avaliação da sala de aula é muito diferente da avaliação externa como a Prova Brasil e o PROEB. Essas avaliações externas não condizem com a realidade da escola. O aluno não valoriza essa avaliação e não vê significado nela. Existe a conscientização dos profissionais da escola aos alunos. Já o ENEM tem outro significado para os alunos. ENEM garante o futuro deles, então ele produz. E produz muito bem! Temos excelentes alunos aqui! (JANE, vice-diretora)

As avaliações externas como a Prova Brasil deveriam ser feitas pelos professores e não por tecnocratas. Não se consulta os professores, que estão com os pés no chão da escola. Então, o professor diz: não fui eu que elaborei! E não se sente responsável pelo processo. A Prova chega à escola sem informação da data de aplicação. É uma falta de organização que atrapalha a rotina da escola. (MARA, vice-diretora).

Depreende-se desses depoimentos que, duas vice-diretoras não são favoráveis à forma de organização da Prova Brasil, visto que na opinião delas, gera transtorno na escola pela falta de agendamento prévio dos organizadores da prova, e, por conta disso, criticaram a avaliação porque “não são elaboradas por professores, que pisam o chão da escola e não tem significado para os alunos, como o ENEM” (MARA, JANE, vice-diretora).

Em relação à logística da Prova Brasil é importante ressaltar que acontece, bianualmente, precedida de publicação de Portaria INEP, no Diário Oficial da União, com bastante antecedência, com a definição da semana de realização da referida avaliação. Em 2015 foi publicada a Portaria INEP nº 174 de 13 de maio de 2015 que definiu a semana de 03 a 13 de novembro de 2015 para aplicação da Prova Brasil em todos os Estados e Distrito Federal. O depoimento demonstra desconhecimento da logística do processo, falta de conscientização sobre as contribuições da avaliação externa, da importância do desenvolvimento das habilidades básicas aferidas na Prova Brasil, essenciais para a leitura e resolução de problemas significativos que refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, elaborada a partir da Matriz de Referência do SAEB, conforme demonstra o QUADRO 8, a seguir,

QUADRO 8 - MATRIZ DO SAEB – LÍNGUA PORTUGUESA

MATRIZ DO SAEB LÍNGUA PORTUGUESA	
Tópico I. Procedimentos de Leitura	
Descritores	
Localizar informações explícitas em um texto.	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto.	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D14
Tópico II. Implicações do Suporte, gênero e/ou Enunciador na compreensão do Texto	
Descritores	
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12
Tópico III. Relação entre Textos	
Descritores	
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	D21
Tópico IV. Coerência e coesão no Processamento do Texto	
Descritores	
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15
Identificar a tese de um texto.	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	D9
Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
Descritores	
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	D19
Tópico VI. Variação Linguística	
Descritores	
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D13

Fonte Brasil, (2008).

A partir da análise dessa matriz observa-se que a Prova Brasil avalia competências básicas e essenciais, portanto, o currículo e as estratégias utilizadas pelos professores que favorecem o desenvolvimento dessas habilidades previstas na matriz e, conseqüentemente, o preparo para a avaliação externa, favorecerá a todos os alunos, o direito ao desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e resolução de problemas, uma vez que abrange o trabalho com todas as áreas do conhecimento, compreendendo competências fundamentais para o exercício da

cidadania.

Já Rosa, vice-diretora, as duas Especialistas em Educação Básica e a diretora consideraram importante associar a avaliação da aprendizagem com a avaliação externa, e, portanto, disseram que assessoram os professores com os materiais como o SIMAVE/PROEB, CBC e o ENEM. Essas profissionais reconheceram a importância da Prova Brasil para a proposição de políticas públicas na definição de rumos para a educação, mas nem todos os profissionais apresentaram ações para a conscientização dos alunos durante o processo e somente no dia da prova, a saber:

Acho importante relacionar a avaliação da aprendizagem com a Prova Brasil, mas os alunos não valorizam essa avaliação. Apliquei esta Prova Brasil em 2015 em uma das turmas, e em dois minutos um aluno marcou o gabarito todinho sem ler uma questão da prova. Anulei o gabarito, entreguei outro e disse a ele que depois de ler todas as questões ele deveria marcar o gabarito e me entregar. (ROSA, vice-diretora).

O fato de o aluno não realizar a prova com responsabilidade demonstra descaso com a avaliação externa e também falta de valorização dos profissionais sobre o processo ao longo do ano. Observa-se que não há envolvimento coletivo na conscientização dos alunos sobre a importância dos resultados da Prova Brasil na definição e priorização de políticas públicas educacionais. A diretora da escola julga importante a avaliação da aprendizagem, porém ressalta a dificuldade de muitos professores saberem o que devem ensinar e associar com as avaliações externas.

Em 2015, passei nas salas para conscientizar os alunos sobre a Prova Brasil e o PROEB. Falei da importância dessas avaliações para a escola e para eles. Temos também professores que não sabem o que e como ensinar, quais os objetivos devem atingir durante o ano. (CASSANDRA, diretora)

Esse depoimento demonstra um quadro grave na educação brasileira em que professores que não sabem o que ensinar, e nem ao menos quais objetivos devem atingir durante o ano. Essa informação revela que existe demanda para formação e desenvolvimento profissional dentro e fora da escola.

Com relação à avaliação externa e a implementação de políticas educacionais, vale ressaltar que “o principal desafio é definir procedimentos de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo

a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento”. (GOMES, 2015, p. 350).

A concepção de avaliação da aprendizagem que os profissionais responsáveis pela elaboração das reuniões pedagógicas apresentaram insere-se nesse desafio proposto por Gomes. Nesse sentido, o modo como os profissionais utilizaram a avaliação para melhorar a sala de aula foi demonstrado nos depoimentos abaixo:

Considero importante associar a avaliação da aprendizagem com a Prova Brasil, tanto que nas reuniões que realizamos no início do ano, ficou acordado com todos os professores que serão realizados simulados em todas as turmas, para que os alunos se preparem para a avaliação externa como, por exemplo, Prova Brasil e o ENEM para os alunos do EM. (MARGARIDA, especialista).

Eu não trabalho com as turmas que fazem Prova Brasil, porque só trabalho na parte da manhã com os alunos do EM que fazem o ENEM. Considero muito importante prepará-los para as avaliações e observo que os professores utilizam o Conteúdo Básico Comum (CBC) ²¹ e as revistas do SIMAVE/PROEB para elaborarem suas avaliações. (CATARINA, especialista).

As duas especialistas demonstraram práticas que associam as avaliações externas ao cotidiano escolar para que os alunos adquiram habilidades de leitura e resolução de problemas envolvendo todas as áreas do conhecimento, quando disseram que incentivam o uso das matrizes das avaliações externas, das habilidades previstas no CBC, das revistas do PROEB, que apresentam os resultados da escola, do município e do estado.

A respeito das dificuldades apresentadas no processo de avaliação da aprendizagem, os participantes destacaram as dificuldades que os professores enfrentam: “existe uma diversidade de alunos, considerando o emocional e falta estímulo dessa geração de estudar” (CATARINA, especialista).

A diversidade de alunos é uma realidade no cotidiano escolar e a concepção de avaliação diagnóstica, contínua, formativa e emancipatória adotada neste trabalho é considerada a mais indicada para atender a essa especificidade que exige grande energia do professor e “disponibilidade de tempo que vai muito além do

²¹ A Resolução SEE nº 666, de 7 de abril de 2005, estabeleceu os CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e Médio.

tempo das aulas, sendo necessária elaboração de estratégias adequadas e, com frequência, individualizadas a realizar” (AFONSO, 2001, p. 92). A avaliação formativa faz parte desse cenário marcado pela diversidade cultural comprometida com a inclusão, com a pluralidade, bem como com o respeito às diferenças.

Observou-se que a dificuldade no processo de avaliação foi colocada única e exclusivamente no aluno, em oposição à concepção de avaliação formativa, que se configura como um processo fundamentado na interação e no comprometimento entre professores e alunos, que aponta para o redirecionamento de ações, de processo permanente da ação-reflexão-ação, onde os resultados são considerados diagnósticos, fundamentais para novas ações a serem colocadas em prática.

Os demais depoimentos marcaram a concepção tradicional e classificatória adotada pelos professores,

Professor que utiliza a avaliação formal com questões abertas e fechadas e que reprova muitos alunos. Os instrumentos demonstram desinteresse dos alunos. (MARA, vice-diretora).

E ainda,

Professor acha que avaliação é só prova. Não analisa outros aspectos da avaliação como, por exemplo, a participação dos alunos na feira cultural. Esse ano vamos fazer uma feira por área do conhecimento, onde todos os professores devem participar. (MARGARIDA, especialista).

Nesses depoimentos, os gestores apresentam dificuldades no processo de avaliação devido à concepção adotada pelos professores de avaliação quantitativa, excludente e classificatória. A especialista aponta sugestões de atividades pedagógicas, como a feira cultural, para favorecer outros espaços do processo ensino-aprendizagem, com o envolvimento de todos os professores e, com isso, promover avaliação em outros momentos e espaços coletivos de interação.

De acordo com Jane, vice-diretora, a concepção tradicional dos professores é difícil de ser alterada, mas, mesmo assim, não apresenta sugestões para essa mudança. Em depoimento, a vice-diretora disse que há

resistência de muitos professores em mudar a postura tradicional. E, em relação à avaliação externa como a Prova Brasil, existe conscientização da escola na preparação dos alunos, na aplicação correta, mas começa errado com aquela quantidade de perguntas na entrevista que os alunos precisam responder antes da prova e se cansam. Os alunos não se saem bem, porque não se

responsabilizam por ela, não veem significado nela, existe uma lacuna, para responsabilizar os alunos que fazem “unidunite” e respondem à questão. (JANE, vice-diretora).

Em relação à Prova Brasil, percebe-se desconhecimento das contribuições da entrevista respondida pelos alunos e falta de conscientização dos profissionais e dos alunos para essa avaliação. Essa entrevista faz parte do relatório contextual que classifica e agrupa as escolas por nível socioeconômico. No Brasil, as desigualdades sociais são imensas e o desempenho do aluno reflete, ainda que de forma não determinística, o capital cultural de sua família (BRASIL, 2008). A análise dos resultados de alunos que pertencem ao mesmo nível socioeconômico em diferentes escolas permite inferir que políticas, práticas pedagógicas diferenciadas, gestão pedagógica e os valores da escola podem fazer muita diferença no aprendizado dos alunos. A interpretação pedagógica dos números expressos nas avaliações externas pode contribuir para melhores práticas de ensino, porque, a partir da identificação dos itens que os alunos acertaram, é possível compreender quais seriam as fragilidades que precisam ser superadas.

Com base nos depoimentos é possível perceber que existe forte viés tradicional nas avaliações utilizadas pela maioria dos professores.

Vejo grande dificuldade no processo de avaliação da aprendizagem na escola devido à concepção extremamente tradicional de reprovação de alguns professores. Eles precisam ver a avaliação como diagnóstica, contínua, mas está difícil! Eles só veem a avaliação que reprova. (CASSANDRA, diretora).

Tanto esse quanto outros depoimentos ganham legitimidade quando comparados com os resultados apresentados pela escola nos resultados externos, como o alto índice de reprovação no período de 2005 a 2013, com ênfase no ano de 2011, conforme foi apresentado na TABELA 8, onde a maioria dos alunos do Ensino Fundamental foi reprovada, ou seja, 54,9%.

Aprofundando um pouco mais os dados inseridos na referida TABELA 8, em todos os anos do Ensino Fundamental, a maioria dos alunos foi reprovada, com exceção do 9º ano, que atingiu o índice de 78,9%. Na análise mais específica dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental observou-se que somente 19,1% dos estudantes foram aprovados. Isso significa que de 100 alunos, 81 não aprenderam o suficiente para serem aprovados. Esse cenário contraria o princípio da equidade, da

qualidade e, em decorrência disso, mostra um quadro de exclusão dos que estão incluídos na escola.

Para a diretora Cassandra, um dos motivos para o alto índice de reprovação, especialmente, no ano de 2011, foi a greve dos professores. Já para o professor de Filosofia, a razão para os altos índices de reprovação da escola é a abordagem de ensino, predominantemente, tradicional utilizada pelos profissionais da escola.

A TABELA 8 apresenta os dados do fluxo escolar e a partir de 2013 percebe-se que o cenário muda completamente em relação à aprovação dos alunos, ou seja, a maioria apresenta melhores resultados, atingindo índice de 82,25% de alunos aprovados no Ensino Fundamental.

Essa informação demonstra grande esforço coletivo da escola, e por meio da implementação do PDE Escola houve melhora nas condições de trabalho, com aquisição de equipamentos pedagógicos em número suficiente, através da formação continuada realizada por grupos de estudos de profissionais por disciplina, grupos de monitorias no contraturno e outras ações definidas pela escola no referido plano.

5.2.4.1 Concepção de avaliação dos professores segundo os questionários

O objetivo desse tópico é conhecer e analisar as concepções de avaliação dos treze professores pesquisados, por meio do bloco IV do questionário.

O conceito de avaliação apresentado pelos docentes demonstra concepções variadas e, dentre elas, 8 professores responderam que a consideram como diagnóstica, formativa, reflexiva e que a utilizam em todos os momentos, desde a entrada na sala de aula, na participação dos alunos. Outros 5 professores responderam que a consideram para verificação de aprendizagem, mediante os seguintes depoimentos: “aferição do que foi aprendido pelo aluno” (ISRAEL, Química), “verificação do resultado comparando com o objetivo esperado” (TAMIRES, Ciências), “constatação se o processo de aprendizagem está acontecendo” (PAULO, Geografia), “observar o nível de aprendizado do aluno”, e 1 professor não apresentou concepção de avaliação e relacionou atividades avaliativas.

Esses depoimentos dos professores demonstram que a maioria dos professores pesquisados, isto é, 61% adotam a concepção de avaliação formativa, que envolve vários momentos de interação com os alunos, mas grande parte ainda

apresenta forte viés no aspecto cognitivo e acrescentam que as dificuldades na avaliação estão “no desinteresse e apatia dos alunos” Sara (Língua Portuguesa) e Paulo (Geografia). Esses depoimentos acerca da avaliação quantitativa, verificadora, excludente e que apontam os alunos como principais responsáveis pelos resultados, representam para a direção e especialistas da escola, o principal desafio enfrentado no cotidiano escolar.

