

**MARGARETH CONCEIÇÃO PEREIRA**

**EFEITOS DO PROJER PARA ESCOLAS PÚBLICAS  
ESTADUAIS DO POLO MATA MINEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Assunção Calderano

Juiz de Fora  
2013

Pereira, Margareth Conceição.

EFEITOS DO PROJER PARA ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO POLO  
MATA MINEIRO / Margareth Conceição Pereira. -- 2013.  
192 f. : il.

Orientadora: Maria da Assunção Calderano  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2013.

1. Projer. 2. Avaliações Sistêmicas. 3. Políticas Públicas.  
I. Calderano, Maria da Assunção, orient. II. Título.

MARGARETH CONCEIÇÃO PEREIRA

**EFEITOS DO PROJER PARA ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO POLO MATA MINEIRO**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr.ª Maria da Assunção Calderano (orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof.ª Dr.ª Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG



Prof.ª Dr.ª Sandra Maria Zakia Lian Sousa  
Programa de Pós-Graduação em Educação, USP



Prof.ª Dr.ª Beatriz de Basto Teixeira  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 01 de março de 2013.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, presente em minha vida em todos os momentos.

Em especial ao meu marido, José Luiz, pessoa amada e que sempre me apoia em todos os momentos e que muito contribuiu para este trabalho.

À minha orientadora Assunção, com quem tenho aprendido muito.

Aos membros da banca, Prof<sup>a</sup> Sandra Zákia, Prof<sup>a</sup> Ângela Dalben, Prof. Rubens e Prof<sup>a</sup> Beatriz, por aceitarem o convite de participação e com isso promoverem contribuições efetivas para o meu trabalho.

Aos meus pais, Juci e José (Zizico), que me deram todo apoio e amor para que eu me tornasse uma pessoa forte e batalhasse meus ideais.

Ao Sr. Jairo, pessoa muito querida e que é parte da minha família.

À D. Ruth, minha sogra, pelo carinho de sempre.

Aos meus irmãos: Maria Lúcia, Marília, Marli, Marlene, Maisa, Antônio, Sebastião, Marlu, Mery, Arlem e Aderson.

À Gláucia, pelas inúmeras contribuições e por sua amizade.

Aos diversos amigos, pelo companheirismo nesse longo processo.

Ao PPGE, pelo apoio nas participações em eventos; em especial ao Getúlio e Cidinha, pela amizade e prontidão de sempre.

Ao grupo FORPE, pelas pesquisas e aprendizagens compartilhadas.

Às escolas e Superintendência, que concederam as entrevistas dessa pesquisa.

À Fundação Carlos Chagas.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela concessão dos resultados das escolas nas avaliações do Simave.

Ao Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, em especial aos colegas do Departamento de Matemática, pelo companheirismo e pelas concessões que favoreceram meus estudos.

À Capes, pela bolsa no início do doutorado.

À UFJF, pelo apoio Proquali.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar a implementação e os efeitos do Projeto Escolas-Referência (Projer) para as escolas públicas estaduais participantes – as Escolas-Referência (ER) - pertencentes ao Polo Regional Mata mineiro. Assim, buscou-se identificar se as ER conseguiram disseminar as mudanças decorrentes da participação no Projer para as suas Associadas - como era previsto no Projeto - e apreender os efeitos diretos ou indiretos dessa participação, focalizando principalmente a criação de grupos de discussão, capacitações e o trabalho docente. Foram analisados os resultados das escolas no Proeb, do 9º ano do Ensino Fundamental, no período de 2006 a 2009, com o fim de identificar se houve mudança significativa nos resultados das instituições inseridas no Projeto. Utilizou-se a análise documental acerca do Projer, da regulamentação das avaliações, dos órgãos que as regem e dos resultados. Realizaram-se também entrevistas semiestruturadas com gestores de duas ER e suas respectivas Associadas, tendo por finalidade identificar mudanças decorrentes da participação no Projer. Ainda, realizou-se entrevista com um técnico da mesma Superintendência. A análise dos dados pautou-se em autores tais como Gatti, Calderano, Oliveira, Sousa e Brooke, identificando entre suas contribuições posições consensuais e díspares, consubstanciando assim a complexidade da temática. A partir deste estudo, pode-se dizer que: i) o Projer não cumpriu seu objetivo de trabalho em rede, disseminando as ações vivenciadas nas ER para as Associadas e posteriormente para as demais escolas; ii) aos profissionais das ER cabia a função de executores no Projer, entretanto não foi assegurada uma perspectiva autônoma nessa determinação; iii) a dificuldade na continuidade do Projer deu-se, dentre outros motivos, pela falta de compreensão do projeto por algumas instituições participantes, pela falta de recursos bem como condições para se adaptarem às mudanças necessárias e desenvolverem o trabalho proposto; iv) o Projer acabou contribuindo para a responsabilização das escolas, uma vez que, através dele, fora implantado e implementado o CBC - base da matriz de referência das avaliações do Simave; v) contradições internas foram também visualizadas: ao mesmo tempo em que o Projer impulsionava para uma relação colaborativa, coletiva, de interação entre as instituições, entre os profissionais, constituiu-se da mesma forma em uma política marcada pelo contratualismo, o estabelecimento de metas, tendo por referência as avaliações externas. Apesar dos problemas encontrados, pode-se dizer que algumas melhorias ocorreram no interior das ER, sobretudo no campo simbólico, pelo significado social atribuído à escola por seu pertencimento ao grupo de “excelência”.

**Palavras-Chave:** Projer. Avaliações Sistêmicas. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

The research this study was to analyze the implementation and effects of the Schools Project-Reference (Projeto Escolas-Referência - Projer) for public schools participating - Schools-Reference (Escolas-Referência - ER) - belonging to Polo Regional Forest miner. Thus, we sought to identify whether the ER could disseminate the changes resulting from participation in Projer to their Associates - as was foreseen in the project - and to seize direct or indirect effects of such participation, focusing primarily on the creation of discussion groups, training and teaching. We analyzed the results of schools in PROEB, the 9th year of elementary school, in the period from 2006 to 2009, in order to identify whether there was significant change in the results of the institutions included in the Project. We used document analysis about Projer, regulatory assessments, the governing bodies and the results. There were also semi-structured interviews with managers of two ER and their respective associates, which aims to identify changes resulting from participation in Projer. Still, there was a technical interview with the same Superintendence. Data analysis was based on authors such as Gatti, Calderano, Oliveira, Sousa and Brooke, identifying their contributions between consensual and disparate positions, consolidating thus the complexity of the subject. From this study, it can be said that: i) the Projer not fulfilled its goal of networking, spreading the actions experienced in the ER for Associates and later to other schools, ii) it was up to the professionals of ER function performers in Projer, however was not assured a perspective that autonomous determination; iii) the difficulty in continuing the Projer gave up, among other reasons, lack of understanding of the project by some participating institutions, lack of resources and conditions to adapt to necessary changes and develop the proposed work; iv) the Projer eventually contributed to the accountability of schools, since through it, deployed and implemented outside the CBC - the base of the array reference assessments SIMAVE; v) internal contradictions were also viewed: while the Projer drove to a collaborative relationship, collective interaction among institutions, among professionals, was formed in the same way a policy marked by contractualism, setting goals, taking as reference external evaluations. Despite the problems encountered, it can be said that some improvements have occurred within the ER, especially in the symbolic field, the social meaning attributed to the school by their belonging to the group of "excellence."

Key words: Projer. Systemic Reviews. Public Politics.

## RESUMEN

El objetivo de ese trabajo fue el de analizar la implementación y los efectos del Proyecto Escuelas-Referencia (Projeto Escolas-Referência - Projer) para las escuelas públicas estaduais participantes – las Escuelas-Referencia (Escolas-Referência - ER) – pertenecientes al Polo Regional Mata minero. Así que, se buscó identificar si las ER conseguirán esparcir los cambios resultantes de la participación en el Projer para sus Asociadas – como era previsto en el Proyecto - y aprehender los efectos directos o indirectos de esa participación, enfocando principalmente la creación de grupos de discusión, capacitaciones y el trabajo docente. Han sido analizados los resultados de las escuelas en Proeb, del 9º año de la Enseñanza Fundamental, en el periodo de 2006 a 2009, a fin de identificar si hubo cambios significativos en los resultados de las instituciones insertadas en el Proyecto. Se empleó el análisis documental acerca del Projer, de la reglamentación de las evaluaciones, de los órganos que las rigen y de los resultados. Además, de realizaron encuestas semiestructuradas con gestores de dos ER y sus respectivas Asociadas a fin de identificar cambios resultantes de la participación en el Projer. Aun se hizo una encuesta con un técnico de la misma Superintendencia. El análisis de los datos se pauteó en autores como Gatti, Calderano, Oliveira, Sousa y Brooke, identificando entre sus contribuciones, posiciones consensuales y dispares, consustanciando así la complejidad de la temática. Desde este estudio se puede decir que: i) el Projer no cumplió su objetivo de trabajo en red diseminando las acciones experimentadas en las ER para las Asociadas y luego para las demás escuelas; ii) a los profesionales de las ER les tocaba la función de ejecutores en el Projer, sin embargo no fue asegurada una perspectiva autónoma en esa determinación; iii) la dificultad en la continuidad del Projer se produjo, entre otros motivos, por la falta de comprensión del proyecto por algunas instituciones participantes, por la falta de recursos, así como condiciones para adaptarse a los cambios necesarios y desarrollaren el trabajo propuesto, iv) el Projer terminó por contribuir a la responsabilización de las escuelas una vez que, por él, fue implantado el CBC – base de la matriz de referencia de las evaluaciones del Simave; v) contradicciones internas fueron también visualizadas al mismo tiempo en que el Projer impulsaba una relación colaborativa, colectiva, de interacción entre las instituciones, entre los profesionales, se constituyó de la misma forma en una política señalada por el contractualismo, o establecimiento de metas, habiendo como referencia las evaluaciones externas. A pesar de los problemas encontrados, se puede decir que algunas mejoras se produjeron en el interior de las ER, sobretudo en el campo simbólico, por el significado actual atribuido a la escuela por su pertenecimiento al grupo de “excelencia”.

**Palabras-clave:** Projer – Evaluaciones Sistémicas – Políticas Públicas

## LISTA DE SIGLAS

<b>CBC</b>	Conteúdo Básico Comum
<b>CRV</b>	Centro de Referência Virtual do Professor
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários da Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>ER</b>	Escola-Referência
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GDP</b>	Grupo de Desenvolvimento Profissional
<b>GDPeas</b>	Grupo de Desenvolvimento Afetivo e Sexual
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OP</b>	Orientações Pedagógicas
<b>PAAE</b>	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PDP</b>	Projeto de Desenvolvimento Profissional
<b>PDPI</b>	Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional
<b>PROALFA</b>	Programa de Avaliação da Alfabetização
<b>PROEB</b>	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
<b>PROGESTÃO</b>	Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
<b>PROJER</b>	Projeto Escolas-Referência
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SEEMG</b>	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
<b>SIMAVE</b>	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
<b>SRE</b>	Superintendência Regional de Ensino
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Investimentos destinados às Escolas-Referência – 2004 a 2006.....	38
<b>Tabela 2</b>	Intervalo das proficiências para o 9º ano do Ensino Fundamental	66
<b>Tabela 3</b>	Relação de ER do Polo Mata mineiro, ingressantes, em 2003.....	108
<b>Tabela 4</b>	Relação de ER ingressante em 2003, do Polo Mata, com sua respectiva Associada.....	109
<b>Tabela 5</b>	Relação de ER, do Polo Mata, que deixaram de fazer parte do Projer, a partir de 2008, com suas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática de 2006.....	116
<b>Tabela 6</b>	Evolução das ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Matemática .....	123
<b>Tabela 7</b>	Evolução das ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa.....	124
<b>Tabela 8</b>	Evolução das Escolas-Associadas no Proeb, de 2006 a 2009, em Matemática.....	126
<b>Tabela 9</b>	Evolução das Escolas-Associadas no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa.....	127
<b>Tabela 10</b>	Evolução das escolas Não-ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Matemática.....	130
<b>Tabela 11</b>	Evolução das escolas Não-ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa.....	131
<b>Tabela 12</b>	Distribuição das escolas estaduais no Polo Mata mineiro.....	134
<b>Tabela 13</b>	Associadas que se tornaram ER em 2008.....	137

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Percentual de escolas nas dependências administrativas mineiras.....	105
<b>Gráfico 2</b>	Proporção das escolas da rede pública estadual mineira que oferecem o 9º ano do EF.....	105
<b>Gráfico 3</b>	Escolas no banco de dados total da pesquisa.....	115
<b>Gráfico 4</b>	Total de escolas do Polo Mata no banco de dados.....	116
<b>Gráfico 5</b>	Resultado no Proeb 2006, em Língua Portuguesa, das escolas da SRE Muriaé.....	117
<b>Gráfico 6</b>	Resultado no Proeb 2006, em Matemática, das escolas da SRE Muriaé.	118
<b>Gráfico 7</b>	Resultado no Proeb 2006, em Língua Portuguesa, das escolas da SRE São João Del Rei.....	119
<b>Gráfico 8</b>	Resultado no Proeb 2006, em Matemática, das escolas da SRE São João Del Rei.....	119
<b>Gráfico 9</b>	Resultado no Proeb 2006, em Língua Portuguesa, das escolas da SRE Barbacena.....	120
<b>Gráfico 10</b>	Resultado no Proeb 2006, em Matemática, das escolas da SRE Barbacena.....	120
<b>Gráfico 11</b>	Evolução das ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa e Matemática.....	125
<b>Gráfico 12</b>	Evolução das Escolas-Associadas no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa e Matemática.....	129
<b>Gráfico 13</b>	Evolução das escolas Não-ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa e Matemática.....	132
<b>Gráfico 14</b>	Evolução das médias das proficiências – Grupo ER – LP, 2006 a 2009..	134
<b>Gráfico 15</b>	Evolução das médias das proficiências – Grupo ER – Mat.....	135
<b>Gráfico 16</b>	Evolução das médias das proficiências – Grupo Assoc – LP.....	136
<b>Gráfico 17</b>	Evolução das médias das proficiências – Grupo Assoc – Mat.....	136
<b>Gráfico 18</b>	Evolução das médias das proficiências em LP das Assoc que se tornaram ER, 2006 a 2009.....	138

<b>Gráfico 19</b>	Evolução das médias das proficiências em Mat das Assoc que se tornaram ER, 2006 a 2009.....	139
<b>Gráfico 20</b>	Comportamento do crescimento na evolução das médias das proficiências em LP das Assoc que se tornaram ER, 2006 a 2009.....	139

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Articulações no Projer a partir do PDPI.....	28
<b>Figura 2</b>	Elementos estruturadores do Projer.....	29
<b>Figura 3</b>	Escala de Proficiência no Proeb – Matemática.....	68
<b>Figura 4</b>	Escala de Proficiência no Proeb – Língua Portuguesa.....	70

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Projetos Estratégicos e Projetos Estruturadores da SEEMG.....	59
-----------------	---	----

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>xii</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>xii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 A pesquisa: justificativa e objetivos.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PROJER – PROJETO ESCOLAS-REFERÊNCIA.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 O Projer: resgates e atualizações.....</b>	<b>21</b>
1.1.1 Implantação e implementação.....	21
1.1.2 As Escolas-Associadas das ER.....	24
<b>1.2 Educação, conhecimento e comunidade no Projer.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3 Os elementos presentes no Projer.....</b>	<b>29</b>
1.3.1 O Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional - PDPI.....	30
1.3.2 O Progestão.....	32
1.3.3 O Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP.....	32
1.3.3.1 Os Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs: unidades do PDP.....	33
1.3.3.2 O Conteúdo Básico Comum - CBC.....	36
<b>1.4 Números/mudanças que fazem diferença.....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>O CONTEXTO DAS POLÍTICAS MINEIRAS.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Uma análise da Reforma do Estado brasileiro - anos de 1990 a 2000.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 A Reforma para Minas Gerais.....</b>	<b>46</b>
2.2.1 A reforma nos diferentes governos mineiros: interseção e continuidade.....	47
2.2.1.1 Governo Hélio Garcia (1991-1994).....	47
2.2.1.2 Governo Eduardo Azeredo (1995-1998).....	48
2.2.1.3 Governo Itamar Franco (1999-2002).....	49
2.2.1.4 Governo Aécio Neves (2003-2010).....	50
2.2.1.4.1 O Choque de gestão.....	50

2.2.1.5	Governo Antônio Anastasia (março/2010 até o momento atual).....	52
<b>2.3</b>	<b>As avaliações externas</b> .....	54
2.3.1	As avaliações e o contexto político brasileiro a partir da década de 90.....	55
2.3.2	O contexto mineiro e o Projer.....	59
2.3.2.1	Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI.....	60
2.3.2.2	Escola Viva, Comunidade Ativa.....	61
2.3.2.3	Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio - PROMÉDIO e Programa de Educação Profissional (PEP).....	62
2.3.2.4	PEAS – Programa de Educação Afetivo-Sexual.....	63
2.3.3	O Sistema Mineiro de Avaliação – Simave.....	63
2.3.3.1	Proalfa e Paae.....	64
2.3.3.2	O Proeb.....	65
<b>2.4</b>	<b>As avaliações e a responsabilização de professores e escolas</b> .....	72
2.4.1	Publicização de resultados das avaliações.....	73
2.4.2	O Projer e sua relação com as políticas para padronização e responsabilização.....	77
2.4.2.1	Vinculação do CBC à Matriz de Referência do Simave.....	78
2.4.2.2	Efetivações de professores não concursados – Lei 100.....	79
2.4.2.3	Incentivo salarial ou <i>Prêmio por Produtividade</i> .....	81
2.4.3	Prestação de contas e remuneração por desempenho – a responsabilização no universo escolar seguindo o que vem acontecendo no universo privado....	84
2.4.3.1	O que ocorre no interior das escolas como consequência das avaliações.....	87
2.4.4	As avaliações externas para os docentes - aumento de trabalho e responsabilização.....	94
<b>2.5</b>	<b>Formação de professores, grupos de estudos e ideia de rede</b> .....	99
<b>CAPÍTULO 3</b>		
	<b>METODOLOGIA:</b> métodos, técnicas, composição da população e dos grupos sujeitos da pesquisa.....	102
<b>3.1</b>	<b>O universo da pesquisa</b> .....	104
<b>3.2</b>	<b>Os grupos para a pesquisa</b> .....	106
3.2.1	O grupo ER.....	107
3.2.2	O grupo de Associadas - grupo Assoc.....	108
<b>3.3</b>	<b>Entrevistas</b> .....	111

## CAPÍTULO 4

<b>ANÁLISES</b> .....	113
<b>4.1 Dimensionando o todo: a matriz para as análises com dados de todo o Estado mineiro</b> .....	114
<b>4.2 Dados envolvendo todo o Estado</b> .....	122
4.2.1 Escolas-Referência.....	122
4.2.2 Escolas-Associadas.....	125
4.2.3 Escolas não participantes do Projer: Não-ER.....	130
<b>4.3 Polo Regional Mata Mineiro</b> .....	133
4.3.1 Contextualização da região pesquisada.....	133
4.3.2 Grupo ER.....	134
4.3.3 Grupo Assoc.....	135
<b>4.4 A situação atual do Projer</b> .....	140
<b>4.5 Análises a partir das entrevistas</b> .....	141
4.5.1 O Projer por uma Superintendência da Zona da Mata Mineira.....	145
4.5.2 O Projer atingiu os objetivos propostos?.....	148
4.5.3 O que aconteceu com as Associadas?.....	151
4.5.3.1 A vivência da <i>Assoc Jasmim</i> .....	154
4.5.3.2 A vivência da <i>Assoc Papoula</i> .....	155
4.5.4 Logística dos investimentos do Projer.....	157
4.5.5 A permanência dos GDP nas ER.....	159
4.5.6 O conceito de excelência no contexto das entrevistadas.....	160
4.5.7 A influência da participação do Projer nos resultados das avaliações externas.	166
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	169
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	177
<b>APÊNDICE A</b> .....	188
<b>APÊNDICE B</b> .....	189
<b>APÊNDICE C</b> .....	192

## INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa propõe-se a analisar a implementação e os efeitos do Projeto Escolas-Referência (Projer) para as instituições públicas estaduais do Polo Regional Mata mineiro participantes do Projeto – as Escolas-Referência (ER). Ainda, identificar se as ER conseguiram disseminar as ações decorrentes da participação no Projer, pelo menos para as suas Associadas, sendo a questão principal de investigação colocada nos seguintes termos: ***Quais os efeitos do Projer para as escolas públicas estaduais do Polo Regional Mata mineiro?*** Espera-se apreender os efeitos diretos ou indiretos para as escolas relativos às interações na unidade escolar como a criação de grupos de discussão e capacitações, no trabalho docente, bem como outros que surgirem ao longo do processo.

### 1. A pesquisa: justificativa e objetivos

O Projeto Escolas-Referência (Projer) é uma política que propôs para as escolas estaduais mineiras “*a reconstrução da excelência na escola pública*” (MINAS GERAIS, 2004a, p.33), em que ações específicas em busca dessa qualidade foram desenvolvidas somente para instituições participantes do Projeto – as Escolas-Referência (ER) e suas Associadas.

O objetivo central da pesquisa é identificar e elucidar os possíveis efeitos imediatos na conduta de professores, coordenação e direção diante dessa nova realidade, demarcada pelo atendimento das demandas estabelecidas pela SEEMG quanto à constituição das ER. Para tanto foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) avaliar a implementação do Projer e seus efeitos para Escolas-Referência e suas respectivas Associadas do Polo Regional Mata de Minas Gerais nos aspectos relativos às interações na escola, como a criação de grupos de discussão e capacitações e no trabalho docente; b) utilizar as evoluções das escolas, dos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, nas avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), em Língua Portuguesa e Matemática, considerando os períodos de 2006 a 2009, com o fim de identificar se há diferenças significativas nos resultados das instituições participantes do



Projeto e c) apreender, a partir de entrevistas semiestruturadas com os gestores de ER e de suas respectivas Associadas, bem como com o técnico da superintendência destacada no estudo, as possíveis mudanças decorrentes da participação no Projer.

O interesse pelo tema adveio da vivência docente e das discussões curriculares ao longo da licenciatura em Matemática cursada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Em 2004, enquanto professora de uma escola estadual de Juiz de Fora, tive oportunidade de atuar como coordenadora de grupo de estudos no Projeto Escolas-Referência (Projer) de Minas Gerais. Consoante com as buscas individuais, essa oportunidade reforçou questionamentos já existentes em relação a currículo, apontando a necessidade de compreensão das políticas envolvidas no processo. Os estudos e as pesquisas solidificaram-se no Mestrado em Educação<sup>1</sup> da UFJF, enfatizando, sobretudo, a proposta curricular com a implementação do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Matemática, a análise do CBC pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e situações contextualizadas da chegada e permanência do Projer na escola pesquisada. Aprofundi a análise dessa temática, culminando numa análise macro e micro da política envolvida. Desses estudos surgiram novos questionamentos e novos olhares para a educação.

A pesquisa de mestrado revelou elementos intrínsecos do Projer e sua implementação, tais como investimentos destinados somente às Escolas-Referência (ER), discussões da proposta curricular e qualificações dos profissionais da educação, apoio à criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos. A tessitura do panorama sobre a política e os conflitos na implementação, identificados na escola pesquisada, somaram-se às proposições presentes em outras políticas educacionais mineiras, desencadeando elementos que justificaram nova investigação sobre o mesmo tema. São fatores como: a vigência do Projer ao longo de quase dez anos; articulações para implementação obrigatória do Conteúdo Básico Comum (CBC); a existência de um sistema próprio de avaliação - o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); a vinculação de incentivo salarial a desempenho; o uso dos resultados do PROEB/SIMAVE para o ingresso de novas escolas no Projer, e efetivação de professores na rede estadual mineira sem uso de concurso público.

A expectativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) era que as ER – instituições que já se destacavam positivamente no universo educacional – funcionassem como uma rede de interação, difundindo as melhorias propiciadas por sua

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz de Basto Teixeira, intitulado “O currículo no Projeto Escolas-Referência de Minas Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula”. (PEREIRA, 2008)

participação no Projeto para as demais escolas da rede. Com isso, faz parte desta pesquisa identificar se as proposições presentes no Projer envolveram as instituições participantes dele e se foi possível disseminar melhorias para outras escolas da rede, em especial para as Associadas das ER.

Para melhor contextualizar a problemática desse estudo, no primeiro capítulo apresenta-se o Projer, destacando algumas de suas características, situando-o historicamente, indicando especificidades numéricas que o delinearão e evidenciando seus elementos estruturadores. Serão consideradas as informações relevantes para a pesquisa de doutorado – a estrutura do Projer, os investimentos, a proposta curricular e as capacitações –, apresentando um resgate do que já fora pesquisado por Pereira (2008), com atualizações a partir da continuidade na implementação dessa política.

O capítulo dois traz o referencial teórico norteador das análises da pesquisa. Nele serão apresentadas informações e reflexões relativas à reforma do Estado ocorrida no Brasil e em Minas Gerais, às avaliações externas e aos instrumentos a elas relacionados; ao uso dos resultados das avaliações; às implicações das avaliações externas para professores e escolas no contexto das políticas mineiras. Será também focalizada a prestação de contas/responsabilização, bem como discorrerá sobre algumas políticas educacionais mineiras atuais, e, por fim, destacando de forma breve, a formação de professores, grupos de estudos e a ideia de rede.

No capítulo três, será apresentada a metodologia proposta nesse trabalho que considera a possibilidade de se fazer pesquisa associando métodos quantitativos e qualitativos (GATTI, 2006, 2001). Os dados obtidos receberam tratamento estatístico por meio dos *softwares* SPSS e Excel. Foram referências os autores Jack Levin (1987), Siegel e Castellan Jr (2006) e Agresti e Finlay (2012) para o tratamento estatístico dos dados dentro do universo pesquisado, assim como no processo de elaboração do instrumento, pautado nos critérios de confiabilidade e fidedignidade, cujos procedimentos serão apresentados ao longo do capítulo.

O capítulo 4 traz as análises referentes aos dados quantitativos e às entrevistas, focalizando tanto as ER quanto as Associadas e as não participantes do projeto, buscando estabelecer alguma comparação entre seus contextos e os resultados encontrados, tendo em vista os objetivos traçados e o conceito de excelência referenciado. Por fim, são apresentadas as considerações finais decorrente das análises, ressaltando algumas perspectivas a partir da pesquisa.

De acordo com levantamento feito nos periódicos CAPES, no site *Scielo*, nos anais dos principais eventos que tratam de políticas públicas como Endipe, Anpae e Abave e

também nas teses e dissertações são poucos os trabalhos acadêmicos disponíveis acerca do Projer. Além de Pereira (2008), que aborda a implementação da proposta curricular de Matemática numa Escola-Referência, foram encontradas três dissertações concluídas: uma na área de Psicologia, em observação aos Grupos de Desenvolvimento Profissional de Química e Biologia ocorridos em 2004 numa escola de Belo Horizonte (MATTA MACHADO, 2005); outra versando sobre o uso das Tecnologias nas aulas de Biologia – comparando o que ocorreu em uma ER e outra instituição que não faz parte do Projer (FIALHO, 2008); uma outra sobre discussão curricular no Ensino Médio, focalizando a Educação Física (LANDIM, 2009); além de, indicativos de uma dissertação em andamento a partir de textos publicados em congressos de Prado (2010). São abordagens do Projer distintas das proposições deste trabalho, justificando a relevância do mesmo para escolas, professores e comunidades escolares mineiras; potencializando discussões e novas pesquisas em educação.

## CAPÍTULO 1

### PROJER – PROJETO ESCOLAS-REFERÊNCIA

---

Esse capítulo traz a apresentação do Projer, justificando a relevância do mesmo para a pesquisa de doutorado, fazendo resgates e trazendo atualizações a respeito da implantação e implementação da referida política. Serão destacados cinco tópicos - **O Projer: resgates e atualizações:** tratando da implantação e implementação do Projer, explicitando as condições de participação como ER e como Associada; **Educação, conhecimento e comunidade no Projer;** **Os elementos presentes no Projer:** O Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), o Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) e o Progestão; **O Conteúdo Básico Comum (CBC);** **Números/mudanças que fazem diferença** - no intuito de apresentar os elementos presentes no Projeto, a proposta curricular e os investimentos feitos pela SEEMG, em específico para as ER.

Desde 2004, o Projer foi implementado em Minas Gerais, envolvendo um pequeno número de escolas da rede pública estadual mineira. A partir de 2008 o Projer passou a contemplar pouco mais de 15% do total de escolas públicas estaduais mineiras. Num universo de 3847<sup>1</sup> (três mil oitocentas e quarenta e sete) instituições pertencentes à rede pública estadual, eram 584 (quinhentas e oitenta e quatro) ER, sendo que 223 ingressaram em 2003 (fase de implantação) e outras em 2008. Essas escolas eram diferenciadas das demais que não faziam parte do Projeto, tendo nos investimentos financeiros para desenvolvimento das proposições do Projer e também nas melhorias de sua estrutura física um diferencial aparente.

No entanto, há nesse estudo interesse em olhar igualmente para outros diferenciais que ter sido ER possa constituir para as instituições participantes do Projer, assim como se houve interferência das ER em relação às suas Escolas-Associadas.

---

<sup>1</sup>A rede mineira era constituída de 18326 (dezoito mil trezentas e vinte e seis) escolas, nas dependências privada, federal, estadual e municipal. Dessas, 3847 (três mil oitocentas e quarenta e sete) compunham a rede pública estadual. Dados de setembro de 2009. Atualmente, em 2012, a rede mineira é constituída por 17721 (dezessete mil setecentas e vinte e uma) escolas, sendo 3702 estaduais, 4391 particulares, 48 federais e 9580 municipais. Observa-se uma diminuição no número de instituições estaduais em 145, o que não será colocado em discussão neste trabalho. Dados de novembro de 2012. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas> Acesso em 21 nov de 2012.

## 1.1 O Projer: resgates e atualizações

### 1.1.1 Implantação e implementação

O Projer<sup>2</sup> foi uma política do governo de Minas Gerais, implantada em 2003, como Projeto Piloto<sup>3</sup>, sendo implementada pelas escolas participantes a partir do ano de 2004, com o lema de *“reconstrução da excelência na escola pública”*. Segundo os documentos, esperava-se com o Projer a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade para todos, capaz de promover a inclusão do aluno na sociedade (MINAS GERAIS, 2004a, p.6, 2008d).

Outros projetos surgiram posteriores ao Projer com proposta de superação do fracasso escolar com lógica semelhante, como o Projeto Acelerar para Vencer<sup>4</sup> (PAV), também da SEEMG, que é um plano de aceleração da aprendizagem que visa à correção da distorção idade-série em busca da regularização do fluxo escolar, atendendo alunos do ensino fundamental e médio que apresentem uma distorção idade-série de dois ou mais anos (MINAS GERAIS, 2008h).

---

<sup>2</sup> Uma preocupação nesta pesquisa foi a de identificar a continuidade na política em estudo. De acordo com dados da SRE entrevistada, o Projer não foi extinto, apesar das atividades relativas a ele não serem desenvolvidas de forma efetiva nas escolas, como ocorreu nos anos iniciais do Projeto, por que tem nos Grupos de Desenvolvimento Profissional – os GDP - a única atividade atualmente desenvolvida nas escolas, sendo a mesma condicionada à participação como ER. Porém, de acordo com a SEEMG, o Projer foi extinto na nova gestão. Entende-se que não foi oficializada a extinção do Projer junto às SREs e escolas por parte da Secretaria, no que as mesmas entendem a continuidade com a existência dos GDP. Por fim, admitiu-se nesta pesquisa que o Projer não existe mais, de acordo com a informação fornecida pela SEEMG.

<sup>3</sup> “Implantado como um piloto, em 2003, nas três maiores escolas da rede estadual de Minas Gerais: Instituto de Educação de Minas Gerais e Escola Estadual Governador Milton Campos, em Belo Horizonte, e Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro, em Montes Claros, o Projeto Escolas-Referência foi oficialmente lançado em março de 2004, num seminário realizado em Belo Horizonte – no auditório do Minas Centro. Na ocasião, estiveram presentes cerca de 1.500 participantes – diretores, vice-diretores, especialistas e professores – oriundos de 340 escolas pré-selecionadas e convidadas para o evento.” (MINAS GERAIS, 2008d).

<sup>4</sup> O PAV foi implantado, desde 2008, em 212 municípios de 12 Superintendências do semiárido (Região do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce) e nas unidades de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte. No intuito de beneficiar 105.231 alunos da rede estadual no ano de 2008, foi feito o investimento inicial de R\$ 7,9 milhões. É esperada pela Secretaria, com a implementação do PAV, a redução de 30% da taxa de distorção idade-série das regiões atendidas. A proposição do Projeto foi estendida às prefeituras, estabelecendo uma parceria com a SEEMG, concedendo aos municípios o direito de adotar para as escolas de sua rede de ensino a estrutura, organização e material didático do PAV (MINAS GERAIS, 2008h).

O Projer esteve presente nas diferentes regiões<sup>5</sup> do estado de Minas Gerais em que são evidenciadas realidades bastante distintas (MINAS GERAIS, 2008d). Nos documentos da SEEMG (MINAS GERAIS, 2008d, anexo 31), são considerados 7 polos administrativos, cada um englobando um conjunto de SREs e com uma cidade como sede: **Mata, Centro, Central Interior, Norte, Triângulo, Vale e Sul**. O número de ER varia de uma SRE para outra. Nesta pesquisa, será focalizado o Polo Regional Mata, com 8 SREs, sendo que duas possuem 5 ER e a que possui menos ER tem apenas 1 escola participante, que é o caso da SRE Muriaé.