A maioria dos professores, isto é, 54%, disse que utiliza, como referência, para elaboração das avaliações, as habilidades e competências definidas no CBC e ENEM. Os demais, 46% dos professores, não mencionaram as referências utilizadas para as avaliações.

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelos 13 professores que responderam o questionário, apenas 11 deles estão em sala de aula e trabalham com avaliação sistematicamente. A professora de apoio não leciona disciplina específica, mas acompanha dois alunos em todas as aulas ministradas pelos professores, além disso, uma professora encontra-se em ajustamento funcional, afastada da regência.

TABELA 9
Instrumento de avaliação

Instrumentos	Número	%
Prova Escrita	11	100
Prova oral	03	27,27
Simulado	11	100
Trabalho individual	08	72,72
Trabalho em grupo	09	81,81
Seminário/Feiras	08	72,72
Outros: debates, vídeos elaborados pelos alunos	07	63,63

Fonte: Dados de Pesquisa.

A predominância no uso de prova escrita e simulado demonstrou uma organização didático-pedagógica de distribuição de pontos prevista no PPP, bem como no Regimento da escola.

Observou-se, por meio dos questionários aplicados aos professores, que a avaliação é realizada por muitos professores visando à exatidão de reprodução do conteúdo em sala de aula, prática que caracteriza a simples transmissão de

conhecimento, mas a maioria disse que a utiliza para reorientar a prática educativa, coerente com a concepção de avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória defendida neste trabalho e no plano de ação desenvolvido no PDE Escola.

5.2.4.2 Observações dos espaços coletivos da escola: reuniões pedagógicas

As reuniões pedagógicas na EEMB realizadas no período de 1 a 5 de fevereiro de 2016 foram definidas pela Resolução SEE-MG nº 2.810, de 13 de novembro de 2015, que estabeleceu normas para o calendário escolar para as escolas no ano letivo de 2016.

O ano letivo iniciou-se no dia 11 de fevereiro de 2016, e a primeira semana desse mês foi definida como, dias escolares, para realização de reuniões pedagógicas.

Desse modo, verificou-se que na primeira semana de fevereiro a discussão foi sobre os seguintes temas: organização das turmas, elaboração de projetos, distribuição de aulas aos professores, missão e valores da escola, datas para realização de provas e simulados, organização da feira cultural, atividades para a “Semana de Educação para a Vida”, bem como atividades diversas a serem desenvolvidas no ano letivo 2016.

No primeiro dia de reunião dedicou-se por efetuar a acolhida aos professores. A abertura foi realizada pela vice-diretora Mara e conduzida pela supervisora Margarida. Durante aquela semana, somente uma especialista em educação básica estava na escola, Margarida, porque ainda não havia sido realizada a designação para o cargo de especialista, responsável pelo turno da manhã para as turmas de Ensino Médio.

Paralelamente à realização da reunião acontecia na EEMB a designação de outras escolas estaduais, pelo fato de a escola ter sido considerada escola polo pela Metropolitana B.

As designações das escolas estaduais foram previstas pela Resolução SEE nº 2836 de 28/12/2015, republicada em 16/01/2016, para serem realizadas em toda rede no período de 25 a 29 de janeiro de 2016, porém houve atraso devido à reestruturação do SYSADP²² do Portal da Educação.

²² Disponível no *site*: < controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br >.

Constatou-se que esse atraso prejudicou, sobremaneira, a participação da diretora nas reuniões pedagógicas no período de 1 a 5 de fevereiro 2016, quando dedicou seu tempo aos trabalhos das designações, juntamente com as vice-diretoras, secretária e analistas da Metropolitana B.

O artigo 25 da Resolução SEE nº 2836 definiu que “nenhuma designação poderia ser processada sem a prévia autorização da SEE” (MINAS GERAIS, 2016, p. 9). Nesse sentido, orientou-se à direção da escola efetuar registro no Sistema SYSADP do Portal da Educação as vagas ainda não assumidas por servidores efetivos ou estabilizados, observando:

- I – justificar o motivo da solicitação;
- II – especificar o período da designação e o horário de trabalho;
- III – em caso de substituição, identificar o titular afastado e informar o prazo do afastamento;
- IV – observar os prazos mínimos permitidos para designação para a função pública de:
 - a) Professor de Educação Básica - PEB, para atuar na docência, por qualquer prazo;
 - b) Auxiliar de Serviços de Educação Básica - ASB, nos afastamentos do titular por 15 (quinze) dias ou mais, exceto quando a escola tiver apenas um ASB em cada turno, hipótese em que a substituição será por qualquer prazo;
 - c) Assistente Técnico de Educação Básica – ATB:
 - 1) ATB – Auxiliar de Secretaria nos afastamentos por 30 (trinta) dias ou mais, desde que não exista, na localidade, servidor em Ajustamento Funcional que possa exercer tal função;
 - 2) ATB – Auxiliar da Área Financeira – somente na hipótese de vacância do cargo.
 - d) Professor de Educação Básica – PEB, para a função de Professor para Ensino do Uso da Biblioteca, Especialista em Educação Básica – EEB (Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional) e demais situações, nos afastamentos do titular por 30 (trinta) dias ou mais. (MINAS GERAIS, 2016, s/p).

A partir dessas orientações observou-se o processo moroso para composição do quadro de pessoal das escolas, o que constantemente provoca sérias implicações pedagógicas no cotidiano das escolas. Considerou-se o processo moroso, porque, primeiramente, o diretor precisa lançar a vaga no sistema SYSADP. Os analistas, inspetores escolares, recebem uma mensagem através de *e-mail* institucional informando que há vagas a serem deferidas. A partir disso, eles analisam o número de aulas, disciplina, lançamento dos dados do substituído, conforme legislação mencionada anteriormente e, a partir dessa análise, deferem ou

não, a vaga. Se o lançamento estiver de acordo com a legislação, realiza-se o deferimento. Em seguida o analista do Setor de Recursos Humanos da SRE analisa novamente, e se estiver correto, defere, ou se contiver algum erro, indefere. O mesmo é realizado pelos analistas da SEE.

Em nota disponibilizada no *site* da educação, a SEE-MG informou que foram preenchidas 114.280 vagas até o dia 05/02/2016 e, que foram reunidas em um mesmo espaço (polos) todas as unidades escolares que ofereceram vagas para determinada área ou disciplina, de modo que os candidatos pudessem participar de todas as designações de seu interesse, em um mesmo dia e local.

Segundo a SEE-MG, essa foi a maneira pela qual encontraram para facilitar o processo e evitar a peregrinação dos candidatos em várias escolas para concorrer às vagas, bem como garantir a transparência através da disponibilização no *site* da educação²³ de todas as vagas das escolas.

Devido ao processo de designação, as reuniões na EEMB foram conduzidas somente pela especialista, Margarida, nomeada em setembro de 2015 para a referida escola.

Inicialmente, foi apresentada pela vice-diretora Mara, pois alguns professores não a conheciam pelo fato de ter trabalhado somente com os professores do turno da tarde em 2015, devido à existência de professores recém-nomeados em 2016 e designados pela primeira vez na EEMB.

Antes de passar para a especialista, Mara acrescentou:

Em 2016 a escola está com menos alunos que o ano de 2015, portanto, houve fusão de algumas turmas devido ao número reduzido de alunos. Os horários serão reestruturados e nova distribuição das turmas será realizada até o final dessa semana. O 2º ano do EM está com cinco alunos, inviável! [Ele] será fechado, mas existe uma pequena possibilidade de aumentar uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Vamos aguardar a decisão da diretora. (NOTAS DE CAMPO, REUNIÃO EEMB, 02/02/2016).

Enquanto Mara falava, Margarida tentava ligar o equipamento da escola, um computador acoplado com projetor, para iniciar os trabalhos, contudo não conseguiu. Solicitou ajuda, mas ninguém conseguiu ligar. Resolveu, então, usar o quadro para escrever:

Calendário 2016 - Resolução SEE-MG nº 2810 de 13/11/2015. Sábados letivos pré-estabelecidos pela SEE: 05/03; 27/08; 17/09 - Instituição da

²³ Disponível no *site*: <controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/divulgacao>.

Virada da Educação; 19/11; 03/12 para prestação de contas da diretora com toda a comunidade. Dias escolares: 5 dias em fevereiro (01 a 05/02) e 6 dias em dezembro (15 a 22/12). (NOTAS DE CAMPO, REUNIÃO EEMB, 02/02/2016).

Assim que Mara terminou as apresentações, Margarida em seguida entregou duas folhas a todos os professores, uma com uma sugestão de Calendário Escolar e outra com uma programação, previamente, elaborada por ela, para iniciar as discussões com os professores.

Disse que seria responsável pelas reuniões daquela semana com todos os professores da escola, mas que seu trabalho em 2016 seria somente no turno da tarde e, que após a designação da especialista, repassaria os assuntos tratados do turno da manhã, referente ao Ensino Médio.

Após efetuar a leitura dos sábados definidos pela SEE-MG propôs iniciar uma discussão a respeito da feira cultural e sugeriu que fosse realizada em três dias, organizados por área do conhecimento conforme definido pelo ENEM. Acrescentou, também, a importância de preparar os alunos para as avaliações externas, com ênfase no ENEM.

A professora Jane de Língua Portuguesa disse que para o Ensino Fundamental deveriam prepará-los para o SIMAVE. E em relação ao simulado, solicitou que a especialista fizesse um cronograma e afixasse na parede para os alunos terem fácil acesso.

A professora de Matemática considerou muita prova e pouco tempo para ministrar aulas e, por isso, solicitou que o simulado só iniciasse na segunda etapa.

Observou-se que o assunto que estava sendo tratado mudou de feira cultural para simulado e, assim, durante uns 30 minutos a discussão foi feita quanto à alteração proposta pela especialista, de bimestre, para trimestre com os valores 30, 30 e 40 pontos. A sugestão para alterar a organização do tempo em trimestres foi feita pela especialista, mas foi indeferida pela SEE-MG, uma vez que os pacotes pedagógicos gerenciados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) estavam prontos e finalizados. Então, boa parte do trabalho desenvolvido nesse dia foi refeito posteriormente.

Após longo debate, a discussão sobre a feira cultural ficou para o dia seguinte, 3/2/2016, porque um professor de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), coordenador do PIBID havia chegado à escola,

a convite da diretora para uma palestra sobre “como elaborar projetos”.

Todos foram encaminhados para a sala de vídeo, no segundo andar do prédio, onde os equipamentos audiovisuais estavam ligados e o professor da PUC aguardava a chegada do corpo docente da escola.

O palestrante iniciou destacando o *slogan* do governo: “Virada da Educação” e, em seguida, projetou a seguinte frase de Montaigne apud MORIN (2003, p. 21) “mais vale uma cabeça bem feita que uma bem cheia”. (NOTAS DE CAMPO, EEMB, 02/02/2016). Em seu discurso destacou a importância de o professor saber utilizar as informações, ferramentas e os recursos disponíveis para uma educação de qualidade. Para ele,

Não importa a quantidade de recursos que você tem, mas o uso que se faz deles. Se você não sabe como usá-los, nunca será suficiente. O problema do ensino está em como usar a informação: a chamada educação por competências. Habilidade é saber fazer algo e competência é saber utilizar um conjunto de habilidades para resolver um problema. (NOTAS DE CAMPO, EEMB, 02/02/2016).

Em seguida projetou um roteiro para elaboração de projetos iniciando com “diagnóstico da escola”, e, logo após isso perguntou: Qual é nosso desafio? Qual é o nosso problema? Posteriormente o professor se lembrou de que o problema deve ser inserido em uma problemática, exemplificando: problema da pobreza, segundo a problemática marxista; problema da evasão escolar, segundo a problemática piagetiana. A partir disso, apresentou três tipos de projetos: Projeto de Pesquisa, Projetos de Intervenção, Projetos de Desenvolvimento. Assim que terminou, a professora de Língua Portuguesa perguntou sobre a liderança para os projetos, e ele respondeu:

Os projetos são coletivos, com a participação de muitos, onde um profissional vai assumir a liderança. Claro que existe um impasse para conseguir um momento de todos se reunirem para elaboração do projeto, mas é preciso. (NOTAS DE CAMPO, EEMB, 02/02/2016).

Em seguida apresentou algumas sugestões de projetos com temas como: “a condição humana”, utilizando como subtemas: “o corpo humano, dilemas e juventude”, mas foi interrompido pela professora de Língua Portuguesa, dizendo:

Mas o Estado é mentiroso. Fala que vai mandar dinheiro e não manda! Falta credibilidade! Isto é sério! Quero definição se vai ter dinheiro e quanto, porque isso é sério! Falta transparência dos gastos com os 25% da educação. Quem é responsável na secretaria

por esses projetos? (NOTAS DE CAMPO, EEMB, 02/02/2016).

Diante do questionamento da professora, o palestrante respondeu que realmente falta transparência quanto aos recursos disponíveis para educação e, ainda, acrescentou que é possível trabalhar com projetos sem financiamento. Terminada a apresentação, a vice-diretora agradeceu o palestrante e agendou a reunião do dia seguinte para às 8 horas.

Sobre a reunião, convém salientar que se observou naquele primeiro dia, dispersão dos assuntos e ruptura de uma discussão pedagógica que se iniciava com a especialista, mas foi muito importante as considerações do palestrante sobre elaboração de projetos envolvendo juventude.

A reunião do dia 3/2/2016 iniciou às 8 horas retomando a discussão do calendário, sábados letivos e atividades extraclasse, além da definição de datas para a prova da progressão parcial.

Naquele momento, a professora de Química, interveio e apresentou insatisfação quanto à progressão parcial prevista na Resolução da SEE-MG “é um absurdo um aluno ser reprovado no 1º ano do EM, ser aprovado no 2º ano e no ano seguinte. É uma falta de respeito com o trabalho da gente”. (NOTAS DE CAMPO, EEMB, 3/2/2016). Para ela, é inadmissível que a resolução permita matrícula na série seguinte de aluno que tenha sido reprovado em uma disciplina.