A proposição do Projer aconteceu a partir do entendimento da SEEMG de que a quase universalização do ensino fundamental e a expansão do ensino médio não se realizaram com a qualidade desejada e não garantiu bom desempenho e permanência de todos os alunos na escola. Tanto que o Projer situou-se no âmbito de dois outros projetos da Secretaria: “*Ampliação e Melhoria do Ensino Fundamental*” e “*Universalização e Melhoria do Ensino Médio*” (MINAS GERAIS, 2004a, p.33). A sua proposta com esse caráter de oferta de educação de qualidade segue consoante ao combate do caráter excludente da instituição escolar que vinha se perpetuando com a cultura da repetência.

A finalidade era contemplar 200 escolas no Projeto, inicialmente. Porém, de acordo com a SEEMG, o interesse das escolas foi grande e as condições das candidatas também, de tal maneira que acabaram ingressando 220 escolas com representantes de todas as regiões do Estado para serem as ER do Projeto. Em 2005, juntaram-se às 220 outras três escolas, sendo que uma delas já tinha figurado no Projer como Escola-Associada (MINAS

---

<sup>5</sup> Pelo critério do IBGE, o estado de Minas Gerais pode ser dividido geograficamente em doze mesorregiões, as quais são formadas por 66 microrregiões. O governo estadual, entretanto, utiliza desde 1985 outra segmentação territorial para fins administrativos, dividindo Minas Gerais em Regiões de Planejamento (RP), nem sempre coincidentes com as mesorregiões do IBGE. Diferentemente da divisão em mesorregiões do IBGE, as Regiões de Planejamento são em número de dez:

- RP Noroeste de Minas: formada pela Mesorregião do Noroeste de Minas.
- RP Norte de Minas: formada pela Mesorregião do Norte de Minas.
- RP Rio Doce: formada pela Mesorregião do Vale do Rio Doce.
- RP Mata: formada pela Mesorregião da Zona da Mata.
- RP Sul de Minas: formada pela Mesorregião do Sul e Sudoeste de Minas e pela Microrregião de Lavras.
- RP Triângulo: formada pelas microrregiões de Frutal, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia.
- RP Alto Paranaíba: formada pelas microrregiões de Araxá, Patos de Minas e Patrocínio.
- RP Centro-Oeste de Minas: formada pela Mesorregião do Oeste de Minas e a Microrregião de Divinópolis.
- RP Jequitinhonha/Mucuri: formada pela Mesorregião do Vale do Mucuri e pelas microrregiões de Almenara, Araçuaí, Capelinha e Pedra Azul.
- RP Central: formada pela Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte e pelas microrregiões de Barbacena, São João del-Rei, Três Marias, Curvelo e Diamantina.

GERAIS, 2005d, p.5). Também para essa ação a Secretaria usou os critérios de ingresso iniciais, como descritos a seguir, considerando o mérito das escolas, mas não deixou claros os motivos para a inclusão de mais três participantes naquele momento.

Para a escolha das ER, a SEEMG procurou identificar e apoiar escolas que se destacavam em sua comunidade, ou pelo trabalho que realizavam, ou por sua tradição, ou pelo número de educandos nos Ensinos Fundamental e Médio, visando a torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado. Considerou-se também a postura voluntária das escolas em fazer parte do projeto (MINAS GERAIS, 2004c, p.4-5). A primeira fase da seleção destinou-se a identificar as escolas que apresentavam uma ou mais dentre as seguintes características:

- que oferecem o Ensino Fundamental e Médio, localizadas em municípios com mais de 30.000 habitantes, contemplando todas as SRE;
- possuir mais de mil alunos no ensino médio;
- participantes do *Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa* que oferecem o ensino médio e possuem mais de 30 docentes atuando nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e Médio;
- que oferecem o Ensino Médio e possuem experiência significativa, atual ou na história da educação mineira, na área pedagógica ou de gestão escolar;
- que só oferecem o Ensino Fundamental e possuem experiência significativa, atual ou na história da educação mineira, na área pedagógica ou de gestão escolar (MINAS GERAIS, 2004a, p.35).

Nem todas as escolas da rede pública estadual tiveram a oportunidade de se candidatar para serem ER. As unidades escolares participantes foram escolhidas para serem as ER, somente 340 (trezentas e quarenta), num universo de 2817<sup>6</sup> (duas mil, oitocentas e dezessete) instituições estaduais. Escolas essas que ministram as séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, mapeadas pelas superintendências, de acordo com critérios determinados e que se enquadravam no perfil solicitado pela Secretaria.

Os diretores (e/ou seus representantes) das escolas convidadas participaram de uma reunião em Belo Horizonte, com representantes da SEEMG, no “1º Encontro Estadual do Projeto Escolas-Referência”, ocorrido em 2003, para esclarecimento do que seria o Projeto.

De volta às suas escolas, os gestores deveriam reproduzir as ideias constantes do Projeto em busca de aprovação dos educadores daquela instituição e do seu Colegiado. Era condição de adesão a aprovação por mais de cinquenta por cento dos integrantes da escola. (MINAS GERAIS, 2004a, p.35) Percebe-se que tal atribuição foi conferida pela SEEMG aos gestores, cuja participação direta em suas escolas pressupunha a interferência na decisão das mesmas. Verifica-se que o alcance das informações relativas ao

---

<sup>6</sup> Fonte: Listagem de escolas da SEEMG (2009). Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em 25 out de 2009.

Projeto passou a ser tarefa do gestor, que teria a responsabilidade de reproduzir as ideias da Secretaria às suas escolas. Presume-se que o convencimento que cada gestor construiu na reunião em Belo Horizonte tenha sido reproduzido em suas escolas. A importância ou não da adesão pode ter sido condicionada à compreensão e valorização do Projeto, por parte do gestor (PEREIRA, CALDERANO, 2009b, p.4).

Após esse encontro, considerando-se que nem todas as escolas convidadas aceitaram participar do projeto, foram escolhidas as ER levando-se em conta:

percentual de adesão dos educadores da instituição à proposta de participação da escola no Projeto; aprovação da participação da instituição no Projeto pelo Colegiado da Escola; identificação da escola-associada na qual a escola-referência desenvolverá um plano de trabalho cooperativo; qualidade da infraestrutura<sup>7</sup> de recursos físicos e materiais da escola (MINAS GERAIS, 2004a, p.35).

### **1.1.2 As Escolas-Associadas das ER**

Como destacado na citação do tópico anterior, cada ER deveria ter uma escola, dentro da área de atuação de sua SRE, para ser sua Escola-Associada. As associadas deveriam ter membros (professores e/ou outros profissionais da educação) nos grupos de estudos das ER, e que todas as capacitações oferecidas às ER deveriam ser disseminadas para as associadas. A ideia, segundo a SEEMG, era a de que houvesse uma interação entre as escolas e que as ER influenciassem positivamente as associadas (MINAS GERAIS, 2004a, p.4-12). As associadas seriam as primeiras unidades escolares no processo de disseminação das ações e das melhorias vivenciadas pelas ER. Posteriormente, esperava-se que as Associadas também se tornassem ER e que a ideia de rede fosse reproduzida até envolver todas as escolas públicas estaduais. No entanto, não há indicadores oficiais sobre o sucesso ou não desse processo cooperativo. Mas consta dos documentos da Secretaria que com a ampliação do número de ER, em 2008, as Escolas-Associadas deixaram de existir. Algumas dessas Associadas tornaram-se ER, como previsto no Projer. Entretanto, se a ideia do projeto, que o sustenta, é ter mecanismos de implementação da ideia de rede, como então, deixaram de existir as Associadas?

---

<sup>7</sup> A qualidade de infraestrutura das escolas, a ser julgada como critério de inclusão no Projer, foi determinada pela SEEMG e não consta informações a esse respeito nos documentos publicados sobre o Projeto.



## 1.2 Educação, conhecimento e comunidade no Projer

Os pressupostos constantes no Projer, do que seja uma educação de qualidade são consequências da interpretação que é feita do fracasso escolar. De acordo com a SEEMG, garantir o acesso à escola não promoveu a universalização do ensino, tampouco assegurou bom desempenho e permanência dos alunos na escola. Identifica-se na proposição do Projer que o processo de ensino-aprendizagem decorre, principalmente, da relação professor-aluno. É provável que esse princípio substanciasse as capacitações de professores que ocorreram no âmbito do Projeto. Contudo, é considerada pela Secretaria também, no processo de ensino-aprendizagem, a influência da família e da sociedade. Outro destaque diz respeito à escola possuir um projeto educativo claro, participando diretamente na formação e construção da identidade dos seus alunos (MINAS GERAIS, 2004a, p.3-11).

Ao propor o Projer, a Secretaria o fez objetivando incentivar as escolas que já estavam próximas do que considera um ideal de construção de escolas públicas de excelência, na expectativa de que fossem disseminadoras da mudança no sistema de ensino. Essa atitude da SEEMG foi pautada no fato de que em iguais condições algumas escolas diferenciaram-se (MINAS GERAIS, 2004a, p.11). No relatório de avaliação do Projer, há destaque de que “em geral, foram escolhidas escolas que não se acomodaram diante das adversidades e procuraram sempre meios para equacionar adequadamente os desafios à realização do ato de educar” (MINAS GERAIS, 2008d). Da forma como está o texto, sugere que algumas escolas estejam numa condição pior em relação às demais como resultado de seu comodismo. Acredita-se, entretanto, que dificilmente sozinhas as escolas com resultados ruins sejam capazes de mudar suas realidades. A existência de políticas voltadas para as que possuem esse perfil, como o Tempo Integral, reforça a necessidade de apoio a essas instituições. Destaca-se nesse sentido que, no âmbito do Projer, existem ações de apoio às ER, com capacitação dos professores, gestores e profissionais da educação, ações essas que poderiam ser favoráveis para as escolas que apresentam condições ruins em suas estruturas físicas e/ou pedagógicas.

Em relação às adversidades vivenciadas pelos professores, Santos (2006) aponta que:

As adversidades encontradas por professores no cotidiano escolar, causadoras de sofrimento em relação à docência, são decorrentes de dois eixos na organização do trabalho, na maioria dos casos permeada por exigências de aumento de produtividade: 1) no modo como as relações socioafetivas são produzidas com os superiores, com os pares, com os alunos, com os pais e com a comunidade; 2) na relação estabelecida com o conteúdo da ação docente (SANTOS, 2006, p.130).

Nesse sentido, destaca as adversidades que, por pertencerem aos professores, conseqüentemente são vivenciadas pela escola, como situações de pressões externas e internas que os docentes sofrem dos superiores; pressão de alunos e pais ao cobrar divulgação imediata de resultados, sugerindo que a demora signifique descumprimento do dever; a não participação dos pais na escola; o baixo interesse dos discentes pelos conteúdos; mau comportamento dos alunos; falta de material pedagógico e de funcionários que dão apoio à atividade docente; e ainda os baixos salários.

Somando-se às adversidades destacadas por Santos (2006), surgem as vivenciadas pela escola de forma contextual, envolvendo a condição socioeconômica dos alunos; a violência intra e extramuros escolares; a necessidade de ingresso no mercado de trabalho por parte dos alunos; os resultados ruins nas avaliações externas; a rotatividade de professores e profissionais, comprometendo a continuidade nos trabalhos; as condições estruturais da instituição que interferem também no pedagógico. Enfim, são vários fatores que compõem o universo escolar e desafiam escolas e profissionais na busca por um trabalho de qualidade.

Nem sempre o querer é o fator determinante para a transposição das dificuldades, o que não pode ser lido como mero comodismo. Em síntese, pode-se expressar a ideia de acomodar como uma estagnação, uma condição de adequação ao modo como se encontra, quer seja por satisfação, quer seja por falta de perspectivas.

É fato que existem professores e profissionais comprometidos com seu trabalho, enfrentando os desafios e buscando alternativas para transpô-los. Ainda, que também há os que usam de estratégias defensivas “cristalizando na escola a banalização do processo educativo” (SANTOS, 2006, p.132). Contudo, é preciso criar subsídios para que os profissionais envolvidos possam buscar alternativas, capacitando-os, oferecendo uma estrutura física e pedagógica compatível com um ensino de qualidade. Não basta munir as escolas com equipamentos se não tiver quem possa deles fazer uso com o fim da aprendizagem.

A ideia de rede presente no Projer e que também substancia outras políticas como o Projeto Escolas em Rede da SEEMG sustenta a lógica de inter-relação entre as escolas. Considera que a maior parte das instituições funciona isoladamente, relacionando-se apenas com sua Superintendência. Para aproximá-las na relação com a Secretaria e com as outras escolas, espera-se que elas se organizem como uma rede de interação. Pressupõe-se que para isso sejam necessárias escolas mais autônomas, tomando suas próprias decisões, agindo nessa rede de interação e sendo referência umas para as outras. A ativação dessa rede de interação ocorreria com a divulgação e compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos nas ER com as demais escolas públicas estaduais mineiras, de modo a propiciar o diálogo entre as mesmas, na busca de soluções para as dificuldades de cada uma. Elementos que contribuem para esse fim são o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) da SEEMG e a existência de projetos como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação nas atividades educativas e administrativas, que acabam por criar condições para que as escolas atuem de forma mais articulada e cooperativa.

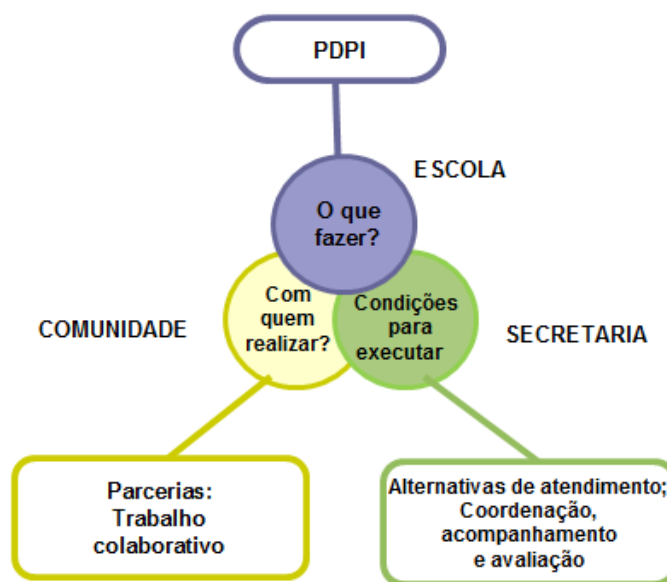
No Projer, o **conhecimento** é compreendido como ideia de rede<sup>8</sup>, transpondo a concepção das disciplinas isoladas, valorizando a transdisciplinaridade, o grupo, a comunidade, o professor como mediador, os projetos, a pesquisa, a problematização, a reflexão, a crítica, os debates, as avaliações diagnósticas e processuais, adequando as escolas ao mundo de hoje, inclusive com o avanço das tecnologias.

---

<sup>8</sup> A autora Célia Maria Carolino Pires defende a ideia de currículo em rede no seu livro “Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede”, São Paulo: FTD, 2000.

A relevância da **comunidade** estava na proposta da SEEMG visando ao resultado da união do tripé Escola, Comunidade e Secretaria, como ilustrado a seguir:

**Figura 1 - Articulações no Projer a partir do PDPI**



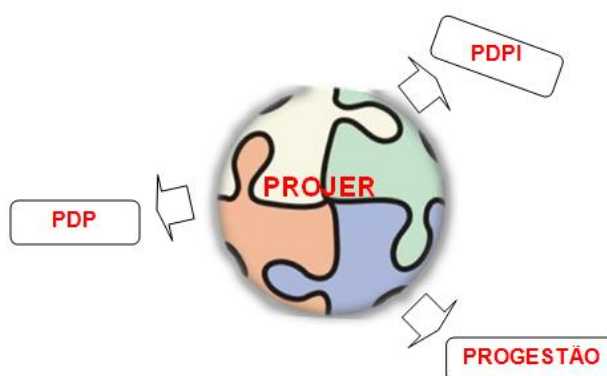
Fonte: SEEMG, 2004.

Estes são elementos que tiveram por finalidade subsidiar a confecção do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), que juntamente com o Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) e o Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP), configuram os elementos estruturadores do Projer.

### 1.3 Os elementos presentes no Projer

São três os elementos estruturadores do Projer:

**Figura 2 - Elementos estruturadores do Projer**



Fonte: SEEMG, 2004.

Cada elemento estruturador do Projer tem funções e finalidades específicas, que no conjunto visam ao atendimento das proposições do Projeto: com o PDPI, objetiva-se o desenvolvimento pedagógico e institucional da escola; com o Progestão, o desenvolvimento da gestão da educação escolar; com o PDP, o desenvolvimento profissional dos educadores. Esses elementos inicialmente tiveram como objetivo auxiliar prioritariamente as ER, servindo de apoio às mesmas. Posteriormente, fez-se necessária a elaboração do PDPI como critério de participação em outros projetos. Já o Progestão foi estendido a todas as escolas da rede estadual.

Era esperado que houvesse uma articulação interna entre esses três elementos. O PDPI deveria orientar a escola na estruturação interna, na sua organização, na construção e desenvolvimento do projeto político pedagógico, envolvendo toda a comunidade escolar. O PDP teria a finalidade de capacitação, de formação continuada dos professores e outros profissionais da escola a partir da participação nos GDP e ao Progestão cabia a capacitação dos gestores e professores interessados em ocupar o cargo de gestão. No entanto, em algumas instituições, como serão mostradas nas análises das entrevistas desta pesquisa, as ações foram isoladas e não envolveram toda a escola.

As ações propostas e desenvolvidas no Projer foram direcionadas pela SEEMG a três Unidades<sup>9</sup> executoras: DCRH/SRH – responsável pelo Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores/PDP; DTAE/SRH – responsável pelo Projeto de Capacitação à Distância para Gestores Escolares/PROGESTÃO; SED – responsável pelo Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional/PDPI. No entanto, essas Unidades não conversavam entre si, tornando-se necessária a criação de uma coordenação executiva congregando representantes de duas unidades executoras, exceto para o Progestão, por conta da logística de trabalho do mesmo (MINAS GERAIS, 2008d, p.5). Embates burocráticos como esses na implementação de políticas públicas podem comprometer os resultados de todo um investimento, caso as deficiências não sejam sanadas em tempo – o que parece ter sido contornado no Projer com a redistribuição das funções.

De modo geral, as capacitações no Projer ocorreram sempre vinculadas a um dos elementos estruturadores. Os gestores e profissionais da educação das ER interessados em candidatar-se à direção ou vice-direção foram capacitados por meio do Progestão, tendo ainda que se envolver no PDP e, conseqüentemente, no PDPI. Já os GDP's podiam ter somente professores ou contar com outros profissionais da escola, uma vez que a principal finalidade pautava-se na discussão do CBC e na proposição de projetos a serem desenvolvidos na escola a partir do ano de 2005.

### **1.3.1 O Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional - PDPI**

O Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI)<sup>10</sup> foi exigência da Secretaria de Educação para as escolas que desejassem participar do Projer. Sua proposição, unindo ações que envolvessem o tripé Escola, Comunidade e Secretaria, tinha por finalidade a integração, de modo que toda a comunidade escolar tivesse “*paternidade e governabilidade*” (MINAS GERAIS, 2004, p.15).

A elaboração do PDPI pelas ER representa a criação de um instrumento considerado pela SEEMG como indispensável para que as instituições pudessem alcançar os objetivos do Projer, possuindo um sistema de apoio e orientação para prestar assistência às instituições nas diferentes fases do processo. Como já anteriormente abordado, a Secretaria apostou na ação coordenada da escola com a comunidade e a SEEMG para a elaboração e

---

<sup>9</sup> Diretoria de Desenvolvimento e Apoio à Capacitação de Recursos Humanos - DCRH/SRH; Diretoria de Tecnologias Aplicadas à Educação DTAE/SRH; e Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica – SED.

<sup>10</sup> Também as escolas participantes do “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa” precisaram elaborar seus PDPIs (MINAS GERAIS, 2004, p.15).

implementação do PDPI, tendo assim uma dimensão pedagógica e também uma institucional.

A função esperada de cada elemento no PDPI esteve de acordo com a responsabilidade específica que cabia a cada um deles. A escola ficou responsável por definir o seu plano de trabalho, no que a Secretaria deveria apoiá-la, garantindo recursos de infraestrutura e preparação dos recursos humanos; já da comunidade esperava-se apoio das pessoas e instituições por meio de parcerias.

A elaboração era prevista em quatro etapas que podem ser sintetizadas nas ideias centrais: elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola; identificação dos problemas enfrentados pela escola; identificação e priorização das necessidades de melhoria/desenvolvimento da escola, dos educadores e da comunidade; e elaboração do Plano de Ação. Para isso deveria considerar a formação do aluno e as condições da escola frente às proposições da Secretaria. São várias ações que integram a abrangência do PDPI: ampliação do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; apoio ao educador; apoio à escola; e garantia de padrões básicos de funcionamento. A orientação de organização do PDPI assemelha-se às proposições de um planejamento estratégico<sup>11</sup>, articulando condições internas e externas da escola, com proposição de ações que propiciem alcançar os objetivos pretendidos.

De acordo com a Secretaria, participar da elaboração do PDPI proporcionou à comunidade escolar ter uma nova visão de gestão da escola dentro de uma lógica da elaboração de um plano como um compromisso coletivo:

A fase de definição e priorização das necessidades da escola visou à identificação dos elementos fundamentais que lhe **permitiram intervir na sua realidade**, de forma a superar seus problemas e transformar-se na direção desejada. A fase de elaboração do Plano de Ação constituiu o **momento em que a escola, coletivamente, definiu e planejou as Ações** concretas e os Projetos específicos que desenvolveu para atingir os Objetivos decorrentes das Necessidades constatadas (MINAS GERAIS, 2008d, p.13).  
[grifo nosso]

Em decorrência do que afirma a SEEMG, desenvolver o PDPI permitiu à escola uma vivência crítica sobre si mesma.

---

<sup>11</sup> O planejamento estratégico “*tornou-se um elemento que orienta os gestores a pensarem nos aspectos essenciais e a concentrarem esforços nos assuntos de relevância, para que a instituição possa enfrentar as ameaças e aproveitar positivamente as oportunidades de seu ambiente. (...) é um processo que parte da realidade complexa e dinâmica da organização, envolvendo a tomada de decisão nas diversas etapas que o compõem. Segundo Lück (2000b, p. 12), as etapas de elaboração do planejamento podem ser assim descritas: análise do ambiente interno e externo; diagnóstico; definição da missão, da visão de futuro e valores; objetivos estratégicos; plano operacional; questões estratégicas; metas; plano de ação e controle.*” (PERFEITO, 2007, p. 56-57).

### **1.3.2 O Progestão**

O Progestão surgiu de uma proposta do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), inserido no contexto das políticas nacionais de melhoria da gestão educacional. Com o fim da promoção da qualidade no ensino e de acordo com os objetivos da Secretaria, detectou-se a necessidade de capacitar os gestores para atuarem numa perspectiva de gestão democrática e participativa. A capacitação dos gestores é feita em serviço, por meio da educação a distância (MINAS GERAIS, 2004a).

Junto ao Projer, o Progestão surgiu como Projeto Piloto, em 2004, com vistas à posterior universalização para as demais escolas da rede mineira. Os participantes também restringiam-se inicialmente às ER, com expansão prevista para a totalidade das escolas estaduais de Minas Gerais. Feitas as adaptações às proposições iniciais, a SEEMG estendeu a participação aos profissionais do magistério em exercício que almejassem futuramente tornarem-se gestores escolares, no intuito de prepará-los para obter a Certificação Ocupacional, pré-condição para se concorrer ao cargo de diretor (MINAS GERAIS, 2004d).

Atualmente o Progestão abrange todas as Superintendências das diferentes regiões de Minas Gerais e permanece com o diferencial, em relação a outros estados, de permitir a participação de profissionais do magistério em exercício. Segundo a Secretaria, o Progestão mostra que não mais se deseja que o diretor aprenda apenas a partir de sua prática, pois dessa forma perde-se muito tempo e cada eleição representa um retrocesso.

### **1.3.3 O Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP**

O PDP foi proposto com o fim de promover o desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores, tendo como estratégia básica para sua implementação os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), também apoiados na educação a distância.

A proposição de grupos de estudos (os GDPs) como parte do PDP aconteceu no interior do Projer e contou como parâmetro experiências anteriores<sup>12</sup> vivenciadas pela

---

<sup>12</sup> O texto faz referência ao Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), VEREDAS (curso normal superior), Programa de Capacitação (PROCAD) e “Licenciatura Emergencial” (destinado à



SEEMG, em 1998, que foram interrompidas em função da mudança de governo em 1999. Essas experiências sinalizaram para a Secretaria o interesse e a adequação da proposta às demandas dos educadores frente ao grande número de adesões em apenas um mês, cerca de noventa e duas mil inscrições na ocasião (MINAS GERAIS, 2004e).

Acreditando no interesse dos educadores em qualificar-se continuamente, a mesma lógica foi trazida para dentro do Projer. Em 2004, recomendou-se que esse caminho fosse retomado; não configurando, porém, um simples retorno ao seu formato anterior. Segundo a SEEMG, o PDP não deve ser entendido como mais um curso de capacitação, uma vez que, através dele, objetiva-se o desenvolvimento do profissional da educação, promovendo a consciência profissional, o aprimoramento e a qualificação técnico-pedagógica. A criação dos GDPs teve dentro dos PDPs a finalidade de promover um sistema permanente de formação continuada que, assim como o VEREDAS, privilegiasse também a promoção e a progressão em planos de carreira (MINAS GERAIS, 2004e).

Como os demais projetos, o PDP conta também com uma equipe responsável pela avaliação dos resultados em cada fase, visando corrigir e transpor dificuldades, além de subsidiar a implementação do mesmo em todos os níveis. Um Comitê de Acompanhamento e Avaliação, com atenção especial na execução e implementação dos Programas de Desenvolvimento Profissional e Institucional (PDPIs), monitorou as atividades e a entrega dos trabalhos e projetos, incluindo visitas às escolas em reuniões dos GDPs e consultas aos relatórios dos coordenadores locais do PDPI (MINAS GERAIS, 2004a).

### **1.3.3.1 Os Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs: unidades do PDP**

A proposição dos GDPs, de acordo com a Secretaria, partiu do pressuposto de que os cursos de capacitação por si só sejam insuficientes para preparar os profissionais para atuação numa escola frente às demandas que se apresentam no universo escolar. A ideia de rede está presente nessa concepção, a partir do coletivo, da atuação dos educadores em grupos autogerenciados, que se autoajudam e que se autoapoiam, enquanto discutem temas de interesse comum. Seria essa uma estratégia em busca da construção da autonomia e do desenvolvimento profissional (MINAS GERAIS, 2004f; 2005a).

---

formação de sete mil professores leigos que havia na rede estadual de ensino) (MINAS GERAIS, 2004e, p.6).

Na fase inicial de implementação do Projer, em 2004, todas as ER deveriam ter GDPs com o fim de estudar a proposta curricular do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – o Conteúdo Básico Comum (CBC) -, podendo submeter projetos a serem financiados pela Secretaria (MINAS GERAIS, 2004a). Em 2008, a SEEMG definiu áreas temáticas para submissão dos projetos: Alfabetização e Letramento, Avaliação Educacional e Institucional, Desenvolvimento do Ensino (como ensinar melhor), Educação Ambiental, Educação Patrimonial e Feiras e Mostras de Cultura, Ciência e Tecnologia. Nesse ano foram apoiados 600 projetos, entre antigos e novos, ampliando a oferta do ano anterior, de 2007, que contabilizou 153 GDPs.

Submeter um projeto de GDP passou a ser critério para nova adesão e manutenção de escolas no Projer, a partir de 2008, momento em que os grupos passaram a receber verba anual de seis mil reais (por GDP), podendo cada ER possuir mais de uma formação (MINAS GERAIS, 2008c).

Observa-se que as discussões curriculares e sua implementação sempre constituíram foco principal nos GDPs, desde a proposição inicial do CBC até a definição das áreas temáticas de enriquecimento curricular. A dinâmica de estudos coletivos no interior dos grupos também caracteriza o perfil dos mesmos.

Em sua pesquisa de mestrado, Pereira (2008) destacou a insatisfação e descrença de alguns professores pesquisados nas promessas “do governo”:

O professor “P” manifestou descrença no Projeto ER por experiências com projetos de governos anteriores, como a alusão feita à “Escola Sagarana”. Segundo “P”, no referido projeto, foram propostas melhorias para escolas e professores. Muitos professores acreditaram nas proposições feitas e aderiram ao projeto do Estado. No entanto, mudou-se o Governo e ficou tudo só “no papel”. Em decorrência de vivências como a relatada pelo professor “P”, muitos professores já tomam como premissa de que se é proposta do Governo não se deve dar credibilidade. Essa situação de descrédito e receio levou uma escola de Juiz de Fora, segundo depoimento dos professores, a optar pela não adesão ao Projeto ER, mesmo preenchendo todos os requisitos (PEREIRA, 2008, p.70).

Também se pode pensar na insatisfação de outros professores da rede pública estadual, além dos docentes da escola pesquisada, em decorrência de ter sido proposto pela Secretaria que a participação nos grupos de estudos (os GDPs) geraria progressão em planos de carreira, o que não ocorreu. Os participantes receberam certificação, mas com carga horária de 180 horas. Porém, cursos com essa carga horária não têm impacto nos planos de carreira dos professores. Limitando a carga horária de cada certificado em no máximo 180 horas, ocorreu de determinados professores terem mais de um, sem que isso equivalesse a uma especialização ou aperfeiçoamento. As certificações para serem

consideradas como progressões no plano de carreira dos professores da rede estadual mineira têm que ser referentes à Pós-Graduação *Latu Sensu* ou *Strictu Sensu*.

Pode-se considerar o ocorrido como um problema em relação à expectativa dos professores de que a participação nos GDP poderia gerar progressão nos planos de carreira. Isso foi uma promessa dos propositores da política, representantes da Secretaria que realizaram os encontros presenciais. Como não ocorreu, por funções diversas, não gerou a certificação esperada, fazendo com que o envolvimento dos professores nos grupos fosse menor. De fato, esse tipo de evento impacta na credibilidade em relação às proposições da Secretaria, como já evidenciado em pesquisa anterior (PEREIRA, 2008) e no comprometimento dos docentes. É importante destacar que a adoção de uma postura como essa é um equívoco na conduta do processo pela SEEMG. No entanto, é importante também ressaltar o valor que deva ser dado à formação continuada pelos professores, o que não deve estar condicionado à progressão na carreira somente, mas visar à melhoria nas condições de trabalho, na qualidade das aulas com consequente promoção da aprendizagem.

O desenvolvimento profissional a partir de grupos também é parte da lógica do Projer com a ideia de rede. A constituição dos grupos com integrantes das ER e de suas Associadas já era uma tentativa de efetivar o diálogo entre as instituições. Na prática, no entanto, tornou-se inviável para as escolas organizarem-se para esses encontros, dadas as dificuldades como disponibilidade de horários comuns para os encontros entre os envolvidos de ambas as instituições, deslocamento físico, dentre outros fatores. A consequência foi a baixa participação ou a ausência de integrantes das Associadas de forma efetiva nos GDP das ER. Com isso, a ideia de rede ficou comprometida em um de seus nós.

Atualmente a SEEMG ampliou as oportunidades de formação continuada por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais - MAGISTRA<sup>13</sup>. A “Escola de Formação”, como é chamada a escola MAGISTRA, objetiva a formação e a capacitação de educadores, gestores e outros profissionais da SEEMG, com oferta de cursos presenciais e a distância, sem distinção entre as escolas por conta de vínculo com projetos, como o que ocorreu com as capacitações do Projer.

---

<sup>13</sup>Disponível em: <http://magistra.educacao.mg.gov.br>

### 1.3.3.2 O Conteúdo Básico Comum - CBC

O CBC de cada disciplina é parte do programa curricular proposto dentro do Projer. Ele é composto por uma lista de conteúdos mínimos, cuja implementação obrigatória é regulamentada pela Resolução 666, de 07 de abril de 2005. É aberto à escola fazer adequações locais, de acordo com seu contexto, cabendo a cada uma a organização dos conteúdos. Para o CBC de cada disciplina existem Orientações Pedagógicas (OP) específicas, que figuram em documento separado do CBC. Inicialmente, foram propostos e colocados em discussão os CBCs de quase todas as disciplinas. Elaborados em 2003, como versão preliminar, “*com o apoio de especialistas com reconhecida experiência na área de educação e sólido conhecimento disciplinar*”, foram analisados e discutidos amplamente, em 2004, pelos professores participantes do Projer (MINAS GERAIS, 2004g, p.4).

Tanto os CBCs quanto as Orientações Pedagógicas relativas a eles estão disponíveis no *site* da SEEMG no CRV<sup>14</sup>. De acordo com a Secretaria, os CBCs foram atualizados em 2005 a partir de sugestões dos professores da rede estadual com as discussões nos grupos e continuam recebendo atualizações que são disponibilizadas no CRV (MINAS GERAIS, 2008a, p.1).

Em 2004, com o início da implementação, também professores e outros profissionais da educação (como coordenadores, orientadores, bibliotecários etc.) envolveram-se nas capacitações e nas discussões da proposta curricular. Para isso foram criados os grupos de estudos, os GDPs, que contavam também com integrantes pertencentes às Escolas-Associadas. Com o estudo do CBC por esses grupos era esperado que conseguissem analisar a proposta preliminar contendo diretrizes gerais para o ensino e, a partir daí, propusessem uma expansão para esse, de acordo com o contexto local e os interesses da comunidade escolar. As contribuições geradas nas discussões dos GDPs foram enviadas à SEEMG no final do ano de 2004. Já em fevereiro de 2005, o CBC chegou a um grande número de instituições da rede pública estadual, com projeções da Secretaria de que a partir de 2006 abrangesse a totalidade delas (MINAS GERAIS, 2004c, p.4-5).