De acordo com a Resolução nº 2197/2012, o aluno tem direito à progressão parcial em até três disciplinas, sendo que a disciplina é computada apenas uma vez, mesmo sendo em séries diferentes, como por exemplo, aluno que foi reprovado em Língua Portuguesa no 7º e no 8º ano do Ensino Fundamental, é contabilizada apenas uma progressão parcial, e não duas, por serem em anos diferentes.

Observou-se que a professora de Química não concordou com o fato de o aluno aprender o conteúdo em diferentes espaços e tempos escolares. Se o aluno aprendeu a matéria de química, no ano seguinte, com outros professores, utilizando diversos meios disponibilizados, nada impede que ele prossiga seus estudos. Para a docente, o papel do professor é transmitir conhecimento ao aluno, e aqueles que não aprenderam no tempo certo, têm que repetir o ano não só na disciplina reprovada, mas em todas as disciplinas do currículo. Essa concepção de avaliação tradicional utilizada para classificar o aluno com a finalidade de aprová-lo ou reprová-lo é a posição crítica adotada neste trabalho.

A legislação da SEE-MG também define que as disciplinas Educação Física, Ensino Religioso e Arte não são consideradas para fins de reprovação dos alunos, por terem objetivos educacionais com ênfase nos domínios afetivo e psicomotor. Sobre a progressão parcial, a professora de Matemática informou que achava inviável simulado com questões do ENEM para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Então, recomendou utilizar somente para o 3º ano, sugestão que foi acolhida por todos.

A utilização de algumas questões da avaliação externa, como o ENEM, no 3º ano do Ensino Médio foi considerada importante para que os alunos conheçam as habilidades que serão exigidas para ingresso aos cursos superiores. Administrar o tempo para realização das questões facilita o preparo dos alunos para obtenção de melhores resultados no ENEM.

A feira cultural começou a ser discutida e a professora de Geografia sugeriu que os professores fossem mais rigorosos na atribuição da nota, porque alguns alunos não fazem nada, contudo ganham pontos.

Em seguida, a especialista perguntou se a feira cultural poderia ser realizada em três dias organizados da seguinte maneira: no primeiro dia ficaria com a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; o segundo seria atribuído aos professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Física, Química, Biologia, em conjunto com Matemática e suas Tecnologias; e, por fim, o último dia ficaria com professores da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Arte e Educação Física.

Após isso perguntou se cada feira cultural poderia valer seis pontos, e realizadas uma a cada trimestre, mas não obteve adeptos porque consideraram excessivo o número de pontos para feira cultural, e muito trabalho para os alunos e professores. Então, sugeriram uma feira cultural somente, durante o ano, organizada por área de conhecimento, como no ENEM.

Iniciou um debate na sala questionando o porquê do ENEM, e a professora de Língua Portuguesa argumentou:

Outras escolas de BH estão investindo no ENEM e estão apresentando ótimos resultados. Estão aumentando o número de alunos porque é isso que os meninos querem hoje em dia. Precisamos trabalhar para que eles consigam bons resultados sim,

não adianta fugir disso! Eles estão preocupados com o futuro deles, e estão certos! (NOTAS DE CAMPO, EEMB, 03/02/2016).

Já o professor de Filosofia contestou dizendo para ter “cuidado com a máfia do ENEM” porque o foco da nossa escola não é o “ENEM”. (NOTAS DE CAMPO, EEMB, 03/02/2016). O professor de Geografia completou: “nossos alunos não sabem ler, escrever e interpretar. Melhor parar de inventar muita coisa, com pouco resultado. Precisamos pensar melhor nos resultados com o pé no chão”. (NOTAS DE CAMPO, EEMB, 03/02/2016).

O debate entre os professores durou cerca de 30 minutos, até que a especialista retomou a discussão e finalizou o assunto procedendo a uma votação sobre o número de feiras culturais que seriam realizadas durante o ano. Portanto, definiu-se que seria somente uma feira.

Em seguida solicitou aos professores que se reunissem por área de conhecimento e sugeriu que a feira cultural fosse interdisciplinar. Posteriormente, a especialista optou por repassar orientações sobre o simulado, organizado de acordo com o ENEM somente para o 3º ano do Ensino Médio. Foram organizados quatro grupos de professores, em consonância com as áreas do ENEM. A partir daquele momento os professores ocuparam outros espaços da escola para planejamento e discussão das ações a serem desenvolvidas durante o ano.

Aquele momento foi muito importante para o planejamento escolar, onde os professores com diferentes experiências refletiam sobre dinâmicas de sala de aula, conteúdos e estratégias de ensino baseadas em diversos suportes, dentre eles o CBC, livros didáticos, os cadernos do SIMAVE/PROEB.

No dia 04/02/2016, a reunião iniciou às 8 horas com a distribuição de aulas aos professores de acordo com os critérios definidos pela legislação, tempo de efetivo exercício público estadual na escola. Alguns professores, com menos tempo de serviço, ficaram insatisfeitos com as turmas que receberam e, em razão disso, o clima ficou um pouco tenso.

Outros assuntos foram tratados na reunião, tais como: número de pontos para cada atividade avaliativa, sábados letivos para completar o número mínimo de aulas de cada disciplina, sábados de reuniões pedagógicas, festa junina e outros. Ao final da reunião a especialista encerrou dizendo que naquele ano haveria de acontecer uma reunião, no mês de dezembro, para a diretora apresentar a prestação de contas da sua gestão, a toda a comunidade escolar.

Observou-se que a maior parte do tempo foi utilizada para atribuição de turmas reservando pouco tempo para a gestão pedagógica socializar projetos em andamento ou a programar, elaborar atividades pedagógicas para atender os alunos com diferentes aprendizagens e construir instrumentos de avaliação coletivamente.

Cabe ainda mencionar que as reuniões mensais, denominadas atividades extraclasse realizavam-se no decorrer do ano, previamente agendadas com os profissionais da escola, organizadas pelas especialistas dos dois turnos.

Diante disso, optou-se por acompanhar as reuniões dos professores do turno da tarde, que ministravam aulas para todas as turmas do Ensino Fundamental, por estarem diretamente relacionadas ao resultado do IDEB.

Acompanhou-se, portanto, a reunião do dia 19/03/2016, sábado, realizada com todos os professores do turno da tarde, com a especialista Margarida. A especialista conduziu a reunião explicando que, após diálogo com o Inspetor Escolar, entendeu melhor a legislação e a partir daquele momento as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos seriam diferentes, isto é, seriam oferecidas oportunidades a cada atividade que os alunos não conseguissem êxito, não podendo ser oferecida somente ao final de cada bimestre. Segundo a especialista, a partir das orientações do Inspetor, quando o aluno não aprender determinado conteúdo, outras estratégias devem ser utilizadas imediatamente. A legislação garante aos alunos vários instrumentos e estratégias de aprendizagem, sem restrição.

A especialista foi interrompida pela professora de Língua Portuguesa que perguntou sobre os alunos que não fazem atividades, não querem nada, não trazem livros e não se comprometem com a escola.

De novo o grupo discutiu sobre o aluno que passa de ano em progressão parcial e a especialista disse que abordou o assunto na reunião de pais, e que os alunos precisam estudar em casa pelo menos duas horas por dia, independente de terem “para casa”.

Ao final da reunião ficou definido que tudo seria registrado no diário de classe em relação às oportunidades de aprendizagem paralelas oferecidas aos alunos, e também que um diário de bordo seria adotado para registro de atividades realizadas pelos alunos para servir de subsídio nas reuniões de pais.

Mais uma vez observou-se que as discussões eram superficiais em relação à

gestão pedagógica e a maior parte do tempo era dedicada a questões operacionais que pouco contribuía para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para Gomes (2003) esse tempo-espaco é importante para os docentes tendo em vista que é nele, de modo especial que eles planejam, avaliam e aprovam encaminhamentos para o trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, após as orientações do Inspetor Escolar, houve uma maior mobilização dos profissionais para garantir várias oportunidades de aprendizagem aos alunos, por meio de instrumentos e estratégias diferenciadas, bem como atividades para maior interação com a comunidade escolar através de sugestões como torneio esportivo entre os alunos, gincana e outros eventos culturais.

5.2.5 Implementação e resultados do PDE Escola

Esta seção tem por objetivo levantar e analisar os resultados do IDEB das escolas após implementação do PDE Escola em 2012.

A TABELA 11 apresenta os resultados das 07 escolas priorizadas pelo PDE Escola em 2012. Ela indica que 6 escolas, isto é, 85,71%, apresentaram melhores resultados no IDEB 2011 para 2013 e apenas uma escola obteve o mesmo resultado.

TABELA 10 - Resultado do IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental das sete escolas priorizadas pelo PDE Escola 2012

	2005	2007	2009	2011	2013
EE1	3,8	4,2	3,7	2,8	4,9
EE2	3,7	4,5	3,2	3,2	4,5
EE3	3,9	3,9	3,6	3,7	3,7
EE4	3,1	3,8	3,5	3,4	4,3
EE5	4,1	4,4	2,9	3,1	3,8
EE6	*	*	0,2	*	1,1
EEMB	3,6	4,3	3,0	1,9	3,5

Fonte: Portal do IDEB

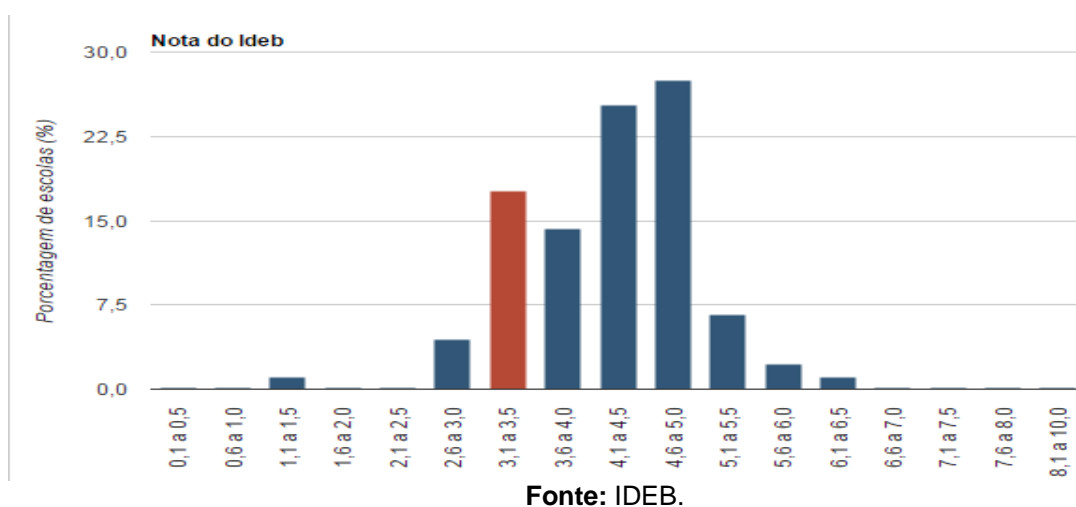
A partir da análise desses resultados verificou-se que a EEMB obteve

crescimento significativo no IDEB, do ano de 2011 de 1,9, para 3,5 em 2013, isto representou crescimento de 84%. Apesar do crescimento, a escola pesquisada não atingiu a meta projetada pelo MEC de 4,4.

A falta de conscientização da maioria dos profissionais pesquisados e, conseqüentemente, dos alunos quanto à logística de aplicação da avaliação externa, Prova Brasil, as contribuições para as práticas pedagógicas e compromisso com a aprendizagem indica algumas das causas desse resultado.

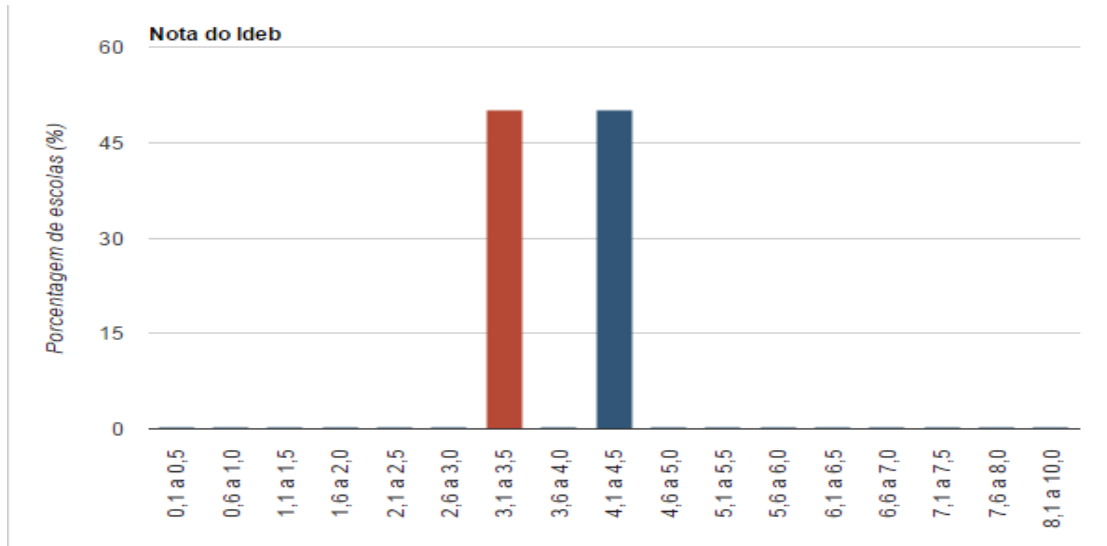
Como se vê, o GRÁFICO 2 mostra que das 91 escolas de Belo Horizonte que possuem o mesmo nível socioeconômico da EEMB, 76,92% delas estão com IDEB acima da nota da EEMB, de 3,6 a 6,5 e 23,08% possuem resultado abaixo ou igual à EEMB. Essa informação demonstra que 84 escolas convivem com alunos do mesmo nível socioeconômico e fazem parte da mesma rede de ensino, porém, as práticas pedagógicas fizeram toda a diferença.