A disseminação do CBC para as demais escolas da rede pública estadual mineira contou inicialmente com o envio do documento para as unidades escolares, em 2005. Após a difusão do CBC às demais escolas da rede, cabia à Secretaria traçar estratégias para assegurar sua implementação. Foram, para tanto, promovidos cursos para professores das

---

<sup>14</sup> No CRV ([crv.educacao.mg.gov.br](http://crv.educacao.mg.gov.br)) estão disponíveis os CBC das diversas disciplinas com as respectivas OPs, sugestões de atividades e avaliações, vídeos, relatos de experiência, biblioteca virtual, dentre outras coisas relativas à educação nos ensinos Fundamental e Médio.

disciplinas de Português e Matemática das ER. Cada professor foi submetido a treinamento de um mês em Belo Horizonte, para que, ao fim desse período, retornasse às suas cidades e disseminasse o proposto por meio de um curso de capacitação de 40 horas para os docentes da disciplina da própria ER e de outras escolas. Cada instituição escolar selecionou um professor de Ensino Fundamental e um de Ensino Médio, de Português e Matemática, para participar da capacitação. Caberia a esses professores, após o curso, compartilhar as discussões feitas para o restante da escola e para outras da rede. Em momento posterior, procedimento análogo de capacitação e curso aconteceu também para as disciplinas de Química, Física e Biologia, nos anos de 2006 e 2007.

As avaliações externas do Proeb também podem ser consideradas formas de incentivo à implementação do CBC, uma vez que as matrizes de referência dessas avaliações são pautadas nesse documento. A avaliação Paae, em específico, acontece no primeiro ano do Ensino Médio a partir dos conteúdos do CBC, fazendo três momentos de avaliação no intuito de promover o desenvolvimento da proposta curricular. A importância dada a essa última avaliação com vistas a assegurar o trabalho com o CBC justificou que a verba a ela inicialmente destinada fosse decorrente do Projer.

#### **1.4 Números/mudanças que fazem diferença**

O simples aumento do número de escolas no Projer não assegura somente o ingresso de novas participantes. O total de 584 ER atuais pode não desvelar toda a movimentação do Projeto, em que algumas escolas possam ter se desvinculado enquanto outras ingressaram no mesmo. Esse movimento interessa nos contextos das discussões propostas, uma vez que viabiliza as análises da lógica imposta na política. Os motivos que levaram escolas a desvincularem-se, voluntária ou involuntariamente do Projeto, os motivos que justificaram a inserção de novas participantes e os critérios (adotados pela SEEMG para esse fim) são relevantes para a compreensão do processo, a constituição do universo desta pesquisa. Entender esse movimento de entrada e saída das escolas no Projer propicia a concepção do próprio objeto da pesquisa.

A partir dos procedimentos metodológicos, que serão detalhados no capítulo 3, já foram possíveis alguns números relativos ao ingresso e saída de escolas do Projer. Foram identificadas as escolas que eram Associadas e se tornaram ER a partir de 2009, com 23 (vinte e três) escolas nessa situação. Também identificadas 27 (vinte e sete) ER que ingressaram em 2004 e deixaram de fazer parte do Projer, em 2009.

Os números também são significativos a respeito dos investimentos destinados às ER. Segundo a SEEMG, foi investido, de 2004 a 2006<sup>15</sup>, um total superior a 85 milhões de reais nas ER. Recursos esses direcionados à aquisição de laboratórios de informática, internet, livros didáticos de Português e Matemática, em Projetos de ensino dos GDPs e GDPeas (Grupo de Desenvolvimento Afetivo e Sexual), capacitação de professores e diretores e, principalmente, nas reformas físicas, como mostra a tabela:

**Tabela 1 - Investimentos destinados às Escolas-Referência – 2004 a 2006**

1	Construção de quadras esportivas - 43 escolas	7.740.000,00
2	Construção de salas de aula	3.120.000,00
3	Reforma e ampliação escolas - 118 escolas	46.847.214,00
4	Construção de auditórios - 07 escolas	700.000,00
5	Implantação do Programa de Aprofundamento de Estudos (alunos de 3ª série) - 17.260 alunos	180.360,00
6	Produção de materiais para os cursos de tecnologia - 17.940 apostilas	609.546,00
7	Distribuição de 25.600 carteiras - 110 escolas	1.850.000,00
8	Distribuição de duplicadora/ copiadora - 78 escolas	675.000,00
9	Distribuição de sistemas de segurança - 33 escolas	370.000,00
10	Distribuição de 35.743 mobiliários. Distribuição de 1.866 equipamentos - 223 escolas	6.567.403,00
11	Financiamento de 2.648 projetos educacionais - 223 escolas	3.381.500,00
12	Formação de professores -16.400 professores	4.735.500,00
13	Formação de gestores escolares - 485 gestores Certificação de diretores escolares - 171 diretores	1.116.437,00
14	Distribuição de 660 DVD / CD / Vídeo - 223 escolas	17.000,00
15	Aplicação da Avaliação PAAE em 209 escolas - 75.071 alunos	1.003.584,00
16	Entrega de 667 relatórios de acompanhamento por escolas - 223 escolas	6.000,00
17	Construção de Planos de metas e monitoramentos - 223 escolas Realização de 11 encontros com professores - 223 escolas	2.582.154,00
18	Realização de 06 encontros com técnicos de SRE - 46 SRE's	258.915,00
19	Realização de 15 encontros, por polo, com diretores e inspetores - 223 escolas	582.509,00
	<b>Total Geral</b>	<b>85.324.151,00</b>

Fonte: Histórico Projer: a redação final. (MINAS GERAIS, 2008d, p.73)

<sup>15</sup> Nesse período contabilizavam 223 escolas. Não foi encontrada divulgação da SEEMG acerca dos investimentos destinados às ER depois de 2006.

A tabela destaca os investimentos destinados às 223 ER, no período de 2004 a 2006. Pode-se observar, de acordo com a indicação na tabela, o número de escolas atendidas em cada situação. Constata-se, por exemplo, na linha 1 da tabela, que foram construídas quadras esportivas em quarenta e três instituições – o que representa cerca de 20% do total de ER no período. A linha 3 apresenta cento e dezoito que receberam reforma e ampliação – cerca de 53% -; já na linha 4, que somente sete escolas tiveram auditórios construídos – menos de 4% do total. Há similaridade do que também ocorre nas linhas 7, 8 e 9, em que os investimentos não contemplaram a totalidade de ER. A diferenciação na distribuição das verbas pode estar relacionada às necessidades apresentadas pelas escolas, bem como condicionada ao limite de verba pela Secretaria em atendimento a cada item da tabela.

A construção de auditórios em 7 escolas pode indicar que as outras 216 ER já possuíam; ou, ainda, que as únicas que reivindicaram esse benefício foram atendidas; ou até que somente essas 7 escolas apresentavam condições favoráveis à construção dos auditórios, como espaço físico, por exemplo.

A verba destinada ao Projer foi limitada, e as escolas foram contempladas de acordo com a solicitação, priorizando-se os pedidos conforme a ordem de chegada à Secretaria. Os investimentos designados às ER foram os que constam da tabela anteriormente apresentada. Posterior a 2008, só os GDP receberam auxílio financeiro. Esses investimentos feitos são considerados significativos na medida em que ampliam as condições de trabalho pedagógico nas escolas envolvidas.

## CAPÍTULO 2

### O CONTEXTO DAS POLÍTICAS MINEIRAS

---

Nesse capítulo, será apresentado o contexto em que se consolidaram as proposições de reforma nas administrações públicas, considerando que o Projer foi também fruto de tais mudanças. Nesse contexto, fortaleceram-se as avaliações sistêmicas, que, por sua vez, também se inserem no *rol* das ações derivadas da reforma do Estado.

A estruturação do capítulo é feita de modo a oferecer indicativos de onde serão tomadas as referências teóricas para as análises dos resultados observados e obtidos no estudo.

O capítulo está organizado em quatro partes. A primeira traz **uma análise da Reforma do Estado brasileiro, considerando os anos de 1990 e 2000**, com o intuito de situar as políticas educacionais nacionais da última década frente às tendências mundiais; a segunda traz a **reforma para Minas Gerais** em busca de apresentar as políticas educacionais estaduais em consonância com as políticas nacionais e as demandas vindas dos órgãos internacionais como o Banco Mundial, contexto em que se insere a política em estudo; na terceira parte, serão apresentadas **as avaliações externas, com foco no Sistema Mineiro de Avaliação** e, por fim, a quarta parte traz informações sobre **as avaliações e a responsabilização de professores e escolas**. Esse último aborda as temáticas: Publicização de resultados das avaliações; O Projer e políticas para padronização e responsabilização; Vinculação do CBC à Matriz de Referência do Simave; Efetivações de professores não concursados – Lei 100; Incentivo salarial ou *Prêmio por Produtividade*; Prestação de contas e remuneração por desempenho – a responsabilização no universo escolar seguindo o que vem acontecendo no universo privado; O que ocorre no interior das escolas como consequência das avaliações; As avaliações externas para os docentes - aumento de trabalho e responsabilização.



## 2.1 Uma análise da Reforma do Estado brasileiro - anos de 1990 a 2000

Nas últimas três décadas, novos modelos organizacionais e de relacionamentos têm surgido no contexto das reformas nas administrações públicas. No entanto, esses novos modelos organizacionais continuam a enfatizar a função de controle, característica do modelo burocrático weberiano, evidenciando que não há uma “ascensão, predomínio e declínio de modelos organizacionais, talvez seja mais frutífero falar em um processo cumulativo de mudanças nas práticas e valores” (SECCHI, 2006, p.365).

A reforma do Estado aconteceu em âmbito nacional e estadual, impactando diretamente na educação com a descentralização, tendo implicações na gestão e no trabalho docente. Com isso, serão apresentados elementos para a análise da pesquisa proposta cuja política está inserida no contexto de outras políticas mineiras. Isso tornou relevante para o estudo perpassar pelas discussões que se formaram no entorno de políticas que antecederam o Projer, no contexto nacional e no contexto mineiro.

A reforma do Estado brasileiro ocorreu em conformidade ao que já vinha acontecendo em outros países entre as décadas de 1970 e 1990. Para instituir as reformas, os dirigentes brasileiros ancoraram-se na justificativa de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial era desencadeada pela atuação ineficaz do Estado. Partindo desse pressuposto, era preciso reestruturar a forma e a extensão de atuação, inclusive nas relações entre Estado e sociedade (SOLANO, RODRIGUES, 2011; SANTOS, 2010).

A globalização da economia, na década de 1990, ocasionou transformações em todos os setores, inclusive no educacional. A expectativa era de que a Educação desse conta de melhorar a distribuição de renda, de que o caminho para a mudança de classe social seria por meio da Educação. No entanto, isso não se efetivou e a Educação passou por transformações, principalmente na organização e gestão, na tentativa de adequação às novas exigências.

O Consenso de Washington reuniu com o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) economistas de diversos países da América Latina. Derivou desse encontro orientações acerca da Reforma do Estado cuja característica central era a de abertura das economias latino-americanas às exigências da concorrência intercapitalista. No Brasil, as primeiras medidas da Reforma do Estado ocorreram no período do Governo Collor (1990-1992), anunciando uma alteração na correlação de forças sociais que reforçavam os preceitos do Consenso de Washington. Os ajustes feitos levaram o Estado de “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e

social” a “promotor e regulador de tal desenvolvimento” (SANTOS, 2010, p.27-28). Com isso, de acordo com as regras conferidas pelos organismos internacionais, estabeleceu-se um novo modelo econômico voltado para o mercado.

Foi no Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998 e 1999-2002) que as privatizações intensificaram-se e a reforma concretizou-se de fato, encontrando nesse governo a principal articulação e coordenação da Reforma Gerencial no Brasil iniciada em 1995 (SOLANO, RODRIGUES, 2011; SANTOS, 2010). O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), norteou o processo de reforma, tendo como ministro Bresser Pereira à frente do processo (BRESSER PEREIRA, 2007).

São apresentados por Bresser Pereira (1997) quatro elementos para a implementação da reforma que são: a delimitação de seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; a desregulação; o aumento da governança; e o aumento da governabilidade. O que é apresentado como reforma pelo ministro, no entanto, é entendido como contrarreforma por alguns autores, uma vez que é considerado um movimento antidemocrático:

A partir do que é proposto por Bresser Pereira, entendemos que o processo que o governo FHC denominou de “reforma” na verdade seria na perspectiva gramsciana uma “contra-reforma”. Como nos aponta Behring (2003), a “contra-reforma” se trata de um processo anti-democrático, que objetiva reverter a posição dos direitos sociais garantidos historicamente por pressões e lutas sociais dos trabalhadores, é um projeto de retorno ao passado, de negação dos direitos sociais, um projeto neoliberal (SANTOS, 2010, p.30).

Como apontado, alguns processos da contrarreforma repercutiram nos direitos sociais. “A estratégia da reforma do Estado se apóia na ‘publicização’ dos serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, na sua absorção por um setor público não-estatal, onde, uma vez fomentados pelo Estado, assumirão a forma de organizações sociais.” (BRASIL, 1997b, p.11). O papel do Estado passa de executor das políticas sociais para regulador ao repassar para a sociedade a responsabilidade pela execução de algumas políticas. A sociedade acaba assumindo demandas vindas do Estado.

O modelo de gestão derivado da reforma reserva consequências diretas para a população, que em vez de elevar a qualidade dos serviços prestados recebe a precarização dos mesmos. Ocorre a oferta de uma política social de acordo com as contribuições pagas, sendo a qualidade dos serviços prestados condicionada à meritocracia (SANTOS, 2010).

No mesmo sentido, ao tratar o surgimento do termo educação equitativa, que aparece como proposição do MEC, Oliveira (1997) enfatiza que do modo como ocorreu a

reforma somente o mínimo de instrução foi oferecido à população. Para assegurar que os benefícios restritos a alguns grupos sociais fossem estendidos a toda a população era preciso haver a ampliação dos recursos financeiros destinados à educação, o que não ocorreu.

Segundo Gentili (2004, s/p), as responsabilidades do Estado são repassadas à sociedade através das Organizações Não Governamentais (ONGs), da filantropia, do incentivo ao voluntariado. Um exemplo disso está nos “Amigos da escola”<sup>1</sup>, em que a sociedade é chamada ao “dever” de assumir responsabilidades intramuros, indo além da relação escola-comunidade ou escola-família. Outro exemplo são as campanhas veiculadas na mídia para que os cidadãos “adotem um aluno”, de modo a favorecer a formação do mesmo, como se não fosse obrigação do Estado prover educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

A aceitabilidade da população na participação em políticas sociais, por sua vez, é decorrente da ação da mídia, favorecendo a dinâmica neoliberal, uma vez que as atividades assumidas pela sociedade deveriam ser encargo do Estado. A participação popular acaba por substituir o Estado que deveria exercer sua função de promotor e executor de políticas sociais de acordo com a necessidade da sociedade. Há prejuízos para a sociedade de modo geral, inclusive a classe trabalhadora, com precarização de seus direitos como saúde e educação públicas que acabam por serem ofertadas apenas para os setores mais carentes. Cabe ressaltar que o processo de transferência de responsabilidades e de estímulo à participação social restringe-se à execução de propostas delineadas anteriormente pelos órgãos superiores de educação. Em outras palavras, é uma descentralização das atribuições como um complemento do que já está posto.

Projetos e programas são desenvolvidos por estados e municípios, cabendo à esfera federal a coordenação e controle dos mesmos, deixando de lado o seu papel de executor. Isso tem repercussão na economia que o governo tem em seu aparelho de Estado por reduzir os investimentos em políticas públicas sociais. O campo econômico, por sua vez, recebeu grandes contribuições financeiras, evidenciando o valor do capital para o Estado

---

<sup>1</sup> “O ‘Amigos da Escola’ é um projeto criado pela Rede Globo, em 1999, para, por meio de campanhas e reportagens, sensibilizar a população sobre a valorização da educação e da escola pública, em seu papel essencial de educação formal e de centro de referência comunitário. O projeto incentiva o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço, divulga boas práticas no site do projeto, proporciona a troca de experiências, e promove Dias Temáticos nacionais. O projeto Amigos da Escola é implementado com o apoio de grandes parceiros, como o Unicef, Faça Parte, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).” Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/amigosdaescola/noticia/2012/06/o-amigos-da-escola-e-um-projeto-da-rede-globo-para-valorizar-educacao.html>>. Acesso em 25 de outubro de 2012.

(SOLANO, RODRIGUES, 2011). Com a concentração do poder central, a ideia de descentralização é relativa às atribuições, como um complemento do que já está posto.

Consoante ao alerta de Gentili (2004) sobre as escolas pobres para os pobres, os interesses em tornar o Estado mais ágil e mais barato, acabam por acentuar as desigualdades sociais (CUNHA, 2009, p.15). A contenção de recursos resulta na precarização das instituições públicas. A reforma ocorreu no intuito de criar novas rotinas e gestão, além de tornar o sistema menos burocrático, objetivando a existência de gestores mais autônomos e responsáveis por meio de estabelecimento de metas, responsabilização ou controle social.