Gráfico 2 - Nota do IDEB das EEBHMG com INSE 5.0



Já o GRÁFICO 3, a seguir, apresenta os resultados das escolas que possuem nível socioeconômico 3.0, ou seja, 2 pontos abaixo do nível socioeconômico da escola pesquisada.

Gráfico 3 - Nota do IDEB das EEBHMG com INSE 3.0



Fonte: IDEB

Coerente com a análise, uma das escolas apresentou resultado superior ao da escola pesquisada e a outra apresentou desempenho igual. Esses resultados atestam que o diferencial entre as escolas foi a prática pedagógica, isto é, uma delas, obteve melhores resultados que a escola pesquisada, mesmo com alunos em piores condições socioeconômicas, desenvolveram melhores práticas pedagógicas e, por isso, fizeram toda a diferença na vida dos alunos.

Esse dado é importante e mostra que os alunos de classes sociais desfavorecidas podem ser bem sucedidos na escola. Nesse sentido, o nível socioeconômico não é o único fator a ser considerado nos resultados educacionais. Pode-se afirmar que o trabalho realizado pelos professores exerce grande influência no desempenho dos alunos.

É preciso romper com a visão nefasta de que a democratização da Educação Básica está atrelada à perda de qualidade na educação e com a “falsa visão de que os pobres são naturalmente menos inteligentes do que os ricos, ou que não precisam, nem são capazes de aprender as mesmas coisas” (AFONSO, 2001, p. 87), ensejando, muitas vezes, o empobrecimento do currículo e o que leva, de acordo com Afonso,

muitos professores e educadores a adotar estilos de ensino menos exigentes, a propor tarefas intelectualmente mais simples, a usar

métodos pedagógicos menos estimulantes, ou seja, a não investir afetiva e profissionalmente com as crianças dos grupos sociais desfavorecidos. (AFONSO, 2001, p. 87).

A utilização dos resultados sobre a avaliação externa colabora com o rompimento de paradigmas cristalizados quanto à popularização da educação ou escola pública de massas, definida, por Afonso (2001, p. 85) como “escola aberta à participação de todos os grupos e classes sociais”.

Além disso, permitiu valorizar o empenho e o comprometimento dos profissionais que trabalham em condições mais desfavoráveis em busca de melhoria no processo ensino-aprendizagem.

5.3 Considerações sobre a implementação do PDE Escola

Os dados ora apresentados nesta dissertação atestam como foram as participações dos profissionais no PDE Escola analisados nos depoimentos e no plano de ação desenvolvido em 2012. De acordo com os dados, alguns profissionais participaram efetivamente da discussão e elaboração das ações, outros não. Pode-se afirmar, ainda, que os desafios foram superados e a escola conseguiu desenvolver o PDE Escola.

Nesse sentido, foram identificados alguns avanços: melhoria nos resultados do IDEB, mas ainda enfrenta no cotidiano escolar desafios que tem sido enfrentado por meio de ações coletivas; o PDE Escola trouxe avanços na concepção de avaliação como tecnologia educacional a serviço da gestão escolar. Também a avaliação passou a ser utilizada para definir rumos em busca da garantia do direito a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o PDE Escola, permitiu que os profissionais fizessem análise dos resultados, por meio da Prova Brasil e do Censo Escolar, comparativamente aos dados reais, atrelados a outras informações não passíveis de mensuração, vivenciados no cotidiano escolar. Além disso, possibilitou que os profissionais elaborassem ações que julgaram mais oportunas para o alcance de melhores resultados.

Coerente com essa perspectiva, as ações propostas e o gerenciamento de recursos foram protagonizados pelos profissionais da escola na busca de melhorias e coerente com o contexto escolar quando propuseram,

Desenvolver atividades pedagógicas de integração entre docentes e supervisores com o tema: utilizar jogos didáticos em sala de aula; realizar projetos pedagógicos com alunos do EF e EM com visitas a exposições e montagem de oficinas e feiras de inovação tecnológica, científica e literária; melhorar o ambiente e equipamentos do laboratório de informática para utilizar os recursos tecnológicos no processo ensino e aprendizagem; adaptar o espaço para teatro de arena para melhorar o convívio dos alunos e desenvolver atividades lúdicas, artísticas e culturais, a fim de reduzir a evasão escolar. (PDE ESCOLA EEMB, 2012).

A partir desse contexto, pode-se afirmar que o estudo de caso realizado na pesquisa buscou compreender a concepção dos sujeitos sobre avaliação; conhecer as condições vividas pelos profissionais da escola ao longo da implementação do PDE Escola em 2012, confrontando com as práticas pedagógicas utilizadas em 2016. O conjunto de dados obtidos neste estudo revela que a análise dos resultados estatísticos, isoladamente, não seria suficiente para investigar a influência da tecnologia educacional, PDE Escola, para a gestão pedagógica.

Concluindo, a análise do plano de ação do PDE Escola e depoimentos como “temos excelentes alunos aqui”, da Jane, vice-diretora, revelam que, apesar dos inúmeros desafios, compromisso, maior envolvimento com o projeto da escola, abertura para uma participação democrática e acima de tudo, expectativa positiva na capacidade de crescimento dos alunos, muitas vezes revelada nas expressões “os alunos são muito melhores do que os resultados apresentados” (JANE, Vice-diretora).

A construção da cultura de avaliação como diagnóstica, formativa e inclusiva encontra-se em processo na rede estadual e exige tempo e formação para ser implementada pela maioria dos profissionais.

Finalmente, vale ressaltar que na função de analista inspetora escolar a pesquisadora tem como atribuição assessorar as escolas nas ações de planejamento e avaliação.

Assim, conforme previsto no Programa de Pós-graduação – PROMESTRE, a seção seguinte apresenta um plano de ação para o desenvolvimento profissional dos gestores e profissionais da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar a influência da tecnologia educacional, PDE Escola identificando as possíveis contribuições e os desafios desse programa para a gestão e as práticas pedagógicas de uma escola da RPEE-MG, analisando a implementação dessa política pública em seus contextos de influência, de produção de texto e da prática.

Para tanto, verificou-se que, na década de 1980 e 1990 emergiu a Reforma do Estado brasileiro e o Brasil seguiu orientação do BM, e dentro de uma ideologia compensatória implementou vários projetos, considerados paliativos para a situação da pobreza da época, como: Edurural, entre vários outros, com a inevitável pulverização de recursos.

Os índices educacionais brasileiros, na década de 1980, apontavam que 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população eram constituídos de analfabetos; 23% dos professores eram leigos; e 30% das crianças estavam fora da escola (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002 *apud* SANTOS, 2011, p. 6).

Em 1998, o PDE Escola, surgiu como mecanismo de fortalecimento da autonomia da escola, por meio de um processo de autoavaliação, elaboração de um plano de ações, concebido no âmbito do FUNDESCOLA em cooperação técnico-financeira entre o governo brasileiro e o BM, para atender, exclusivamente, às escolas públicas de Ensino Fundamental localizadas nas ZAPs das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, escolhidas entre aquelas com baixos IDH. A descentralização dos recursos financeiros era realizada, via PDDE.

Em 2007, o lançamento do PDE marcou a história do PDE Escola, com: i) a criação do IDEB, que passou a ser referência do MEC, para definição de escolas que receberiam o financiamento desse plano de ação, em substituição ao IDH e ii) a criação de um sistema virtual, *on-line*, denominado, em 2009, Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), posteriormente, em 2012, PDE Interativo e, em 2014, PDDE Interativo.

O PDE Escola, nesses 18 anos de implementação, foi fortemente influenciado pelo avanço das TDIC na educação, porque, potencializou os dados estatísticos, facilitou a visualização e a priorização dos desafios a serem enfrentados pela escola

e propiciou ao Governo Federal a expansão do PDE Escola como política pública educacional e tecnologia educacional de apoio à gestão.

Considerando o contexto da prática, onde a política pública foi implementada pelos sujeitos da pesquisa e onde se realizou o objetivo principal do PDE Escola, conclui-se que, existem benefícios e desafios a serem superados.

Dentre os desafios detectados, destacam-se, a dificuldade de participação coletiva, em especial, dos pais e/ou responsáveis, não só na implementação do PDE Escola, como também, no PPP, reuniões bimestrais e nas demais atividades escolares; a implementação coletiva da avaliação formativa, diagnóstica e emancipatória; rotatividade dos profissionais e falta de continuidade das ações de intervenção pedagógica previstas no PDE Escola.

Dentre os benefícios da implementação do PDE Escola, constatou-se a melhoria das condições de trabalho, por meio, da reestruturação do espaço físico da escola; dos laboratórios de ciências; de informática; da biblioteca; a aquisição de equipamentos pedagógicos; reestruturação do PPP; priorização de ações pedagógicas, para atender as dificuldades de aprendizagens dos alunos; descentralização de recursos financeiros, diretamente à caixa escolar da escola, favorecendo um clima mais agradável de estudo e, sobretudo, fortalecendo a autonomia da escola, com assessoramento da equipe pedagógica da SRE.

Por fim, os resultados apresentados mostraram que muitas escolas com nível socioeconômico mais baixo apresentaram melhores resultados que de escolas com nível socioeconômico mais alto, mostrando que os fatores intraescolares, como: as práticas pedagógicas, clima escolar, condições de trabalho favorecem o sucesso na vida escolar dos alunos, em especial, daqueles que se encontram em nível socioeconômico mais baixo, rompendo com a linguagem do senso comum de que os pobres são naturalmente menos inteligentes que os ricos.

A política de gestão do PDE Escola, enquanto programa de repasse de recurso financeiro para melhoria da gestão, ultrapassou governos, foi modificada, aprimorada, favoreceu o repensar do planejamento das áreas pedagógica, administrativa e financeira, com foco na aprendizagem escolar, em um processo contínuo e dinâmico. O PDE Escola, como política pública de gestão nacional, presente na estrutura e metodologia do sistema PDDE Interativo abrange diversos outros programas, por isso, torna-se necessário outras pesquisas relacionadas ao

PDE Escola, por ser uma política que envolve interação de diversos profissionais que visa ao aperfeiçoamento da gestão, para que se torne um processo cada vez mais democrático e participativo.

Nesse sentido, a proposta do Plano de Ação, pré-requisito do programa de Pós-graduação – PROMESTRE visa evitar à descontinuidade de programas e/ou a perda de financiamento federal bem como assessoramento às escolas da rede pública estadual em busca de melhores condições de trabalho, valorização profissional e, por fim, uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AFONSO, A. J. *Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ALVES, M. T. G; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. *Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./ set. 2014.

ALMIRON, A. L. J. *O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – Escola na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (2007-2010): a experiência em uma unidade escolar*. 113f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15167-adao-luiz-de-jesus.pdf>>. Acesso em 01 set. 2016.

AMARAL, A. L., *Reflexões em gotas sobre a trajetória da Pedagogia no país*. Ano 14 - n. 17 jul. 2011 - p. 37-54. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/102/137>> Acesso em: 01 abr. 2016.

ANDRADE, R. J. ; SOARES, J. F. *Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte*. Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

BECKER, F. R. Avaliação educacional em Larga Escala: a experiência Brasileira. *Revista Ibero-americana de Educação*, nº 53/1 – 25/06/2010.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. C. *Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.C.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

BORGES, E. M. *Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*. 2016. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. 327p. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/100/Tese_EdnaMartinsBorges.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <<http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14/96 de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 01 set. 2016.

BRASIL. *Lei Federal nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Lei Federal nº 9.424/96 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 02 mai. 2015.

BRASIL. MEC. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. 2007 a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2015.

BRASIL. MEC. INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, Municípios e escolas*. 2007b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em 10 mai. 2015.

BRASIL. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO, OREALC, 2007c.

BRASIL. Decreto Federal 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 02 mai. 2015.

BRASIL. Lei Federal nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 01 mai. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa nº 27, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 05 mai. 2015.

BRASIL. MEC. *PDE Escola-SIMEC. Orientações sobre preenchimento do cadastro*. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=433-cadastro-pdeescola&Itemid=30192>. Acesso em 10 jun. 2015.

BRASIL. *Lei Federal nº 11.988, de 17 de julho de 2009*. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 17 jul. 2009.

BRASIL. MEC. *PDE SAEB Plano de Desenvolvimento da Educação 2011 a*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em 15 out. 2015.

BRASIL. MEC. *Pesquisa de controle de qualidade do Censo da educação básica 2011b*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_pesquisa_qualidade_censo.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. MEC. *Manual do PDE Interativo*. Versão junho de 2012 a. Disponível em: < http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdeinterativo_manual_junho2012.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 22/2012b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3551-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-22-de-22-de-junho-de-2012>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL, 2012c. *Jornada de gestão escolar*, Relatório Final. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL. MEC. INEP. *Nota Explicativa. Resultados Prova Brasil 2013 a*.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 fev. 2016.

BRASIL. MEC. *Manual do PDE Interativo*. Versão junho de 2014. Disponível em: < http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/manual_pdde_interativo_2014.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. MEC. *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015*. Versão Preliminar 2014 a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL. MEC. *Manual do PDE Interativo*. Versão junho de 2014b. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/manual_pdde_interativo_2014.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

BROOKE, N.; SOARES, J.F. *Comentários: seção 1: A escola não faz a diferença*. In: BROOKE, N.; SOARES, J.F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 14-22.

BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. Introdução: *seção 6: A Avaliação como Instrumento de Gestão*. In: BROOKE, N.; ALVES, M.T.G.; OLIVEIRA, L.K.M. (Org.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 403-413.

CASTRO, M. H. G. *Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação SEADE, v. 23, n. 1, p.5-18, jan./jun.2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; www.scielo.br. Acesso em: 01 jun. 2015.

CORDEIRO, R.A.S.O. *O Planejamento Estratégico e Gestão Escolar: o caso do PDE Escola em escolas estaduais de Minas Gerais dos municípios de Belo Horizonte e Sabará*. 2015. 201p. Dissertação Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/raquel-aline-soares-de-oliveira-cordeiro>> Acesso em: 05 set. 2016.

CRISÓSTOMO, A. L. M. *A materialização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, nas escolas públicas de Teresina: aspectos e olhares que se entrecruzam*. 2007. 90p. Dissertação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/materializacao_plano.pdf> Acesso em: 05 set. 2016.

CURY, C. R. J. *A educação básica no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 01 set. 2016.

DALBEN, A. I. M. L. F. *Conselhos de Classe e Avaliação perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DAYREEL, Juarez Tarcísio. *A escola como espaço sociocultural*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H.; JORGE, T. *Gestão escolar e o trabalho dos diretores em Minas Gerais*. Unisul, Tubarão, v.10, n.17, p.199-214, Jan/Jun. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3883/2701>>. Acesso em: 01 set. 2016.

FAGUNDES, A. F. *FORMAÇÃO CONTINUADA: aprender é exercício constante de renovação*. In: *Revista MAGISTRA, a escola da escola*. Ano 1. N.º1. Dezembro de 2014. p 95.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. *Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas*. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (Orgs.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 499-509.

FERREIRA, L. N. *Educação Escolar Inclusiva: desafios e possibilidades de uma escola aberta para todos*. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/educacao-escolar-inclusiva-desafios-e-possibilidades-de-uma-escola-aberta-para-todos/>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

FONSECA, M. *O Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar*. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 fev. 2016.

FONSECA, M., OLIVEIRA, J.F., TOSCHI, M.S., *O programa FUNDESCOLA: concepções, Objetivos, componentes e abrangência – A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2015.

FORMAGIO, R. P. *A Implementação do PDE Escola em unidade escolar no município de Passos – MG*. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais. 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-renata-piantino-formagio.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2015.

FRANCO, C. *et al. Qualidade e Equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”*. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREITAS, M. T. A.. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? : CD-ROM, 2003. v. 1.

FREITAS, L. C. *et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, D.N.T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos*. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

GAME/FAE/UFMG – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Relatório Final. 2011.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. *Problemas e Impasses da Avaliação de Projetos e Sistemas Educacionais: dois casos brasileiros*. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (Orgs.). *A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 46-60.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S. S. *Tessituras docentes de Avaliação Formativa*. 2003. 213f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

GOMES, S. S. *Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola*. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

GOMES, S. S. Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas. In GOMES, S. S.; QUARESMA, A. G.(org.). *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, H. *Dimensões da Gestão Escolar e suas competências*. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? *Caderno Idéias*. São Paulo: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990, v. 8, p. 71-80.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais*. 2006. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 out. 2016.

MARINHO, S. P. P. Sala de Aula Descentrada: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para uma Inovação de Ruptura na Formação Inicial de Professores. In GOMES, S. S.; QUARESMA, A. G.(org.). *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MILL, D; JORGE, G., Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In MILL, Daniel (org.). *Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus, 2013.

MINAS GERAIS. *Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003*. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na administração pública direta, autárquica e fundacional do poder executivo e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.almg.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MINAS GERAIS. *Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004*. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

MINAS GERAIS. *Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2004*. Regulamenta a lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.almg.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 666 de 07 de abril de 2005*. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

MINAS GERAIS. *Lei Complementar n. 100, de 06 de novembro de 2007*. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.almg.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Guia do Diretor Escolar*. 2008.

MINAS GERAIS. *Decreto nº 45.095, de 05 de maio de 2009*. Dispõe sobre a utilização do correio eletrônico oficial na comunicação com órgãos e entidades municipais e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.almg.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 2.197 de 26 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Manual de orientação aos Técnicos e Inspectores Escolares das Superintendências Regionais de Ensino*. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 2.795, de 28 de setembro de 2015 a*. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Edital nº 3, de 29 de setembro de 2015b*. Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 2.810, de 13 de novembro de 2015c*. Estabelece, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, o calendário escolar para o ano de 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 2.836, de 28 de dezembro de 2015, republicada em 16 de janeiro de 2016*. Estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação de Função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências.

MORAES, I. A. *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/FUNDESCOLA) e a autonomia na gestão escolar*. 2002. 119f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2002. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1194>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina – 8ª edição - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NETO, J. L. H. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Madrid: *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em 10 abr. 2016.

NETO, J. C. N. L. *Levantamento das concepções de tecnologia e educação tecnológica de professores de ciências da escola básica: criação e validação de um instrumento de pesquisa*. 2008. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008. 115p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000438298>>. Acesso em: 01 out. 2016.

NOGUEIRA, C. R. A. T. *Gestão Estratégica na Escola Pública Estadual: Uma Avaliação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola em Porto Velho*. 2013. Dissertação (Mestrado), Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2013. 122p. Disponível em: <http://www.ppga.unir.br/downloads/3967_carla_rossana_torres_nogueira___2013.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, S. C. *A pedagogia da repetência*. *Estud. Av.* v. 5, n. 12, p. 1-11, Mai/Aug. 1991.

SANTOS, F. A. *O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo*. 2012. Tese de Doutorado, Faculdade em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012. 301p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96178>>. Acesso em: 01 set. 2016

SAVIANI, D. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

SCAFF, E.A.S. *Planejamento da Educação e Cooperação Internacional: uma análise dos Programas Monhangara e Fundescola*. 2007. Tese de Doutorado, Faculdade em Educação na Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2007. 255p. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses>. Acesso em: 01 out. 2015

SCAFF, E.A.S. *Planejamento da Educação: orientação global x ação*. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n.2, 571-592, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 01 out. 2015.

SCHIMONEK, E. M. P. *O plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares?*. 2012. 278f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90091>>. Acesso em 01 set. 2016.

SILVA, L. G. A. As mudanças na gestão e organização da escola: a participação como estratégia de reforma. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 265-284, jul./dez. 2005.

SILVA, K. V. A. *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e a Gestão Escolar: limites e possibilidades*. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4622/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em 17 mai. 2015.

SILVA, K. V. A.; FARIAS, M. S. B. de *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e a participação do Conselho Escolar: dinâmica de gestão democrática?*. In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste - II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e inovação pedagógica. - Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PE - 'Políticas, práticas e gestão da Educação', 2012, Recife - PE. VII seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste - II simpósio gestão da educação, currículo e inovação pedagógica. Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/ PE - "Políticas, práticas e gestão da educação". 2012. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03_38/Katia%20Valeria%20Ataide%20e%20Silva_int_GT3.pdf>. Acesso em 18 dez. 2015.

TAQUES, M. F. *O PDE-Escola nas Escolas da Rede Estadual do Paraná: entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas*. 2011. 202f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/mariana.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

TEIXEIRA, A. *Proficiência leitora no Ensino Médio: um estudo dos resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB)*. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>>. Acesso em: 01 set. 2016.

TEIXEIRA, A.; GOMES, S. S. Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação (PROEB) em Minas Gerais: um estudo da proficiência leitora no Ensino Médio. In GOMES, S. S.; QUARESMA, A. G.(org.). *Políticas e Práticas na Educação Básica e*

Superior: Desafios da Contemporaneidade. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

TRINDADE, R. P. *O processo de implantação e implementação do PDE Escola em Feira de Santana: uma análise a partir da percepção dos gestores escolares*. 2009. 87p. Dissertação (Mestrado). Departamento da Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2009/rosaria_DA_paixao_trindade.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2016.

TUTTMAN, M. T. Avaliação Educacional: o verdadeiro compromisso. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 101-108, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. 2000, Dakar, Senegal. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

UNESCO, *Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 15 mai. 2015.

VIEIRA, S. L. (org.). *Gestão da Escola desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&S, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 8ª ed. Campinas: Papyrus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YIN, R.K. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos / Robert K Yin - 2ª edição* - Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO QUESTIONÁRIO (PROFESSOR)

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem por finalidade levantar dados acerca de como o PDE Escola tem sido utilizado e sua influência sobre a gestão pedagógica da escola. Os dados coletados serão organizados e analisados e servirão como objeto de estudo para a pesquisa desenvolvida por mim.

Leise de Paula Reis Lima

1. Dados de identificação do professor e experiência profissional

1.1. Formação _____

1.2. Tempo de atuação profissional _____

1.3. Tempo profissional nesta escola _____

1.4. Disciplinas/projetos desenvolvidos _____

1.5. Situação funcional (efetivo ou designado) _____

1.6. Leciona em quais turmas _____ Quantos alunos _____

1.7. O que levou você a escolher a carreira de professor?

2. Formação continuada ou ações formativas que você tem participado

2.1. Dentro da escola _____

2.2. Fora da escola _____

3. Sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)

3.1. Você tem conhecimento do PDE Escola elaborado em 2012?

() Sim

() Não

3.2. Quais foram os critérios para concessão do Plano à esta escola? Marque a opção que melhor represente a sua opinião.

Resultados do IDEB.

Facilidade do diretor para elaboração de Projetos.

Não sei, mas gostaria de conhecer.

Comente: _____

3.3. O PDE Escola 2012 contou com sua participação na fase de elaboração?

Sim Não

3.4. Em relação à execução das ações do plano, você:

participou em pelo menos uma ação

participou em mais de uma ação.

não participou e não teve conhecimento do plano ser desenvolvido.

não participou, mas observou ações serem desenvolvidas referente ao plano.

3.5. Quais ações propostas no Plano ainda estão sendo implementadas na escola?

3.6. Houve melhora significativa na prática pedagógica da escola após implementação do PDE Escola?

Sim Não

3.7. As reuniões pedagógicas são planejadas e proporcionam o diálogo entre os pares?

Sim Não

3.8. Nas reuniões pedagógicas você participa ativamente com proposição de sugestões para a melhoria dos resultados educacionais?

Sim Não Às vezes

3.9. As sugestões pedagógicas que você apresenta nas reuniões são consideradas pela Direção e Equipe Pedagógica da escola?

() Sim () Não () Às vezes

4. Avaliação Educacional

4.1. Qual é o seu conceito de avaliação?

4.2. Nas suas aulas, quais são os momentos que você acredita estar avaliando?

4.3. As avaliações elaboradas são pautadas por habilidades e competências?

() Sim () Não.

Se for positivo quais são as referências utilizadas?

4.4. Qual a importância que você vê na avaliação da aprendizagem em relação à preparação para a Prova Brasil?

4.5. Você percebe alguma semelhança do modo de avaliar da Prova Brasil e a avaliação adotada na escola?

4.6. Que dificuldades você identifica no processo de avaliação da aprendizagem nesta escola?

4.7. Quais são os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina que você leciona?

() Prova escrita. () Prova oral. () Trabalho individual. () Trabalho em grupo.
() Seminário/Feiras. () Simulado () Utilizo outros instrumentos.

APÊNDICE B - ROTEIRO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 (DIRETOR)

Escola: _____

Diretor (a): _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Data: _____

1. Dados de identificação do Diretor e experiência profissional

1.1. Formação _____

1.2. Tempo profissional nesta escola _____

1.4. Tempo na direção desta escola _____

1.5. Qual sua situação funcional (efetivo ou designado) _____

1.6. Quais razões a levaram a se candidatar ao cargo de diretor(a) _____

2. Formação continuada ou ações formativas que você tem participado

2.1. Dentro da escola _____

2.2. Fora da escola _____

3. Sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)

3.1. Você tem conhecimento do PDE Escola elaborado em 2012?

() Sim () Não

3.2. Quais foram os critérios para concessão do Plano à esta escola? Marque a opção que melhor represente a sua opinião.

() Resultados do IDEB.

() Facilidade do diretor para elaboração de Projetos.

() Não sei, mas gostaria de conhecer.

Comente: _____

3.2. O PDE Escola 2012 contou com sua participação na fase de elaboração?

() Sim () Não

3.3. Em relação à execução das ações do plano, você:

- participou em pelo menos uma ação
- participou em mais de uma ação.
- não participou e não teve conhecimento do plano desenvolvido.
- não participou, mas observou ações sendo desenvolvidas.

3.4. Quais ações propostas no Plano ainda estão sendo implementadas na escola?

3.5. Houve melhora significativa na prática pedagógica da escola após implementação do PDE Escola?

- Sim
- Não

3.6. As reuniões pedagógicas são planejadas e proporcionam o diálogo entre os pares?

- Sim
- Não

3.7. Nas reuniões pedagógicas você participa ativamente com proposição de sugestões para a melhoria dos resultados educacionais?

- Sim
- Não
- Às vezes

3.8. As sugestões pedagógicas que você apresenta nas reuniões são consideradas pelos profissionais?

- Sim
- Não
- Às vezes

3.9. Quanto tempo você demorou para receber a senha da plataforma do MEC?

3.10. Você consegue operacionalizar o PDE na plataforma do MEC?

- Sim
- Não

Comente: _____

3.11. Você consegue sanar dúvidas durante a inserção do Plano de Ação na plataforma?

- Sim
- Não

3.12. As ações financiáveis do Plano foram desenvolvidas conforme estabelecido na plataforma?

() Sim () Não

Comente: _____

3.13. A escola recebeu orientações e monitoramento da SRE para execução do Plano?

() Sim () Não

Comente: _____

4. Avaliação Educacional

4.1. Qual a importância que você vê na avaliação da aprendizagem em relação à preparação para a Prova Brasil?

4.2. Você percebe alguma semelhança do modo de avaliar da Prova Brasil e a avaliação adotada na escola?

4.3. Que dificuldades você identifica no processo de avaliação da aprendizagem nesta escola?

4.4. Você conhece os resultados da Prova Brasil realizados pela escola?

() Sim () Não

4.5. Como os resultados da Prova Brasil e do IDEB chegam à escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2 (VICE-DIRETOR)

Escola: _____

Vice-Diretor (a): _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Data: _____

1. Dados de identificação do Vice-Diretor e experiência profissional

1.1. Formação _____

1.2. Tempo profissional nesta escola _____

1.4. Tempo na vice-direção desta escola _____

1.5. Qual sua situação funcional (efetivo ou designado) _____

1.6. Quais razões a levaram a se candidatar ao cargo de vice-diretor(a) _____

2. Formação continuada ou ações formativas que você tem participado

2.1. Dentro da escola _____

2.2. Fora da escola _____

3. Sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)

3.1. Você tem conhecimento do PDE Escola elaborado em 2012?

() Sim () Não

3.2. Quais foram os critérios para concessão do Plano à esta escola? Marque a opção que melhor represente a sua opinião.

() Resultados do IDEB.