Os espaços para serem considerados democráticos deveriam ser descentralizados. Essa foi uma estratégia do Estado em repassar encargos que antes eram centrais. A descentralização implica numa transferência de responsabilidades do Estado para níveis micros como a escola. Com isso, cabe às instituições encontrar soluções para os seus problemas, tendo na figura do gestor a centralidade das ações, e este, por sua vez, deve pautar-se em técnicas administrativas gerenciais para fazê-lo (SOLANO, RODRIGUES, 2011).

Essa nova forma de organização, no entanto, preservou decisões relevantes ao poder central. As unidades escolares, na nova organização, deveriam buscar junto à comunidade a solução para os problemas, inclusive relacionados à escassez de recursos. Desse modo, o Estado repassa suas responsabilidades não só à escola, como também à comunidade, embora já existam impostos destinados a custear a educação.

A educação, nesse contexto de reforma, assume o papel de redutora das desigualdades sociais, mantendo como foco a universalização do Ensino Fundamental, em atendimento ao exposto na Conferência de Jomtien (OLIVEIRA, 2003). A Conferência fortalece as justificativas para que a reforma aconteça, fundamentando-se na necessidade de melhorar a qualidade da educação frente ao um sistema educacional ineficaz. A educação passa a ser o principal meio de acesso e manutenção no mercado de trabalho.

Para a realização das proposições encaminhadas a partir da Conferência relativas ao financiamento e oferta da educação, foi criado um Plano Diretor da Reforma do Estado, com foco na descentralização e modificação da gestão das instituições. A descentralização aconteceu por meio da municipalização de parte do ensino e também com a gestão das escolas sob responsabilidade de professores, funcionários, pais e alunos. Na década de 1990, houve maior apoio do Banco Mundial às medidas educacionais de caráter descentralizador. Já nessa década objetivava-se a obtenção de escolas eficazes, que derivariam da descentralização e conseqüente reorganização burocrática, com escolas mais

autônomas. Com a municipalização, no entanto, houve transferência da rede de ensino e não necessariamente transferência de recursos. Da forma como foi feita, essa descentralização culminou numa concentração de recursos e de poder e não na democratização da gestão da educação, como esperado (CUNHA 2009).

Com o objetivo de melhoria da qualidade de ensino, estiveram à frente nas proposições as políticas avaliativas, no início da década de 1990, e as políticas de currículo, que se concretizaram com os PCN, em 1997-1998. Também a revalorização do magistério - que ficou comprometida por conta do uso e da escassez dos recursos do Fundef - e a democratização/descentralização da gestão – cujo papel do gestor, que antes era o pensar pedagógico, passa a ser o de administrador frente às novas demandas com a descentralização de recursos e outros encargos.

A descentralização é, então, entendida pelos pesquisadores da área, como uma transferência de responsabilidades que eram do Estado e passaram para a sociedade civil, a título de promover maior autonomia das escolas (GENTILI, 1999; RODRIGUES, 2007).

Segundo Rodrigues (2007), com o processo de descentralização

Houve uma intensificação no controle dos resultados obtidos pela escola, especialmente através de programas de avaliação institucional, do desenvolvimento do currículo, dentre outros. Nessa perspectiva, a escola se vê refém de uma política que impõe não somente o que fazer, mas também o como, porque, quando, para que e para quem fazer, tudo isso sem que se empreenda qualquer tipo de diálogo com aqueles que estão situados na ponta do processo pedagógico (RODRIGUES, 2007, p.191-192).

Com isso, a busca por resultados e redução de gastos interfere nas relações existentes entre as esferas do governo para com a educação e entre essas esferas e as escolas.

A pretensa autonomia, contudo, limitou-se à

[...] ampliação de espaços de discussão interna e reduzida à execução de projetos pedagógicos, pois o poder de decisão continuou centralizado, seja no contexto federal ou estadual, e as escolas ainda passaram a ter seu desempenho submetido à avaliação externa. Tais mecanismos podem ser considerados como centralizadores e reguladores do sistema educacional, sinalizando assim o paradoxo centralização/descentralização, em que o Estado centraliza o controle por meio de mecanismos de avaliação e regulação, e descentraliza o financiamento da educação, por meio do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e do repasse de dinheiro direto para as escolas - PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) (SANTOS, 2010, p.45-46).

De acordo com Lucíola Santos (2004, p.1148-1149), a autonomia das escolas ficou comprometida com a busca por currículos nacionais – na época, os PCN. A autora entende a proposição curricular desse modo como uma forma centralizadora, contrária ao discurso de descentralização. A instituição das avaliações externas também é considerada por ela como uma forma de centralização e conseqüente diminuição da autonomia. Outros autores, como Dalila Andrade Oliveira (2007) ainda destacam efeitos negativos nas condições de trabalho docente decorrentes dessas ações, que supostamente atribuem autonomia aos professores e escola.

São vários projetos, em nível nacional, que derivaram da reforma, como o Fundeb; a própria LDBEN 9394/96; o PNE (Plano Nacional de Educação); o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação); programas de regularização do fluxo escolar; a proposição dos PCN; o SAEB, dentre outros (SANTOS, 2002). Igualmente em Minas Gerais, seguindo a tendência mundial e nacional, vários programas e projetos surgem em decorrência da reforma, como a regularização do fluxo escolar, a proposição de um currículo obrigatório, um sistema estadual de avaliação, compondo um contexto próprio ao Estado, como será colocado em discussão no próximo tópico.

## **2.2 A Reforma para Minas Gerais**

Em Minas Gerais, a reforma também se inicia na década de 1990, concretizando-se no governo Hélio Garcia (1991-1995). Seguindo o que houve em nível nacional, Minas propõe políticas voltadas para a gestão buscando a qualidade, a equidade, a produtividade e a eficácia do sistema educacional. As políticas voltaram-se para uma reforma administrativa, sobrepondo-se aos interesses pedagógicos. O interesse nas mudanças no processo educacional focava a diminuição da evasão e da repetência.

Utilizando o modelo da Qualidade Total, passa a ser implantado pela SSEMG o Programa de Gerência da Qualidade Total (PGQT) e o Programa Qualidade na Educação Básica (PróQualidade), voltando a educação para uma concepção nos padrões empresariais.

A relação da municipalização no contexto da reforma de Minas Gerais seguiu no sentido de retomada do processo já iniciado nos anos de 1990, estabelecendo convênios entre Estado e municípios, de tal modo que a responsabilidade relativa ao primeiro seguimento do Ensino Fundamental fosse transferida para o município.

A autonomia da escola é tomada como estratégia no combate à repetência. Com a autonomia vem a responsabilidade sobre os resultados, inclusive sobre os fracassos. Novamente a autonomia da escola traduz-se numa transferência de responsabilidades do Estado para a gestão escolar. A gestão participativa engloba a participação da comunidade escolar nos moldes da reforma nacional, restringindo os processos participativos às práticas assistencialistas e ao momento do voto (RODRIGUES, 2007).

A continuidade nas políticas iniciadas com a reforma fica evidenciada no tópico seguinte que aborda os governos de Minas após a reforma até os tempos atuais.

### **2.2.1 A reforma nos diferentes governos mineiros: interseção e continuidade**

Nesse tópico serão destacados alguns aspectos de cada gestão do governo mineiro, desde 1991 até os dias atuais. Mereceu maior ênfase a gestão do governador Aécio Neves, em cujo período foi criado e desenvolvido o Projer. Serão apresentadas, ao final, situações relacionadas à gestão atual do governo Anastasia.

#### **2.2.1.1 Governo Hélio Garcia (1991-1994)**

A universalização do ensino e a qualidade foram propostas estruturais presentes na administração do governo Hélio Garcia. O Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE) foi implementado pela SEEMG nesse governo, tendo sido concebido, em 1992, pela “Fundação Cristiano Ottoni (FCO), juntamente com o suporte da Faculdade de Engenharia da UFMG e da JUSE (*Union of Japanese Scientist and Engineers*), seguindo as orientações teóricas do Controle da Qualidade Total (CQT) da gestão japonesa” (PEDROSA, SANFELICE, 2005, p. 6). O financiamento foi do Banco Mundial e a finalidade era de obtenção de resultados relacionada à redução das taxas de repetência e aumento da aprendizagem, como preconizado com a reforma, que volta a educação para uma concepção nos padrões empresariais.

Com a implementação do PQTE, as escolas receberam tecnologia gerencial do Controle de Qualidade Total. O projeto contou com verbas públicas, de empresas privadas e do Banco Mundial. Entre os anos de 1994 e 1999, a finalidade central do projeto foi a

diminuição da repetência no Ensino Fundamental, com foco na gestão democrática na escola, seguindo os preceitos da Constituição Federal de 1988 e da Constituição Estadual de Minas Gerais. A importação de um modelo empresarial do setor privado para o sistema público de ensino foi desencadeador de discussões e debates sobre sua aplicabilidade.

No governo Hélio Garcia, diversas mudanças foram desencadeadas no setor educacional, como a promoção automática; a eleição dos diretores pela comunidade escolar; a formação dos colegiados escolares; as capacitações dos professores e gestores em serviço e continuada. No entanto, algumas ficaram pelo caminho e outras mantiveram-se e consolidaram-se em governos posteriores.

### **2.2.1.2 Governo Eduardo Azeredo (1995-1998)**

O governo Azeredo deu continuidade às ações desenvolvidas no governo Hélio Garcia e incorporou as orientações do governo FHC ao Estado. Na gestão de Azeredo, na educação, foram concretizados os projetos desenvolvidos entre 1991 e 1994, incorporando o princípio da equidade.

Há de se destacar o ProQualidade, que foi um programa iniciado no governo Hélio Garcia e teve sua continuidade no governo Azeredo, tornando-se o programa mais importante na área educacional no período. O ProQualidade objetivava o sucesso da escola por meio do gerenciamento pedagógico, administrativo e financeiro. Parte significativa dos recursos financiados pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, uma instituição do Banco Mundial) foi direcionada para a capacitação dos profissionais da educação, culminando na criação de dois programas: o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) e o PROCAD (Programa de Capacitação de Diretores). O PROCAP atingiu todo o estado, com grande adesão dos professores, até por conta desses terem poucas possibilidades de capacitação naquela época. Em contrapartida à capacitação, o Estado associou um plano de carreira com o fim de valorizar o aprimoramento dos profissionais (CUNHA, 2009). O PROCAD, por sua vez, objetivou a formação de diretores mais eficazes, exercendo liderança, participando do processo de planejamento e implementação do delineado, bem como da avaliação das ações planejadas e desenvolvidas.

Os compromissos do Plano Decenal de Educação para Todos, em Minas Gerais, foram reafirmados nas propostas de Azeredo. Foram ações como a implantação do sistema



de ciclos no ensino fundamental, o PROCAP I, PROCAP II e PROCAD, *Programa de Educação a Distância e Programa de Apoio a Inovações Escolares* (PAIE). Também programas com finalidade de correção da distorção Idade/Série como o Programa de Aceleração da Aprendizagem (1998) em todo o ensino básico, estendido posteriormente a outros três projetos: Travessia (1º Ciclo do Ensino Fundamental), Acertando o Passo (2º Ciclo do Ensino Fundamental) e A Caminho da Cidadania (Ensino Médio), oferecidos prioritariamente no período noturno.

Para o desenvolvimento desses projetos, houve diminuição do currículo normalmente oferecido pelas escolas, com conseqüente diminuição de tempo de permanência dos alunos em cada projeto. Com isso foi possível o aumento do fluxo escolar. No entanto, Pedrosa e Sanfelice (2005) destacam que:

O “enxugamento” dos currículos é um verdadeiro desrespeito à sociedade mineira, visto que compromete a formação da aprendizagem de seus jovens e atinge a classe pobre a qual representa o público alvo desses projetos. Estes instrumentos de “desobrigação” do Estado são desenvolvidos com facilidade em função da apatia social, que monitorados pela mídia, seguem os passos de onde “Minas aponta o caminho” (PEDROSA, SANFELICE, 2005, p.10).

### **2.2.1.3 Governo Itamar Franco (1999-2002)**

O governo Itamar Franco, por sua vez, também deu continuidade às ações dos governos anteriores. Nesse período, o Banco Mundial, além de agente financiador, passa a formular políticas para a educação, monitorando sua execução e os resultados.

Destacam-se dentre as políticas propostas nesse governo o projeto Escola Sagarana e o Projeto Veredas.

O Projeto Escola Sagarana visava à valorização do magistério, capacitação de professores, democratização das escolas, universalização do acesso e incentivo ao voluntariado e que desenvolveu o Programa de Apoio a Inovações Educacionais – PAIE, tendo por base os princípios da solidariedade e da dignidade. As ações orientadas no Projeto objetivaram a fuga da rotina por meio de atividades diferentes do que era realizado em sala de aula. O foco esteve nas oficinas pedagógicas e atividades diferenciadas como criação de rádio, jornais, revistas, hortas, artesanato, dentre outras voltadas para a música e a cultura (FURTADO, 2007).

Já o Projeto Veredas voltado para a formação e capacitação dos professores, priorizando os que não tinham a formação superior.

O projeto Veredas - Formação Superior de Professores aconteceu por meio de um sistema semipresencial, amparando-se na Educação a Distância (EaD) como importante aliada no processo de formação em serviço. Foi um diferencial, no entanto, o projeto privilegiar professores que não tinham a formação superior.

O projeto aconteceu em consonância com as novas determinações acerca da formação presentes na LDB e no PNE (OLIVEIRA, 2008) e em atendimento às novas demandas por professores mais autônomos frente à descentralização do Estado. O recurso à EaD permitiu o acesso ao Ensino Superior por professores que talvez não teriam a oportunidade de fazê-lo num sistema de ensino presencial.

#### **2.2.1.4 Governo Aécio Neves (2003-2010)**

A principal marca do governo Aécio Neves foi o Choque de Gestão, um modelo organizacional considerado inovador. Sua finalidade era dar fim à crise fiscal e deficiência administrativa decorrentes dos governos anteriores, fazendo com que a arrecadação fosse maior do que os gastos.

##### **2.2.1.4.1 O Choque de gestão**

O Choque de Gestão é baseado na *“combinação de medidas orientadas para o ajuste estrutural das contas públicas com iniciativas voltadas para a geração de um novo padrão de desenvolvimento”* (VILHENA, MARINI, 2011). É uma política de governo que visa reverter quadros de *déficit* orçamentário por meio da reorganização e modernização do aparato institucional do Estado, buscando implementar novos modelos de gestão. Em Minas Gerais<sup>2</sup>, foi lançado em 2003, pelo governador Aécio Neves e orientado pelo INDG – Instituto de Desenvolvimento. O estado de Minas não é pioneiro na implementação desse

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://resultados.mg.gov.br/pdf/SEGOV%20-%20EDUCACAO%20-%20REVISTA%2021x30cm.pdf> Acesso em 13 de julho de 2011.

tipo de política; porém, outros estados que propuseram política semelhante tinham uma orientação fiscalista.

Nessa política são tomadas medidas consideradas emergenciais com vistas à redução de custos em curto prazo, com proposição de um novo desenho institucional. Uma das ações em Minas Gerais foi a redução do número de Secretarias de Estado de 21 para 15, fazendo uma fusão entre as que tinham interseções em suas atribuições. A SEPLAG (Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão) é um exemplo, pois foi resultado da fusão entre Planejamento e Coordenação Geral com Recursos Humanos e Administração. A finalidade de uma fusão como a exemplificada é impactar diretamente na formação de uma base comum capaz de integrar diferentes estruturas administrativas, resultando em economias que vão desde os custos com as instalações prediais até a extinção de cargos comissionados.

Em médio e longo prazo a projeção é que se produzam resultados baseados na qualidade e na produtividade, obtidos a partir de incentivos, no intuito de gerar maior comprometimento dos servidores – é o caso do Prêmio por Produtividade na Educação. Ainda, aposta na capacitação dos servidores e nas parcerias público-privadas para oferta de serviços melhores à população.

Foram estabelecidas 11 áreas de resultados e uma meta prioritária para cada uma delas, sendo a melhoria da qualidade da educação uma das áreas definidas. São proposições decorrentes do Choque de Gestão:

- Ensino Fundamental de 9 anos – desde 2004 - Minas Gerais foi o primeiro estado brasileiro a implantar essa ampliação do Ensino Fundamental. As avaliações da SEEMG apontam melhorias nos resultados do Proalfa, que indicam elevação de 48,6% para 72,6% o índice de alunos com nível recomendado de leitura e escrita, um aumento de quase 50%. (MANDELLI, 2012)
- Programa Escola Viva Comunidade Ativa – desde 2003 - voltado para comunidades de alta vulnerabilidade social.
- Alunos de tempo integral – desde 2005.
- Programa de Educação Profissional (PEP).
- Transporte para os alunos da Zona Rural.
- Projeto Casa Escola - desde 2009 - para atender alunos da rede estadual de ensino da zona rural.
- Projeto Escolas em Rede – que viabilizou a cerca de 90% das escolas da rede estadual o acesso à internet.

No Projeto Escolas-Referência (Projer) também aparecem proposições decorrentes do Choque de Gestão, como a capacitação dos servidores das escolas com os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), Progestão e outras ações desenvolvidas no âmbito dessa política.