() Facilidade do diretor para elaboração de Projetos.

() Não sei, mas gostaria de conhecer.

Comente: _____

3.2. O PDE Escola 2012 contou com sua participação na fase de elaboração?

Sim Não

3.3. Em relação à execução das ações do plano, você:

- participou em pelo menos uma ação
 participou em mais de uma ação.
 não participou e não teve conhecimento do plano desenvolvido.
 não participou, mas observou ações sendo desenvolvidas.

3.4. Quais ações propostas no Plano ainda estão sendo implementadas na escola?

3.5. Houve melhora significativa na prática pedagógica da escola após implementação do PDE Escola?

Sim Não

3.6. As reuniões pedagógicas são planejadas e proporcionam o diálogo entre os pares?

Sim Não

3.7. Nas reuniões pedagógicas você participa ativamente com proposição de sugestões para a melhoria dos resultados educacionais?

Sim Não Às vezes

3.8. As sugestões pedagógicas que você apresenta nas reuniões são consideradas pelos profissionais?

Sim Não Às vezes

4. Avaliação Educacional

4.1. Qual a importância que você vê na avaliação da aprendizagem em relação à preparação para a Prova Brasil?

4.2. Você percebe alguma semelhança do modo de avaliar da Prova Brasil e a avaliação adotada na escola?

4.3. Que dificuldades você identifica no processo de avaliação da aprendizagem nesta escola?

4.4. Você conhece os resultados da Prova Brasil realizados pela escola?

() Sim () Não

4.5. Como os resultados da Prova Brasil e do IDEB chegam à escola?

**APÊNDICE D - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 3
(ESPECIALISTA)**

1. Dados de identificação da Especialista e experiência profissional

1.1. Formação _____

1.2. Tempo de atuação profissional _____

1.3. Tempo profissional nesta escola _____

1.5. Situação funcional (efetivo ou designado) _____

1.7. O que levou você a escolher a carreira de especialista?

2. Formação continuada ou ações formativas que você tem participado

2.1. Dentro da escola _____

2.2. Fora da escola _____

3. Sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)

3.1. Você tem conhecimento do PDE Escola elaborado em 2012?

() Sim () Não

3.2. Quais foram os critérios para concessão do Plano à esta escola? Marque a opção que melhor represente a sua opinião.

() Resultados do IDEB.

() Facilidade do diretor para elaboração de Projetos.

() Não sei, mas gostaria de conhecer.

Comente: _____

3.2. O PDE Escola 2012 contou com sua participação na fase de elaboração?

() Sim () Não

3.3. Em relação à execução das ações do plano, você:

- participou em pelo menos uma ação
- participou em mais de uma ação.
- não participou e não teve conhecimento do plano ser desenvolvido.
- não participou, mas observou ações serem desenvolvidas referente ao plano.

3.4. Quais ações propostas no Plano ainda estão sendo implementadas na escola?

3.5. Houve melhora significativa na prática pedagógica da escola após implementação do PDE Escola?

- Sim
- Não

3.6. As reuniões pedagógicas são planejadas e proporcionam o diálogo entre os pares?

- Sim
- Não

3.7. Nas reuniões pedagógicas você participa ativamente com proposição de sugestões para a melhoria dos resultados educacionais?

- Sim
- Não
- Às vezes

3.8. As sugestões pedagógicas que você apresenta nas reuniões são consideradas pela Direção e Equipe Pedagógica da escola?

- Sim
- Não
- Às vezes

4. Avaliação Educacional

4.1. Qual é o seu conceito de avaliação?

4.2. As avaliações elaboradas pelos professores são pautadas por habilidades e competências?

- Sim
- Não.

Se for positivo quais são as referências utilizadas?

4.3. Qual a importância que você vê na avaliação da aprendizagem em relação à preparação para a Prova Brasil?

4.4. Você percebe alguma semelhança do modo de avaliar da Prova Brasil e a avaliação adotada na escola?

4.5. Que dificuldades você identifica no processo de avaliação da aprendizagem nesta escola?

4.6. Quais iniciativas a escola já teve para proporcionar capacitação para os professores?

4.7. Você acha que o processo de avaliação da aprendizagem da escola mudou a partir do PDE Escola?

() Sim. () Não.

Justifique sua resposta: _____

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS) N. 466 DE 2012

Nós, Leise de Paula Reis Lima, pesquisadora, RG. M.8.592.660, e Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes, orientadora, RG. MG 3.485.116, responsáveis pela pesquisa intitulada *O Programa PDE Escola na Rede Estadual de Minas Gerais: um estudo da influência da tecnologia educacional na gestão pedagógica da escola*, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- O Conselho de Ética na Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da Resolução 196/96 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Leise de Paula Reis Lima
CPF 032.871.396-14

Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes
CPF 525.844.616-68

ANEXO B – Aprovação COEP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Projeto: CAAE – 61479616.1.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Suzana dos Santos Gomes
Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Faculdade de Educação- UFMG**

DECISÃO

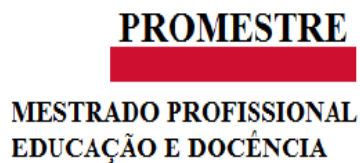
O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 09 de novembro de 2016, o projeto de pesquisa intitulado “**O programa PDE- escola na rede estadual de Minas Gerais**”, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Vivian Resende'.

**Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG**

ANEXO C – Plano de Ação



LEISE DE PAULA REIS LIMA

**PLANO DE AÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
DIRETORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS
GERAIS**

Belo Horizonte
2017

LEISE DE PAULA REIS LIMA

**PLANO DE AÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DE DIRETORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE
MINAS GERAIS**

Trabalho apresentado ao Programa do Mestrado Profissional Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

Belo Horizonte
2017

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	163
2. JUSTIFICATIVA	165
3. OBJETIVOS	166
3.1 OBJETIVO GERAL	166
3.2 Objetivos específicos	166
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	167
4.1. A Tecnologia Educacional PDE Escola.....	167
4.2. Contribuições do PDE Escola na gestão pedagógica escolar.....	168
5. METODOLOGIA	172
6. PLANO DE AÇÃO	172
7. CRONOGRAMA	174
8. INVESTIMENTO	177
9. PARTICIPANTES DO PROJETO	178
10. AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO	178
REFERÊNCIAS	179
ANEXO I - Relatório diagnóstico: Identificação	181
ANEXO II - Relatório diagnóstico: Área Pedagógica.....	183
ANEXO III - Relatório diagnóstico: Área administrativa.....	185
ANEXO IV - Relatório diagnóstico: Área Financeira.....	187

A formação continuada não deve ocorrer, somente para atualização de conteúdos e aquisição de novos métodos e técnicas educacionais, mas, principalmente para a reflexão sobre a prática pedagógica (FAGUNDES, 2014, p. 95).

1. APRESENTAÇÃO

Este Plano de Ação tem por objetivo promover a formação em serviço de diretores da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais (RPEE-MG), pertencentes à Superintendência Regional de Ubá (SRE-Ubá) no planejamento e implementação do uso pedagógico do PDE Escola.

Atende ainda aos requisitos parciais de aprovação no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), que prevê na defesa da dissertação a apresentação de um produto, estreitamente vinculado ao tema da investigação, que seja aplicável e, sobretudo, contribua efetivamente com o contexto da pesquisa.

Vale acrescentar que este Plano de Ação também tem vinculação com a trajetória profissional da pesquisadora, que há 19 anos atua como analista educacional na SRE de Ubá e, nesse contexto tem se empenhado por defender uma prática pedagógica democrática, inclusiva e participativa.

A SRE Ubá faz parte do polo Regional Mata da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), e se localiza na região Sudeste de Minas Gerais, abrangendo 22 municípios jurisdicionados com 72 escolas estaduais.

O PDE Escola pode ser entendido como uma Tecnologia Educacional a serviço da gestão pedagógica que mobiliza e impacta o cotidiano escolar por enfatizar o protagonismo dos profissionais da escola na elaboração e execução do plano, por meio de metodologia de planejamento baseado em diagnóstico que abrange as várias dimensões da gestão e pelo financiamento das ações que promovem melhorias na infraestrutura física e pedagógica das escolas.

Assim, com este Plano de Ação pretende-se orientar os gestores no planejamento, implementação e avaliação no uso do PDE Escola. Além disso, espera-se, também, com esta proposta evitar a descontinuidade de programas e/ou perda de financiamento na busca de melhores condições de trabalho nas escolas da SRE Ubá. Trata-se de um plano que prevê estudo, orientações de apoio à gestão escolar e, em especial, para os diretores recém-ingressantes nas funções que demandam esse tipo de acompanhamento, especialmente no início de sua gestão.

Vale ressaltar que compete a SRE de Ubá a tarefa de orientar, acompanhar e assessorar as escolas da rede estadual, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Nesse sentido, compete aos analistas educacionais – inspetores escolares a “orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas, e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico; garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos; responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da SEE”. (MINAS GERAIS, 2004, s/p). Nesse sentido, torna-se fundamental assumir compromissos com o desenvolvimento profissional de diretores das escolas da SRE de Ubá, entendendo que, se capacitados, os gestores poderão contribuir efetivamente para uma gestão escolar bem sucedida, especialmente no que diz respeito ao uso do PDE Escola.

Espera-se que a implementação deste Plano de Ação traga contribuições positivas para a formação ética, política e técnica dos diretores, promova maior integração entre técnicos e analistas da SRE Ubá com os diretores das escolas, tendo como finalidade maior evitar a descontinuidade de programas, como o PDE Escola, ancorado na gestão democrática, participativa e dialógica e, a partir disso, que traga também, melhorias no desempenho dos alunos, através de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, reduzindo as taxas de reprovação e evasão escolar.

2. JUSTIFICATIVA

O PDE Escola no decorrer de seus 18 anos de implantação, foi, gradativamente, reestruturado, aprimorado e legitimado pelo MEC para contribuir com a gestão pedagógica, por meio da organização do planejamento das ações e descentralização de recurso financeiro para desenvolver ações que visam à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, consideradas fragilizadas, inicialmente, por conta do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e, posteriormente, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Atualmente, sua metodologia expandiu-se a todas as escolas públicas do país, independente de seus resultados educacionais ou condições socioeconômicas, restringindo financiamento somente àquelas com os mais baixos IDEB.

Encontra-se, atualmente, em duas posições, com objetivos distintos e imbricados, tais como: i) programa de repasse de recurso financeiro, para melhoria da gestão de escolas com os mais baixos IDEB, com a denominação PDE Escola; e ii) como metodologia no sistema *on-line* do Ministério da Educação (MEC), denominado PDDE Interativo, que abrange diversos programas do MEC, vinculado ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como por exemplo: Atleta na Escola, ProEMI, Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola e o Plano de ação do PDE Escola.

Passou a ser implementado em um sistema virtual abrangendo todas as escolas públicas do país, contemplando etapas e modalidades da educação básica. Nessa condição de metodologia do sistema PDDE Interativo, sua estrutura, que contempla o diagnóstico, para autoavaliação das dimensões: 1) indicadores e taxas; 2) distorção e aproveitamento; 3) ensino e aprendizagem; 4) gestão; 5) comunidade escolar e 6) infraestrutura (BRASIL, 2012), passou a ser de preenchimento obrigatório para repasse de recurso financeiro de diversos programas do governo federal. Já como programa de repasse de recurso financeiro, encontra-se, também, no sistema PDDE Interativo, na aba denominada Plano Geral disponível a todas as escolas públicas, restringindo financiamento às escolas com mais baixos IDEB, definidas em legislação específica pelo MEC.

De acordo com Oliveira e Teixeira (2015, p. 300), “como consequência da complexificação na gestão dessas políticas no município, observamos a desarticulação entre a gestão do sistema de ensino e suas escolas, após a implementação do PDE Escola”. Diante disso, esse Plano de Ação visa articular as políticas públicas, potencializar o uso do PDE Escola, enquanto tecnologia de planejamento, e enquanto política pública nacional de apoio à gestão por considerar que seu uso interfere diretamente nas relações e práticas escolares, avaliação e oportunidades educacionais. E também, por considerar a importância da qualidade dos gestores, em particular do diretor, por possibilitar melhores condições de trabalho, bom clima escolar; necessidade de continuidade das políticas públicas, convivendo com desafios como a rotatividade dos profissionais da educação e conexão direta de informações e recurso financeiro, por meio de sistema interativo *on-line*, com o MEC.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

- Promover a formação em serviço de diretores da SRE Ubá, garantindo o desenvolvimento profissional destes gestores, tendo em vista potencializar a gestão escolar na rede.

3.2 Objetivos específicos

- Apresentar aos gestores escolares a missão, os valores e a política educacional da SEE-MG;
- Realizar diagnóstico nas áreas administrativa, pedagógica e financeira das escolas a fim de mapear os desafios a serem enfrentados pelos gestores em seu mandato;
- Promover encontros de formação entre analistas educacionais e técnicos da SRE para assessorar os gestores no desempenho de suas funções,

especialmente as que se referem ao planejamento, implementação e uso do PDE Escola;

- Promover encontros de formação sobre a Tecnologia Educacional PDE Escola e gestão pedagógica escolar na contemporaneidade, a fim de garantir aos gestores suporte teórico e técnico para o exercício das suas funções gestoras.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, a fundamentação teórica advém das contribuições de pesquisadores que discutem políticas públicas, como PDE Escola e avaliação da aprendizagem, com abordagem formativa, contínua e diagnóstica, tais como: Afonso (2001), Cury (2002), Gomes (2003, 2013, 2014, 2015), Dalben (2004), Brasil (2006, 2012, 2014), Crisóstomo (2007), Scaff (2007, 2008), Villas Boas (2010), Minas Gerais (2012), Silva (2012), Tuttman (2013), Cordeiro (2015), Oliveira e Teixeira (2015).

4.1. A Tecnologia Educacional PDE Escola

O PDE Escola, enquanto tecnologia educacional visa potencializar a gestão, por meio de uma metodologia de planejamento sistêmico, a partir da integração de bases de dados do INEP/MEC, tais como: Educacenso e Prova Brasil, convergência de vários programas vinculados ao PDDE, porém, enfrenta desafios, quanto:

- 1) à disseminação de sua metodologia no sistema *on-line* denominado PDDE Interativo de maneira satisfatória e adequada em todas as escolas públicas do país;
- 2) atender, por meio de chamada 0800, *e-mail*, ou no próprio sistema virtual, a demanda de diretores, que não possuem familiaridade com o sistema, com solicitações de senha e dúvidas para a correta utilização do sistema;
- 3) os diretores cumprirem, em tempo hábil, os prazos estabelecidos pelos vários programas do MEC, para descentralização de recursos financeiros, no sistema

PDDE Interativo, garantindo ao mesmo tempo, legitimidade ao processo, por meio da participação democrática, dialógica e reflexiva de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, a adequada utilização do PDE Escola, como tecnologia educacional, mediante à disseminação clara e objetiva, constitui elemento chave para o sucesso da proposta de formação e desenvolvimento profissional dos diretores escolares da SRE Ubá, através de ações que favoreçam a proficiência na operacionalização do sistema PDDE Interativo e a utilização dos dados e informações disponíveis sobre as avaliações internas e a Prova Brasil, para a prática reflexiva dos diretores quanto à importância do planejamento dos programas a partir da gestão democrática e cooperação mútua.

4.2. Contribuições do PDE Escola na gestão pedagógica escolar

A gestão pedagógica constitui a razão de ser da escola, e juntamente com as outras áreas da gestão, tais como a administrativa e financeira contribuem para o sucesso da aprendizagem dos alunos e proporcionam o bom funcionamento escolar.

Nesse sentido, o PDE Escola favorece o repensar do planejamento das áreas pedagógica, administrativa e financeira, com foco na aprendizagem escolar, nas práticas pedagógicas, nas avaliações internas e Prova Brasil, nas interações da comunidade escolar, na infraestrutura física e pedagógica da escola, em um processo contínuo e dinâmico.

As etapas do PDE Escola sugerem importante reflexão dos profissionais sobre seus valores e sua missão, enquanto instituição escolar, etapa fundamental para proposição de ações pedagógicas para aperfeiçoamento do funcionamento escolar, coerentes com seu diagnóstico, conforme as dimensões:

1) indicadores e taxas: visam apresentar informações objetivas sobre o resultado escolar, como o IDEB, Taxas de rendimento e Prova Brasil, que permitem conhecimento, reflexão sobre o desempenho da escola e comparação com os resultados do município, do estado e do Brasil. Vale lembrar que essa comparação visa relativizar os resultados da escola, comparar seus resultados para saber se a situação é favorável, quais práticas pedagógicas são adequadas, favorecem

melhorias e não criam *ranking* de desempenhos.

2) distorção e aproveitamento: propõe análise de informações mais internas da escola, com profundidade, como por exemplo: matrícula dos alunos em cada turma, número de alunos em defasagem série/idade, reprovados, evadidos, e levantamento, por área de conhecimento, das disciplinas críticas, isto é, que mais reprovaram.

3) ensino e aprendizagem: dimensão de elevada importância nos momentos coletivos de formação por relacionar-se com a intervenção direta da comunidade escolar no planejamento pedagógico e o tempo de aprendizagem. Essa dimensão qualifica os resultados apresentados nas dimensões Indicadores e Taxas, Distorção e aproveitamento; promove o debate sobre o projeto político pedagógico, currículo, avaliação.

4) gestão: esta dimensão, foco desse trabalho, abrange o perfil da equipe gestora da escola, e não só do diretor, para conhecer a interação, o envolvimento com a comunidade escolar, os processos rotineiros e as habilidades de gerenciamento de recurso financeiro da escola.

5) comunidade escolar: esta dimensão envolve o protagonismo, a valorização e as interações dos educandos, docentes, demais profissionais, pais, comunidade e conselho escolar.

6) infraestrutura: relaciona-se às condições das instalações físicas e dos equipamentos e materiais permanentes da escola em número adequado, para, então, garantir o bom funcionamento da escola.

Em seguida, propõe o protagonismo da comunidade escolar na elaboração, execução e monitoramento de um plano de ação, coerente com sua realidade e seus objetivos para transformar sua missão em realidade.

A preocupação com os diretores, em função da gestão democrática, é importante porque, acredita-se que fazer a gestão de vários programas, em sistema interativo, *on-line*, não é tarefa fácil, especialmente quando envolve gestão com responsabilidade no uso de verbas públicas; domínio na utilização das TDIC e na análise dos resultados das proficiências dos alunos nas avaliações externas, como a Prova Brasil, porque requer habilidades que muitos diretores, em especial, os recém-nomeados para o cargo precisam desenvolver.

Nesse sentido, alguns resultados de pesquisas apontaram fragilidade no processo de implantação e consolidação do PDE Escola como metodologia de gestão, sendo considerado um programa subutilizado, como a realizada por Cordeiro (2015) em quatro escolas estaduais de Belo Horizonte e Sabará - Minas Gerais. No estudo a autora concluiu que a utilização do PDE Escola se restringiu à obtenção de recursos financeiros, e que seu objetivo principal de ferramenta de planejamento estratégico para melhoria da qualidade do ensino não foi atingido.

Nesta mesma perspectiva de estudo, Trindade (2009) constatou que os gestores pesquisados não identificaram o PDE Escola como instrumento efetivo de gestão e que a participação dos atores sociais foi limitada. Além disso, a pesquisa revelou entraves para a elaboração e implantação do PDE Escola em Feira de Santana. Também, Nogueira (2013), em seus estudos, afirmou que os diretores das escolas estaduais de Porto Velho preferiam utilizar o projeto pedagógico na gestão da escola, em detrimento do PDE Escola, não utilizando na sua totalidade como ferramenta estratégica para alcance dos objetivos escolares.

Na visão de Oliveira e Teixeira (2015, p. 309) políticas como o PDE Escola trazem a possibilidade de convivência com melhores condições formativas, podem induzir melhoria infraestrutural, novas expectativas quanto às práticas docentes, às aprendizagens dos alunos e à participação intensa na consolidação de uma direção ética e política, desde a cultura das escolas até a proposição de medidas que deem efetividade a seus projetos educacionais. Contudo, segundo as autoras não é possível atribuir ao PDE Escola melhorias na qualidade do Ensino Fundamental, em função da diversidade de fatores que influenciam os resultados dos alunos nas escolas.

A avaliação da aprendizagem encontra-se vinculada à prática da gestão por interferir diretamente nas relações e práticas pedagógicas diárias entre professores e alunos. A avaliação, abordada neste trabalho, é considerada como um ato de valorização do aluno e do professor, que tem por objetivo melhorar o ensino e a aprendizagem. Estudos de Gomes (2003, p. 53) reiteram que a “avaliação como prática de ensino-aprendizagem pressupõe constante interrogação e revela-se um instrumento relevante para professores comprometidos com uma escola democrática”.

A avaliação permeia todo o processo escolar, além de planejar, eleger os conteúdos, as estratégias, requer do docente um constante replanejamento para ser de fato mediador da aprendizagem significativa dos alunos. A avaliação também é considerada referência para proposição de novas práticas pedagógicas que proporcionem a formação global dos alunos, e requer práticas de intervenção pedagógica aos alunos que obtiverem diferentes resultados de aprendizagem, não se restringindo à mensuração cognitiva, obtida por meio das provas e/ou simulados aplicados para classificação dos alunos.

Assim, a proposta do Plano de Ação abrange o desenvolvimento profissional dos 72 diretores, pertencentes à SRE Ubá, nas áreas pedagógica, administrativa e financeira, a partir de encontros de capacitação sobre a Tecnologia Educacional PDE Escola e gestão pedagógica escolar, a fim de garantir aos diretores suporte técnico para o exercício de suas funções gestoras.

5. METODOLOGIA

O Plano de Ação para o desenvolvimento profissional de diretores da rede estadual de ensino pretende promover a discussão e reflexão sobre o planejamento e implementação do uso pedagógico do PDE Escola, acerca da prática de gestão democrática e de avaliação formativa para garantir o bom funcionamento das escolas.

Considerando os objetivos que visam realizar o diagnóstico das dificuldades dos gestores nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, na proposição de soluções que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem dos alunos, o Plano de Ação encontra-se estruturado em etapas que serão especificadas na próxima seção.

6. PLANO DE AÇÃO

As ações propostas no Plano de Ação estão relacionadas ao diagnóstico sobre o funcionamento das escolas nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro, através de um questionário organizado por Diretoria, precedido pelo Anexo I, contendo informações gerais sobre a identificação da escola; e pelos encontros para reflexão e proposição de ações que podem ser observadas no quadro a seguir:

PLANO DE AÇÃO	
EIXO 1 DIAGNÓSTICO	Apresentar o Plano de Ação ao Diretor da SRE.
	Realizar diagnóstico com os analistas da área pedagógica (Anexo II).
	Realizar diagnóstico com os analistas da área administrativa (Anexo III).
	Realizar diagnóstico com os analistas da área financeira (Anexo IV).
	Entrevistar os diretores escolares sobre o diagnóstico realizado pelos analistas da SRE.
	Analisar o preenchimento do diagnóstico no sistema PDDE Interativo e quais escolas, independente do recebimento de recurso financeiro, preencheram o plano de ação do PDE Escola.
EIXO 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Elaborar planejamento dos Encontros de formação dos diretores, juntamente com os analistas integrantes do Comitê Estratégico da SRE Ubá, para desenvolvimento profissional dos gestores, com participação de todos os analistas responsáveis pelo monitoramento das escolas.
	Realizar o 1º Encontro de formação com os 72 diretores com o objetivo de apresentar aos gestores escolares a missão, os valores e a política educacional do Estado de Minas Gerais; apoiá-los na prática de gestão democrática, participativa e aplicação da legislação referente à organização escolar.
	Realizar o 2º Encontro com os diretores com o objetivo de potencializar a gestão pedagógica no PDE Escola, os dados estatísticos das avaliações internas e da Prova Brasil presentes nos sistemas virtuais desenvolvidos pela SEE-MG.
	Promover reuniões com os educadores para reflexões sobre a gestão pedagógica, oportunidades de aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação, presentes no PDE Escola.
	Promover encontro de formação com os diretores para incentivar o uso, reflexão e análise dos resultados dos alunos nas avaliações internas e na Prova Brasil para planejar intervenções pedagógicas em busca de melhoria da aprendizagem.
	Assessorar o diretor quanto à preparação, execução e avaliação dos resultados de desempenho dos alunos da escola, em relação aos padrões definidos pela SEE-MG e governo federal, junto à comunidade escolar.
	Organizar grupos de estudos para os gestores com encontro mensal para discussão das dificuldades no envolvimento da comunidade escolar no planejamento e na implementação do uso pedagógico do PDE Escola e políticas públicas educacionais.
EIXO 3 SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS	Palestras e relatos de experiência sobre práticas exitosas na gestão escolar.

7. CRONOGRAMA

Tendo como referência o monitoramento das escolas organizadas por setor aos analistas da SRE, o cronograma apresentado prevê início do Plano de Ação durante o semestre letivo. Espera-se que os encontros de formação e as ações de reflexão nos espaços coletivos de formação sobre a gestão pedagógica, as oportunidades de aprendizagem, as estratégias de ensino, o fomento para utilização dos dados estatísticos das avaliações internas e da Prova Brasil, presentes no diagnóstico do PDE Escola favoreçam a melhoria do desempenho da escola e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

CRONOGRAMA COM DESCRIÇÃO DETALHADA DAS ATIVIDADES				
Meta	Ações	Responsáveis	Data	Público Alvo
Apresentar o Plano de Ação ao Diretor da SRE.	Reunir com o Diretor SRE.	Analistas Educacionais – Inspetores Escolares	Jan.	Analista-Inspetor Escolar e Diretor SRE
Realizar diagnóstico com os analistas da área pedagógica (Anexo II).	Preencher o Anexo II com a Equipe Pedagógica.	Analistas Educacionais – Inspetores Escolares	Fev.	Analistas da Diretoria Educacional
Realizar diagnóstico com os analistas da área administrativa (Anexo III).	Preencher o Anexo III com os analistas da Diretoria de Pessoal.	Analistas Educacionais – Inspetores Escolares	Fev.	Analistas da Diretoria de Pessoal da SRE
Realizar diagnóstico com os analistas da área financeira (Anexo IV).	Preencher o Anexo IV com os analistas da Diretoria de Finanças.	Analistas Educacionais – Inspetores Escolares	Fev.	Analistas da Diretoria de Finanças da SRE
Entrevistar os diretores escolares sobre o diagnóstico realizado pelos analistas da SRE.	Mapear as dificuldades pedagógicas, administrativas e financeiras junto com os diretores.	Analistas Educacionais – Inspetores Escolares	Fev.	72 Diretores Escolares
Analisar o preenchimento do diagnóstico no sistema PDDE Interativo e quais escolas, independente do recebimento de recurso financeiro, preencheram o plano de ação do PDE Escola.	Acessar o sistema PDDE Interativo com os responsáveis do Comitê Estratégico e mapear as escolas que preencheram o diagnóstico.	Analistas Educacionais – Inspetores Escolares	Fev.	Analistas-Inspetores Escolares e da Diretoria Educacional