O Projer é uma das políticas envolvidas pela lógica de rede<sup>3</sup> e planejamento estratégico presentes na abordagem de um Governo Matricial que embasa o Choque de Gestão:

Desta forma, mais do que planos, as organizações precisam desenvolver a sua capacidade de pensar estrategicamente para aproveitar as oportunidades. Nesta perspectiva, a estratégia deixa de ser uma restrição (seguir burocraticamente o rito determinado pelo plano, visto como uma camisa de força) e passa a funcionar como um instrumento do alinhamento entre pessoas, processos e arquiteturas organizacionais para a construção do futuro desejado (MARINI, MARTINS, 2004, p.10).

Faz parte do Choque de Gestão também o Acordo de Resultados, que nas escolas são firmados entre gestores e sua respectiva superintendência no compromisso de cumprimento das metas estabelecidas para a instituição. A avaliação de desempenho dos servidores e órgãos públicos é consequência dessas metas, impactando as remunerações.

Todas as iniciativas do Choque de Gestão direcionam-se para a revisão da função do Estado como ator/indutor principal do crescimento econômico e prestador de serviços sociais. Foram mantidas as participações dos órgãos internacionais nas políticas mineiras, como o Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (CUNHA, 2009).

#### **2.2.1.5 Governo Antônio Anastasia (março/2010 até o momento atual)**

Em sua proposta de governo, Anastasia propõe a continuidade ao governo Aécio Neves. Com o plano de governo intitulado “Minas de Todos os Mineiros – As Redes Sociais de Desenvolvimento Integrado” propõe a terceira geração do Choque de Gestão.

---

<sup>3</sup> “Tomadas como forma de estrutura organizacional (definição de como as tarefas serão divididas, agrupadas e coordenadas), as redes representam uma alternativa às estruturas funcionais verticalizadas e hierarquizadas, ideal para condições que requeiram flexibilidade, inovação e mudança. Nesse sentido, a rede é uma estrutura de organização capaz de reunir pessoas e instituições em torno de objetivos comuns. Dentre suas características estão: flexibilidade e dinamismo estrutural; democracia e descentralização na tomada de decisões; e alto grau de autonomia de seus membros. A base da formação das Redes é o compartilhamento da informação. Redes não substituem as organizações piramidais e não são alternativas viáveis para todos os tipos de organizações e objetivos, mas podem atender muito bem a situações híbridas, nas quais as estruturas puramente funcionais não atendem à crescente complexidade dos ambientes interno e externo (Morgan, 1997).” (MARINI, MARTINS, 2004, p.10).

As avaliações sistêmicas na área educacional são mantidas em continuidade ao que já fora consolidado em governos anteriores e passam a merecer maior destaque, motivando ações da SEEMG em incentivo à publicização dos resultados junto às comunidades escolares.

Uma das ações ocorridas teve início ao final do mês de novembro de 2012, em que algumas escolas da rede pública estadual mineira receberam placas informativas com os seus resultados no Ideb 2011 das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental<sup>4</sup>. Cada escola foi orientada a afixar essas placas em lugar visível para alunos e comunidade. Inicialmente foram 21 unidades, mas a proposta da SEEMG é de que todas as escolas da rede instalem o painel até o início do ano letivo de 2013. A medida não é pioneira em Minas Gerais, pois os estados de Goiás e Rio de Janeiro já vêm adotando esse tipo de postura como forma de publicização dos resultados das escolas. A ação adotada pelo Estado é repugnada por alguns autores, como Ruben Klein, que defende que não se deve expor as escolas, pelo risco de desmotivar toda a comunidade escolar em busca de melhorias. Recomenda que os resultados sejam públicos, mas não da forma adotada. As escolas devem ser assistidas sem ser rotuladas, estigmatizadas (MANDELLI, 2012).

É esperado com a afixação dos painéis que, desse modo, os resultados sejam vistos por todos da comunidade escolar, fazendo com que haja maior cobrança na qualidade da escola. Pode-se considerar a relevância de tal iniciativa por julgar que os resultados das avaliações devam ser conhecidos e compreendidos pela comunidade escolar, no entanto, isso tem que ser feito de forma sistematizada, para que não tenha efeitos colaterais perversos como a estigmatização. A cobrança da comunidade escolar pelos resultados da escola pode ser legítima, uma vez que é direito assegurado pela Constituição Federal o acesso a uma educação pública e de qualidade. Os maus desempenhos diagnosticados pelas avaliações precisam sim ser tratados junto à comunidade escolar, precisam ser enfrentados, de modo a se constituírem ações para transpor as deficiências que surgirem. Desse modo, afixar cartazes<sup>5</sup> publicizando somente os resultados viabiliza muito mais um julgamento e ranqueamento entre as escolas do que a promoção de melhorias das condições vivenciadas. É preciso que existam políticas educacionais e sociais adequadas às situações das instituições propostas conjuntamente com o diagnóstico feito por meio das avaliações.

Nesse mesmo sentido, deve-se atentar para o fato de que o Ideb não retrata a qualidade da escola, mas sim tem evidenciado as condições socioeconômicas da

---

<sup>4</sup> o Ideb do Ensino Médio é calculado de forma amostral.

<sup>5</sup> Essa foi uma iniciativa da SEEMG com todas as escolas pertencentes à rede pública estadual mineira, orientando que os resultados fossem afixados em local visível à comunidade escolar.

comunidade atendida (SOARES, apud TODOS PELA..., 2012). O diretor de estatísticas do Inep, Carlos Eduardo Sampaio, por sua vez, esclarece que o índice não é completo e não engloba todos os indicadores de qualidade (IDEB NA PORTA..., 2012). Isso só reforça que haja necessidade de se envolver outros elementos na análise e que as informações para a comunidade precisam ser esclarecedoras do que, de fato, está retratado pelo Ideb. Com a simples divulgação e publicização de resultados corre-se o risco de que as escolas passem a perseguir os resultados nas avaliações, acreditando que essa seja uma estratégia que assegure a qualidade na educação, ou ainda, como uma forma de garantir a sobrevivência da instituição frente ao interesse dos pais em manterem seus filhos naquela escola e os professores em trabalharem ali.

### **2.3 As avaliações externas**

As avaliações surgiram no contexto mundial e foram importadas por países latinos, como Brasil, Argentina e Chile, para os seus sistemas educacionais. Essa influência foi decorrente do papel atribuído à avaliação na Declaração Mundial de Educação para Todos - fruto da Conferência de Jomtien em 1990 -; promovida pela UNESCO, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF) e pelo Banco Mundial (FRANCO, 2001; ALVES, 2007). A importância dada às avaliações no Brasil é consoante ao que ocorre em outros países e se dá em busca de indicadores de resultados nos sistemas educacionais e como capaz de ajudar a entender a educação brasileira (BROOKE, 2006; BONAMINO, FRANCO, 1999; FONTANIVE; KLEIN, 2000).

De acordo com Dalben e Vianna (2010):

A construção de um processo de avaliação se faz por meio de uma relação que envolve intencionalidades de ações objetivadas em metas, princípios, propostas, condutas, atitudes, ideias e habilidades. [...] Os sujeitos que avaliam interpretam e atribuem significados e sentidos ao objeto em questão e produzem conhecimentos sobre ele, atribuindo-lhes conceitos e valores (DALBEN; VIANNA, 2010, p.31).

Segundo Soares (2002), as avaliações podem ter três funções genéricas: “função métrica” que possibilita dimensionar os avanços nos sistemas, “função analítica” que por meio das análises estatísticas permite subsidiar os pesquisadores em educação e a “função pedagógica” que tem na avaliação um instrumento para a melhoria do ensino (p.23-24).

Brooke e Cunha (2012) destacam que no Brasil as avaliações são propostas com objetivos diversos, seu uso posterior nem sempre corresponde ao proposto com a criação do instrumento. Por vezes também, as finalidades das avaliações transcendem a própria capacidade da avaliação educacional, como “melhorar a qualidade da educação”. De acordo com os autores, o uso das avaliações precisa basear-se em outra lógica, “a das diferentes políticas efetivamente implementadas pelas autoridades uma vez construídas e aplicadas as diversas formas de avaliação em larga escala”, diferenciando finalidade e utilidade. (p.2)

Transcendo as finalidades apontadas por Soares (2002) o uso dos resultados das avaliações é também voltado para a avaliação do desempenho individual de diretores escolares (BROOKE, CUNHA, 2012). Em consonância com o já apontado pelos autores, o uso feito dos resultados das avaliações amplia-se no sentido de que as mesmas ganham espaços na mídia e seus resultados são disponibilizados para a comunidade numa proporção diferente da divulgação do papel que as avaliações devem ter, culminando em ranqueamento e culpabilização, não só dos gestores, mas dos professores e da escola.

Um breve histórico das avaliações no contexto brasileiro e, de modo particular, no mineiro, serão considerados nos tópicos seguintes, com o fim de trazer à luz algumas questões que têm sido recorrentes em relação à educação em consequência das avaliações e de seus usos.

### **2.3.1 As avaliações e o contexto político brasileiro a partir da década de 90**

O contexto político da década de 1990 favoreceu o fortalecimento das avaliações no Brasil, no âmbito nacional e também disseminado para os governos estaduais e municipais. A permanência e a evolução das políticas de avaliação no país tiveram sua continuidade mesmo com a mudança do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995-1998; 1999-2002) para o Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), contemplando o que foi pertinente ao fortalecimento da avaliação no Brasil.

O **Governo FHC** apresentou políticas que favoreceram a **universalização** do acesso ao Ensino Fundamental, com contribuições na melhoria do *fluxo* escolar fortalecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e expansão considerável do Ensino Médio. A priorização do Governo FHC na universalização do Ensino Fundamental contou com políticas de aprovação

automática. Essas ações favoreceram os índices de aprovação, sem, contudo, assegurar na mesma proporção a apropriação do conhecimento pelo educando.

Outra reforma importante no Governo FHC foi a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), permitindo comparação de resultados ao longo do tempo e considerando as diferentes regiões, grupos socioeconômicos e tipos de escolas (CARNOY, GOVE, MARSHALL, 2009, p.45-46). As políticas propostas, todavia, não se apresentaram eficazes de igual forma em relação à **qualidade** que apontou moderado declínio com a diminuição do desempenho médio dos alunos, mesmo filtrado o efeito da mudança na composição dos alunos que se submeteram às avaliações do Saeb (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007, p.1000).

O **Governo Lula**, por seu turno, empenhou-se na universalização do acesso à educação fundamental, dando continuidade e aprofundamento à avaliação, incluindo a vertente censitária e com divulgação dos resultados da Prova Brasil e Enem. A partir de 2007, o Ideb e as metas a ele associadas estiveram no centro das atividades do MEC. Também no Brasil ações como essas foram decorrentes da influência de intelectuais da área de economia na educação, importando modelos de avaliação do setor privado, como já apontado por Adams, Heywood e Rothstein (2009) nos Estados Unidos.

É relevante ressaltar ainda o destaque que mereceu dos partidários do Governo Lula a votação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundef (que contemplava somente o Ensino Fundamental). Foi um processo de demorada tramitação no Congresso em consequência da necessidade do governo em “ajustar a expectativa de financiamento mais amplo em termos de níveis de ensino com as possibilidades fiscais”. Com isso, a Medida Provisória n. 339/2006, que colocou o Fundeb em vigor, foi instituída somente no período entre o final do primeiro mandato e a nova posse para o segundo mandato do presidente Lula. Já o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apontou para a centralidade na educação básica na política educacional no segundo mandato presidencial (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007, p.1001-1002).

Nesse contexto político brasileiro apresentado, ao longo dos mandatos desses dois presidentes, foram se constituindo e fortalecendo as avaliações sistêmicas, ao mesmo tempo em que foram criadas e revistas outras políticas, como o Fundef/Fundeb. No atual governo Dilma, as avaliações tiveram continuidade, com ampla divulgação dos resultados em diversas mídias.



Destaca-se no universo avaliativo educacional a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>6</sup> (Ideb), na gestão Lula, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007. Por ocasião, o Inep tinha em sua presidência Reynaldo Fernandes, o que contribuiu para a criação do índice, em atendimento à indicação do PDE - para servir de referência para as suas metas (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007). O índice surgiu com a proposta de diagnosticar a situação nacional e regional da educação no país e, com isso, referenciar a proposição de políticas públicas educacionais capazes de atender às diversidades de contextos frente às deficiências diagnosticadas. Criado de acordo com os padrões internacionais, as metas estabelecidas buscam elevar o nível educacional do Brasil ao patamar dos 20 (vinte) melhores países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O desafio do Brasil é chegar à média 6,0, em 2022 – ano do bicentenário da Independência -, tendo partido da média nacional<sup>7</sup> 3,8, sendo que os 20 melhores países da OCDE já apresentavam média 6,0 (BRASIL, 2008a).

Os autores Franco, Alves e Bonamino (2007, p.990) destacam que *desigualdade no acesso e fluxo escolar* vem merecendo atenção nas pesquisas sobre os sistemas educacionais de ensino desde a década de 1950. Já o tema qualidade não teve igual relevância e isso tem relação com as estatísticas que, na ocasião, divulgavam informações sobre *acesso e fluxo*. A partir da década de 1990, com a universalização do ensino de 7 a 14 anos e também melhoria no fluxo escolar, os pesquisadores voltaram atenção para o problema da qualidade, o que foi possível com a avaliação nacional. Os autores destacam também fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas avaliações externas, como a seleção de diretores; repasses financeiros diretos para a escola; ciclos de aprendizagem; ingresso na educação infantil; e nível de escolaridade dos professores (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007, p.1004-1006).

De acordo com o PDE, para se resolver o problema da qualidade tem que ser enfrentado o problema da equidade. A equidade tem estado presente nas reformas

---

<sup>6</sup> **IDEB = (1/T) . Nota.** Em que: T é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, de um município, de um estado ou do país, levam para completar uma série. Quando o fluxo escolar é perfeito, (1/T) assume valor 1 e o IDEB equivale à nota; quanto maior a reprovação e o abandono, maior será T e (1/T) assumirá valores menores do que a unidade, penalizando o IDEB. Para o cálculo do IDEB da 4ª série calcula-se T com base no fluxo escolar dos alunos até a 4ª série (5º ano); e para o cálculo do IDEB de 8ª série calcula-se T com base no fluxo da 5ª a 8ª série (6ª a 9º ano); Nota é a média da Prova Brasil para a rede de ensino, o município, o estado ou o país, transformada de modo a ser expressa por valores entre 0 e 10 (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007, p.991-992).

<sup>7</sup> Essa comparação internacional só foi possível graças a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa (Programme for International Student Assessment) e no Saeb.

educacionais dos últimos 50 anos, uma vez que assumiu “uma importância igual à da expansão ou melhoria da qualidade do ensino” (BROOKE, 2012, p. 393). Segundo Whitty, “para diminuir as diferenças, não é o suficiente igualar as condições de funcionamento das escolas. Para reverter a condição dos alunos menos privilegiados, é preciso chegar ao nível do aluno e criar sistemas e apoio especiais” (apud BROOKE, 2012, p.398). Entretanto, apesar de estar posta claramente na literatura tal necessidade, poucas iniciativas concretas são avistadas nesse campo.

O crescimento das notas não é uniforme para todas as escolas e não assegura que as desigualdades entre elas estejam reduzindo. Há grande variação de resultados dentro de uma mesma rede de ensino.

No meio acadêmico, a interferência do fluxo nos indicadores de qualidade já indicava aos pesquisadores a necessidade de que *qualidade* e *fluxo* fossem tratados de forma integrada (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007). Nesse mesmo sentido, seguiram as determinações do PDE para a constituição do índice:

O PDE partiu do diagnóstico de que a ‘indústria da aprovação automática’ é tão perniciosa quanto a ‘indústria da repetência’. Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2008b, p.20).

Com a Prova Brasil, aplicada aos alunos dos 5<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental de cada unidade de ensino do país e, desde 1995, utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI), foi possível obter informação sobre as médias de *desempenho*. Já o *fluxo* considerado no Ideb é obtido a partir do censo escolar, por aluno, por meio do Educacenso. Nessa formatação de cálculo, tem-se o princípio básico do Ideb de que um sistema educacional é considerado de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano (KLEIN, 2006, p.140; FRANCO, ALVES & BONAMINO, 2007a, p.992).

Uma das finalidades com a criação do Ideb é fornecer informações à União para que seja possível organizar substantivamente os repasses a serem feitos às redes de ensino, mas o índice não tem cumprido seu papel de forma efetiva, uma vez que ficam de fora informações contextuais importantes para a concepção de políticas mais direcionadas às reais deficiências vivenciadas pelas instituições.

Alguns estados e até municípios brasileiros criaram seus próprios índices por influência do Ideb, como Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Ceará (IDE-Alfa3), Rio de Janeiro (Iderj) e os municípios do Rio de Janeiro (IDE-Rio), São Paulo (Indique4) e o Distrito Federal (IDDF) (BROOKE, CUNHA, 2012, p.4).

### 2.3.2 O contexto mineiro e o Projer

Com a mudança de gestão do Governo Aécio Neves (2003-2010) para o Governo Antônio Anastasia (vigente desde março/2010), as ações do Projer não tiveram continuidade. A gestão da SEEMG também foi modificada, mas não dependeu da nova gestão o encerramento das atividades, pois na anterior as atividades consequentes da participação no Projer já não mais aconteciam, somente os GDP foram mantidos, conforme informado pela Secretaria.

O Projer surgiu num contexto em que outras políticas mineiras já aconteciam ou estavam sendo implantadas, políticas essas que fazem parte de toda uma estrutura de proposições que, por vezes, inter-relacionam-se. Nesse tópico serão apresentados alguns projetos estruturadores da SEEMG com seus respectivos projetos estratégicos, enfatizando os que estabeleceram relações mais explícitas com o Projer ou com as avaliações, sendo, dessa forma, relevantes para a contextualização da política avaliada.

**Quadro 1 - Projetos Estratégicos e Projetos Estruturadores da SEEMG**

<b>PROJETOS ESTRUTURADORES</b>	<b>PROJETOS ESTRATÉGICOS DA SEE</b>
<b>1</b> Aceleração da Aprendizagem (no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce)	Aceleração da Aprendizagem
<b>2</b> Desempenho e Qualificação de Professores	Desenvolvimento Profissional dos Professores (PDP)
<b>3</b> Ensino Médio Profissionalizante	Ampliação da oferta de educação profissional
<b>4</b> Escola de Tempo Integral	Escola de Tempo Integral
<b>5</b> Escola Viva, Comunidade Ativa	Escola Viva, Comunidade Ativa
<b>6</b> Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio	PROMÉDIO - Universalização e Melhoria do Ensino Médio
<b>7</b> Novos Padrões de Gestão e Atendimento da Ed. Básica	Projeto Escolas em Rede
	Sistema de Certificação Ocupacional
	Melhoria da infraestrutura Física, mobiliário e equipamentos escolares
<b>8</b> Sistemas de Avaliação da Qualidade do Ensino	Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE)

Fonte: SEEMG, 2007.

Alguns programas que se relacionaram mais diretamente com ações desenvolvidas ou que influenciam no Projer ou nas avaliações sistêmicas acontecem no âmbito do projeto Educação para Crescer da SEEMG. Nele desenvolvem-se diversos projetos: visando a permanência ampliada dos alunos nas escolas - Educação de Tempo Integral; intervenções pedagógicas viabilizando para que os alunos atinjam o nível recomendado de proficiência nas avaliações - Programa de Intervenção Pedagógica (1 e 2); criação de um novo ensino médio - Reinventando o Ensino Médio; promoção do ensino de qualidade, ampliando o acesso e as taxas de conclusão e bem como a melhoria da eficiência dos recursos disponíveis – Provimento e Gestão do Ensino. Esses projetos são desenvolvidos de forma integrada, sendo que as ações de um complementam as ações do outro.

### **2.3.2.1 Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI**

Foi primeiramente desenvolvido pela SEEMG o Projeto Aluno de Tempo Integral como um dos componentes do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, entre 2004 e 2006. Posteriormente, seguindo o que é preconizado no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9394/1996, foi ampliado para todas as SREs do Estado como Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), o que aconteceu simultâneo à inclusão da criança na escola aos 6 anos de idade (MINAS GERAIS, 2009b).

A proposição do tempo integral pauta-se num novo modelo de organização escolar que, segundo a Secretaria, tem relação com a expectativa da sociedade sobre o papel social da educação. Ainda, que busca suprir as lacunas decorrentes da universalização do acesso ao ensino fundamental e da escassez de “espaços públicos de compartilhamento e integração social” (MINAS GERAIS, 2009b, p.7). Por meio de atividades voltadas para a arte, cultura e esportes é feito o atendimento aos alunos do ensino fundamental em turno diferente do regularmente frequentado por eles. A finalidade é melhorar a aprendizagem desses alunos, considerados como os que demandam maior atenção do Sistema Educacional. Os espaços de desenvolvimento dessas atividades são, na maioria das vezes, os da própria escola, podendo ter atividades em outros ambientes sociais.

A extensão do tempo de permanência dos alunos na escola ou em atividades orientadas e/ou supervisionadas por elas em outros espaços sociais é uma prática também vivenciada por outros estados, seguindo uma orientação nacional, como a sexta meta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020). É o caso dos

Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), criados no Rio de Janeiro na década de 1980, para atendimento em tempo integral ainda existem, onde parte das escolas dispõe de oferta de atendimento integral, em geral aos alunos do 1º ao 5º ano. De maneira análoga, os Centros de Educação Integrada (CEIS) em Curitiba, também criados na referida década, permanecem atendendo em tempo integral. Atualmente, enquanto em Curitiba foram criados espaços públicos para ampliar o atendimento às crianças em tempo integral, no Rio de Janeiro está em vigor o Programa de Extensão Escolar com parcerias para atendimento dos alunos em outros espaços, sendo oferecido a algumas escolas da rede municipal (CAVALIERE, 2009).

No Estado de São Paulo, também na década de 1980, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), com oferta de atendimento aos alunos, podendo ter atividades desenvolvidas dentro ou fora da escola. Esse projeto deu-se por meio de apoio do Estado às prefeituras, fornecendo-lhes recursos e financiamentos para incremento de ações já existentes ou a serem implantadas. Mais recentemente, desde 2005, na cidade de São Paulo é desenvolvido o programa “São Paulo é uma Escola”, que oferece atividades culturais, esportivas e recreativas como extensão de atendimento aos alunos. Já o Estado desenvolve o programa Escola de Tempo Integral desde 2004.

Temos ainda o Projeto Escola Pública Integrada em Santa Catarina, datado de 2003. Além do desenvolvimento de projetos próprios por diversos municípios, principalmente os situados nas Regiões Sul e Sudeste do país. Em âmbito nacional, por sua vez, o destaque é para o Programa Mais Educação, criado em 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que também desenvolve ações como estratégias do governo federal para a ampliação da jornada escolar, atendendo às escolas com baixo Ideb (menor do que 2,9).

### **2.3.2.2 Escola Viva, Comunidade Ativa**

O Projeto, iniciado em 2003, numa parceria entre estado e município, foi destinado a escolas situadas em áreas de risco e mais sujeitas à violência. A condição de vulnerabilidade dessas escolas é considerada como parte de uma dimensão social, como reflexo dos conflitos vivenciados pela sociedade. É, portanto, insatisfatório considerar como solução aumentar os muros, colocar grades e alarmes, aumentar o efetivo policial, sem promover ações internas nas escolas para que “os professores possam ensinar e os alunos

possam aprender”. A “escola dever ser o espaço propiciador da aprendizagem e do desenvolvimento, a violência representa a própria negação da instituição escolar”. O foco está em promover condições no ambiente escolar para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser efetivado (MINAS GERAIS, 2003, p.6).

A proposição da SEEMG é de estudar o perfil das escolas e das comunidades envolvidas para, desse modo, orientar e apoiar as instituições na elaboração e implementação do seu Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI). Assim como no Projer, também é proposta a ação coordenada entre escola, comunidade e SEEMG, com as responsabilidades de cada uma nesse processo bem definidas.

Para ingresso de algumas escolas no Projer, em 2003, foi considerado como um dos critérios escolas participantes do “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa” que oferecem o ensino médio e possuem mais de 30 docentes atuando nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Médio.

A pesquisa de Corrêa (2007) sobre os impactos produzidos pelo “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa”, cujo foco é identificar a redução da violência e a melhoria do rendimento nas escolas participantes, indicou resultados positivos em decorrência do Projeto para as instituições envolvidas. O número de ocorrências policiais subiu menos nas escolas do projeto do que nas escolas do grupo de controle utilizado na pesquisa. Ainda, verificou-se redução da violência contra o patrimônio dessas instituições no período da pesquisa. Já em relação ao desempenho nas avaliações sistêmicas consideradas, os dois grupos apresentaram resultados semelhantes, indicando que os mesmos não foram significativos em função da participação no projeto.

### **2.3.2.3 Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio - PROMÉDIO e Programa de Educação Profissional (PEP)**

O PROMÉDIO trata-se de um projeto voltado para o Ensino Médio, visando a torná-lo mais atraente aos jovens, diminuindo o índice de evasão escolar e aumentando o desempenho dos alunos nas avaliações. Além de novas propostas curriculares, implantação do CBC, também houve a ampliação de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA); oferta de merenda para os alunos do noturno; abertura de oportunidade de qualificação para o trabalho com cursos introduzidos no currículo. Para atender à demanda proposta, houve, por parte da SEEMG, investimento na qualificação de professores, em infraestrutura física

das escolas e em equipamentos didáticos. Devido ao projeto, é oferecido no contraturno o Projeto de Aprofundamento nos Estudos com o fim de melhorar o rendimento dos alunos nas aulas, incentivando o hábito de estudos, preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e concursos. Também voltado para alunos do Ensino Médio e/ou egressos é proposto o ensino profissionalizante por meio do Programa de Educação Profissional (PEP). As escolas estaduais ofertam os cursos profissionalizantes, bem como as instituições conveniadas da rede pública federal, municipal e privada (sem fins lucrativos) e escolas particulares de Ensino Médio (com ou sem fins lucrativos). Podem matricular-se nos cursos alunos que estejam no 2º ou 3º ano do Ensino Médio e estudantes do 1º ou 2º ano dos cursos da EJA, ambos da rede pública estadual, e, ainda, interessados que já tenham concluído o Ensino Médio. Foram implantados, além disso, em 2009, três cursos técnicos na EJA – chamada essa modalidade de PEP EJA.

#### **2.3.2.4 PEAS – Programa de Educação Afetivo-Sexual**

O objetivo principal desse programa é a promoção do desenvolvimento pessoal e social do adolescente. A forma de obter essa promoção é por meio de ações com foco em questões afetivo-sexuais e da saúde reprodutiva. Tem um foco especial nas escolas do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa e Projer.

#### **2.3.3 O Sistema Mineiro de Avaliação - Simave**

O desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação em larga escala nos estados surgiu em consequência da experiência nacional com o SAEB que, por sua vez, foi institucionalizado em 1996 com a obrigatoriedade de avaliação do rendimento escolar dos diferentes níveis de ensino, assegurada pela LDB 9394/1996, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Para a SEEMG, a avaliação tem importante papel em diagnosticar e direcionar a ação da Secretaria para a melhoria da educação de modo geral e também de forma pontual, atendendo a deficiências identificadas em cada escola, em uma determinada região. Justifica a partir desse direcionamento e dessas buscas dispor de seu próprio sistema de avaliação, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), composto por três diferentes programas: Proalfa, Proeb e Paae.

Atenta-se para os usos feitos com os resultados das avaliações no sistema mineiro assim como ocorre em âmbito nacional com o Ideb. É relevante considerar a existência de uso dos resultados das avaliações como “elemento central na disputa eleitoral, no controle das interações intergovernamentais, na definição de políticas de financiamento por parte dos organismos internacionais, e na busca por acomodação de forças e interesses políticos” (CORRÊA, 2007, p.25). No entanto, é preciso voltar-se também para os efeitos no trabalho docente em decorrência da presença de inúmeras avaliações externas a que as escolas mineiras são submetidas, o que merecerá atenção oportunamente, e também em relação à publicização dos resultados e culpabilização de professores e de escolas.

### **2.3.3.1 Proalfa e Paae**

O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) tem por finalidade verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Teve início em 2005 e seus resultados tem por fim auxiliar intervenções no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Já o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae) foi criado em 2006, tendo sido testado por dois anos somente nas Escolas-Referência. Posteriormente, todas as escolas da rede passaram a ser avaliadas pelas provas do Paae. Aplicado somente na primeira série do Ensino Médio, conta com três momentos avaliativos no decorrer do ano letivo – avaliação diagnóstica, avaliação contínua e avaliação da aprendizagem. Foi criado pela Secretaria com o fim de identificar necessidades pedagógicas imediatas e, por esse motivo, viabilizar uma gestão curricular - pela identificação do estágio de desenvolvimento dos alunos, pautado no CBC. Por ser um sistema *on line*, em que as provas são impressas nas escolas e aplicadas pelos professores, é considerado de rápida obtenção dos dados diagnósticos. São aplicadas avaliações do Paae envolvendo, praticamente, todas as disciplinas.



### 2.3.3.2 O Proeb

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica<sup>8</sup> (Proeb) avalia alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Ele tem por finalidade avaliar os alunos acerca de habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática, além de permitir que professores e escolas possam acompanhar o desempenho de seus alunos. A partir do ano de 2006, as avaliações dessas disciplinas passaram a ser anuais. Anteriormente essa periodicidade para os referidos conteúdos não era mantida, tendo acontecido as seguintes avaliações: de Língua Portuguesa e Matemática em 2000; de Ciências Humanas e Ciências da Natureza em 2001; só de Língua Portuguesa em 2002, só de Matemática em 2003. Em 2004 e 2005 as avaliações não aconteceram.

A base de dados resultante das avaliações do Proeb permite fazer o tratamento estatístico das respostas, que utiliza a Teoria da Resposta ao Item<sup>9</sup> (TRI), possibilitando gerar para cada aluno sua proficiência (MINAS GERAIS, 2008g, p.26).

Os resultados do Proeb são devolvidos às instituições a partir de boletins individuais com indicações de suas proficiências e de seus resultados em relação a outras escolas de sua região, município e Estado.

De acordo com o que consta do Boletim do Proeb, a *Escala de Proficiência* foi criada com o fim de fornecer informações confiáveis para se avaliar um sistema de ensino, uma vez que uma nota somente não atende a esse propósito. Essa escala apresenta, a partir de intervalos de 25 pontos, uma variação de 0 a 500 pontos, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, com agrupamento desses intervalos que determinam os desempenhos dos alunos no período de escolaridade avaliado em três níveis de desempenho: **Baixo**, **Intermediário** e **Recomendado** – cujas especificidades estão dispostas a seguir:

---

<sup>8</sup> As informações presentes acerca do Proeb foram obtidas a partir do Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação (MINAS GERAIS, 2008g), no que será feita referência a essa fonte apenas em casos específicos.

<sup>9</sup> “A TRI é um modelo estatístico capaz de produzir informações sobre as características dos itens utilizados nos testes, ou seja, o grau de dificuldade de cada item, a capacidade que ele tem de discriminar diferentes grupos de alunos que o acertaram ou não e a possibilidade de acerto ao acaso.” (MINAS GERAIS, 2011b).

**Baixo** – Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, este grupo de alunos necessita de uma intervenção focada, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização. Para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.

**Intermediário** - Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.

**Recomendado** - Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades esperadas para o período de escolaridade em que se encontram (MINAS GERAIS, 2011b, p.49).

A variação na escala é diferente para Língua Portuguesa e Matemática, bem como para os diferentes níveis de ensino. A tabela dada mostra os intervalos de proficiência para o 9º ano do Ensino Fundamental:

**Tabela 2 - Intervalo das proficiências para o 9º ano do Ensino Fundamental**

	Língua Portuguesa	Matemática
<b>Baixo</b>	125 até 200	150 até 225
<b>Intermediário</b>	200 a 275	225 a 300
<b>Recomendado</b>	acima de 275	acima de 300

Fonte: SEEMG, 2011.

O desempenho na escala é apresentado de modo cumulativo. Isso quer dizer que se um determinado aluno estiver em um nível mais alto da escala, indica que ele já desenvolveu também as habilidades dos níveis anteriores, além das presentes no nível em que se encontra. Por esse caráter cumulativo, há diferença nas escalas de Língua Portuguesa e Matemática. Para que o aluno desenvolva habilidades iniciais em Matemática, ele precisa ter as habilidades iniciais de Língua Portuguesa.

A Escala de Proficiência em Matemática é composta por **quatro domínios**: Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; Números, Operações e Álgebra; Tratamento da Informação. Já a de Língua Portuguesa é composta por **três domínios**: Apropriação do Sistema de Escrita; Estratégias de Leitura e Processamento do texto (MINAS GERAIS, 2008g, p.35).

Cada um dos domínios subdivide-se em competências que, por sua vez, reúnem um conjunto de habilidades que são apresentadas por meio dos descritores (que explicitam o conteúdo programático e o nível de operação mental necessário para a aprendizagem) da Matriz de Referência<sup>10</sup>. A Matriz de Referência, por seu lado, é constituída por mostra representativa do Conteúdo Básico Comum (CBC), contemplando apenas as habilidades consideradas fundamentais e que são possíveis de constituir os testes de múltipla escolha. Segundo o documento, tem a função de ser um indicativo do que será avaliado em cada período de escolaridade, não devendo ser confundida com um conjunto de indicações de estratégias de ensino nas escolas (MINAS GERAIS, 2008g).

Apresenta-se a seguir a ilustração de uma Escala de Proficiência de Matemática:

---

<sup>10</sup> A Matriz de Referência do Proeb é uma amostra representativa do Conteúdo Básico Comum (CBC) contemplando apenas as habilidades consideradas fundamentais e que são possíveis de constituir os testes de múltipla escolha. Tem a função de ser um indicativo do que será avaliado em cada período de escolaridade, não devendo ser confundida com um conjunto de indicações de estratégias de ensino nas escolas (MINAS GERAIS, 2008g).

Figura 3 - Escala de Proficiência no Proeb – Matemática