Elaborar planejamento dos Encontros de formação dos diretores, juntamente com os analistas integrantes do Comitê Estratégico da SRE Ubá, para desenvolvimento profissional dos gestores, com participação de todos os analistas responsáveis pelo monitoramento das escolas.	Realizar mesa redonda para analisar os diagnósticos das escolas para subsidiar o Encontro de capacitação dos diretores.	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares	Fev.	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares
Realizar o 1º Encontro de formação com os 72 diretores com o objetivo de apresentar aos gestores escolares a missão, os valores e a política educacional do Estado de Minas Gerais; apoiá-los na prática de gestão democrática, participativa e aplicação da legislação referente à organização escolar.	Apresentar aos diretores as diretrizes do governo estadual e federal.	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares	Fev.	72 Diretores Escolares
Realizar o 2º Encontro com os diretores com o objetivo de potencializar a gestão pedagógica no PDE Escola, os dados estatísticos das avaliações internas e da Prova Brasil, presentes nos sistemas virtuais desenvolvidos pela SEE-MG.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar grupo de diretores em polos, de acordo com a localização geográfica; - Reunir os diretores e por meio do acesso ao sistema PDDE Interativo, potencializar os dados estatísticos da Prova Brasil e IDEB. 	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares	Março	72 Diretores Escolares
Promover reuniões com os educadores para reflexões sobre a gestão pedagógica, oportunidades de aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação, presentes no PDE Escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover reflexão sobre oportunidades de aprendizagem para atendimento diferenciado de alunos com dificuldades de aprendizagem; - Assessorar elaboração de Plano de Intervenção Pedagógica. 	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares	Abril	72 Diretores, 72 Especialistas em Educação Básica
Promover encontro de formação com os diretores para incentivar o uso, reflexão e análise dos resultados dos alunos nas avaliações internas e na	- Analisar a proficiência dos alunos por meio dos boletins pedagógicos das avaliações externas, SAEB e SIMAVE;	Analistas Educacionais e Inspetores Escolares	Abril	72 Diretores

Prova Brasil para planejar intervenções pedagógicas em busca de melhoria da aprendizagem.	-Discutir as competências e habilidades presentes na matriz de referência do SAEB e do SIMAVE.			
Assessorar o diretor quanto à preparação, execução e avaliação dos resultados de desempenho dos alunos da escola, em relação aos padrões definidos pela SEE-MG e governo federal, junto à comunidade escolar.	- Analisar os padrões de desempenho definidos pela SEE-MG e MEC; - Apresentar os itens, o repertório e a complexidade dos textos, por nível de proficiência; -Propor ações pedagógicas para desenvolvimento da competência leitora dos alunos em todas as disciplinas e na resolução de problemas.	Diretores, Vice-diretores e Especialistas das escolas	Abril	Professores
Organizar grupos de estudos para os gestores com encontro mensal para discussão das dificuldades no envolvimento da comunidade escolar no planejamento e na implementação do uso pedagógico do PDE Escola e políticas públicas educacionais.	-Elaborar cronograma com a dupla de analistas educacionais para atendimento mensal aos diretores escolares; -Analisar as dificuldades encontradas pelos gestores na implementação do PDE Escola e demais políticas públicas educacionais; -Promover estudos e reflexões para sanar as dificuldades apresentadas. -Registrar os momentos coletivos de formação e preencher os dados no sistema PDDE Interativo.	Analistas Educacionais e Inspectores Escolares	Fev. a Nov.	Diretores, Especialistas Professores e Profissionais da secretaria
Palestras com relatos de experiência sobre práticas exitosas na gestão escolar.	-Organizar seminário para apresentação de práticas exitosas, previamente selecionadas pelos analistas educacionais e inspetores escolares.	Diretor SRE, Analistas educacionais e Inspectores Escolares	Dez.	72 Diretores

8. INVESTIMENTO

A SRE Ubá possui 21 municípios e abrange 72 escolas estaduais, além da própria sede. Encontra-se organizada em setores por região geográfica, e existem duplas de analistas educacionais para monitoramento sistemático às escolas.

O material permanente que será utilizado encontra-se disponível na estrutura da SRE, tais como: computadores, projetores de multimídia, microfone e mesas.

ORÇAMENTO		
Especificação	Valor unitário	Valor total
Passagem para dupla de analistas da SRE aos 21 municípios jurisdicionados.	R\$ 20,00	R\$ 4.100,00
Gasolina para veículo oficial em municípios que não possuem linha de ônibus regular.	R\$ 200,00	R\$ 2.000,00
210 Diárias.	R\$ 35,00	R\$ 7.350,00
Passagem palestrante Belo Horizonte a Ubá.	R\$ 250,00	R\$ 250,00
1 Palestrante.	R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00
TOTAL: R\$ 15.700,00		

Material de consumo		
Papel A4 (10 pacotes com 500 folhas)	R\$ 18,00	R\$ 180,00
Toner (3 unidades)	R\$ 75,00	R\$ 150,00
80 Canetas	R\$ 0,80	R\$ 64,00
80 pastas	R\$ 1,80	R\$ 144,00
DVD (02 caixas com 50 unidades)	R\$ 60,00	R\$ 120,00
TOTAL: R\$ 658,00		
TOTAL GERAL: R\$ 16.358,00		

9. PARTICIPANTES DO PROJETO

O Plano de Ação prevê a participação dos profissionais da SRE, analistas e técnicos, palestrante com reconhecida competência, especialista no tema gestão e avaliação, com os 72 diretores da Rede Pública Estadual de Ensino da jurisdição da SRE Ubá.

10. AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

A concepção de avaliação adotada é qualitativa, contínua e processual, e sua realização está prevista para o final de cada encontro, por meio de avaliação descritiva, nas reuniões de orientação de trabalho, nas entrevistas e questionários no decorrer do desenvolvimento do Plano de Ação. Pretende-se avaliar a prática de gestão implementada pelos gestores, no que diz respeito à utilização pedagógica do PDE Escola, no sistema PDDE Interativo, ao clima escolar, organização pedagógica, redução de abandono e repetência escolar, assim como melhoria dos resultados de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J., Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. MEC. *Manual do PDE Interativo*. Versão junho de 2012 a. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdeinterativo_manual_junho2012.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.

CORDEIRO, R.A.S.O. *O Planejamento Estratégico e Gestão Escolar: o caso do PDE Escola em escolas estaduais de Minas Gerais dos municípios de Belo Horizonte e Sabará*. 2015. 201p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/raquel-aline-soares-de-oliveira-cordeiro>> Acesso em: 05 set. 2016.

CRISÓSTOMO, A. L. M. *A materialização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, nas escolas públicas de Teresina: aspectos e olhares que se entrecruzam*. 2007. 90p. Dissertação Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/materializacao_plano.pdf> Acesso em: 05 set. 2016.

CURY, C. R. J. *A educação básica no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 01 set. 2016.

FAGUNDES, A. F. FORMAÇÃO CONTINUADA: aprender é exercício constante de renovação. In: *Revista MAGISTRA, a escola da escola*. Ano 1. N^o 1. Dezembro de 2014. p 95.

GOMES, S. S. *Tessituras docentes de avaliação formativa*. 2003. 213f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

GOMES, S. S. *Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola*. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

GOMES, S. S. Políticas de Avaliação Externa e Interna: Desafios e Perspectivas. In GOMES, S. S.; QUARESMA, A. G.(Org.). *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior: Desafios da Contemporaneidade*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MINAS GERAIS. *Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004*. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

NOGUEIRA, C.R.A.T. *Gestão Estratégica na Escola Pública Estadual: Uma avaliação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola em Porto Velho*. 2013. 122p. Dissertação (Mestrado). Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho. Disponível em: <http://www.ppga.unir.br/downloads/3967_carla_rossana_torres_nogueira___2013.pdf>. Acesso em: 03 de set. 2016.

OLIVEIRA, R. C.; TEIXEIRA, B. B. *Descentralização e gestão do ensino nos programas PDE Escola e Mais Educação*. RBPAAE - v. 31, n. 2, p. 293 - 312 mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/54557/36504>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

Trindade, R. P. *O processo de implantação e implementação do PDE-ESCOLA em Feira de Santana: uma análise a partir da percepção dos gestores escolares*. 2009. 87p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2009/rosaria_DA_paixao_trindade.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

INEP. *Resultados*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>> Acesso em: 15 set. 2014.

PDDE Interativo. Disponível em: <pdeinterativo.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mai. 2015.

ANEXO I - RELATÓRIO DIAGNÓSTICO: IDENTIFICAÇÃO

EE: _____ Município: _____ código: _____

Diretor (a): _____

Vice-diretor: _____

Secretário de Escola: _____

Assistente Técnico em Educação Básica (Financeiro): _____

Nº Assistentes Técnicos em Educação Básica (ATB): _____

Nº de Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB): _____

Nº de Especialistas em Educação Básica (EEB): _____ Lista por turno:

Turno	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Tempo Integral	PRONATEC	Curso Normal
<i>Manhã</i>	Turmas:	Turmas:	Turmas:		
	Alunos:	Alunos:	Alunos:		
<i>Tarde</i>	Turmas:	Turmas:	Turmas:		
	Alunos:	Alunos:	Alunos:		
<i>Noite</i>	Turmas:	Turmas:		Turmas:	Turmas:
	Alunos:	Alunos:		Alunos:	Alunos:
Total	Turmas:	Turmas:			
	Alunos:	Alunos:			

Disciplina	Total de aulas	Disciplina	Total de aulas
Língua Portuguesa		Matemática	
LEM Inglês		Ciências	
Educação Física		Biologia	
Arte		Física	
História		Química	
Filosofia		Geografia	
Sociologia			

Relação dos Assistentes Técnicos em Educação Básica	Situação Funcional

Relação dos Assistentes Técnicos em Educação Básica	Situação Funcional

Relação de professores por disciplina/turma/tempo de serviço	Situação Funcional	Nº aulas	Disciplina

ANEXO II - RELATÓRIO DIAGNÓSTICO: ÁREA PEDAGÓGICA

Data: ____/____/____

1 – Informações sobre as diretrizes, normas, programas e projetos pedagógicos da escola:

	Data da última atualização	Observação
Regimento Escolar		
Projeto Político Pedagógico		
PDE Escola		
Mais Educação		
PROEMI		

1.1 Preenchimento do diagnóstico no sistema PDDE Interativo: _____

1.2 Utilização dos dados para os momentos coletivos de formação: _____

2 – Informações sobre o Colegiado Escolar: _____ nº de membros.

Calendário de reuniões: _____

Relação dos membros: _____

Reuniões que deliberaram sobre atos de violência escolar: _____

Programas e projetos que a escola participa com a Rede Intersetorial:
Saúde, PMMG, CREAS, CRAS...

3- Lançamento no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE):

() sempre correto () na maioria das vezes correto () raramente correto

() nunca correto

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

Taxas de rendimento do ano anterior

Ano	Matrícula	Aprovação	Reprovação	Abandono	PP	Distorção	Obs.

Cite o monitoramento realizado com alunos com baixa frequência: _____

4 – IDEB e Prova Brasil

Resultados	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Meta 2017
IDEB							
Prova Brasil							

5 – PROALFA/PROEB Língua Portuguesa e Matemática

Avaliação/Ano de escolaridade	PROALFA	PROEB Língua Portuguesa			PROEB Matemática			Observações
		5º	9º	3º	5º	9º	3º	
Proficiência								
Nível Recomendável								
Nível Intermediário								
Nível Baixo								

Avaliação do ANE e do ANE-IE responsáveis pelo assessoramento pedagógico da escola:

ANEXO III - RELATÓRIO DIAGNÓSTICO: ÁREA ADMINISTRATIVA

Data: ____/____/____

1 – Organização mensal do *Relatório de Pagamento, Guia de ocorrência, Quadros Informativos*:

() sempre correto. () às vezes correto. () com muitos erros.

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

2 - Operacionalização do SYSADP, quanto ao lançamento de vagas:

() sempre correto. () às vezes correto. () com muitos erros.

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

3- Escrituração de pasta funcional

- Frequência acumulada: () atualizado. () atualizado parcialmente. () atraso.

- Processo de desenvolvimento na carreira (progressão e promoção):

() atualizado. () em atraso. () organizado. () desorganizado.

- Concessão de Férias-prêmio: () atualizado. () atualizado parcialmente.

- Processo de Aposentadoria: () atualizado. () atualizado parcialmente.

- Processo de acúmulo de cargos: () atualizado. () atualizado parcialmente.

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

4 - Emissão de contagem de tempo de serviço: fluxo semanal: _____

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

5 – Avaliação de Desempenho:

5.1 Nº de servidores avaliados: _____

5.2 Mantêm atualizados e fidedignos os dados no SISAD?

() Sempre. () Na maioria das vezes. () Raramente. () Nunca.

5.3 Pasta completa com assinatura dos responsáveis: () sim. () não.

PGDI: () sim. () não. Termo de Avaliação: () sim. () não.

5.4 Utiliza a avaliação de desempenho individual para identificar os pontos em que a equipe precisa se desenvolver e compartilhar os resultados com cada funcionário individualmente, executando ações direcionadas à qualificação e à melhoria do desempenho dos servidores?

() Sempre. () Na maioria das vezes. () Raramente. () Nunca.

5.5 Desdobra a avaliação de desempenho e o PGDI em metas por funcionário, reúne-se individualmente com cada funcionário para discutir resultados e usa as conclusões da reunião para planejar o próximo ano?

() Sempre. () Na maioria das vezes. () Raramente. () Nunca.

Participou de formação em data de: ____ / ____ / ____

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

ANEXO IV - RELATÓRIO DIAGNÓSTICO: ÁREA FINANCEIRA

Data: ____/____/____

1 – Programas organizados por fonte Estadual e Federal:

Fonte	Programa	Total
Estadual	CX manutenção e custeio	
Estadual	Alimentação Escolar	
Estadual		
Estadual		
Estadual		
Federal	PDDE Básico	
Federal	PDDE Estrutura - PDE Escola (Estratégico)	
Federal	PDDE Estrutura - Acessibilidade	
Federal	PDDE Integral (Mais Educação)	
Federal	PDDE Qualidade - Atleta na Escola	
Federal	PDDE Qualidade – PROEMI (Ensino Médio)	
Federal		
Federal		

Nº de Diligências em aberto: _____

Referente ao Termo de Compromisso: _____

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

2- Lançamento no Sistema de Monitoramento da Execução Alimentação Escolar (SYSMEAE):

() sempre correto. () às vezes correto. () com muitos erros.

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

3 - Lançamento no Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC):

() sempre correto. () às vezes correto. () com muitos erros.

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

4 - Cumprimento da legislação quanto aos processos de prestação de contas:

() sempre correto. () às vezes correto. () com muitos erros.

Relatar problemas: _____

Proposta de solução: _____

5 - Regularidade e zelo pela carga patrimonial:

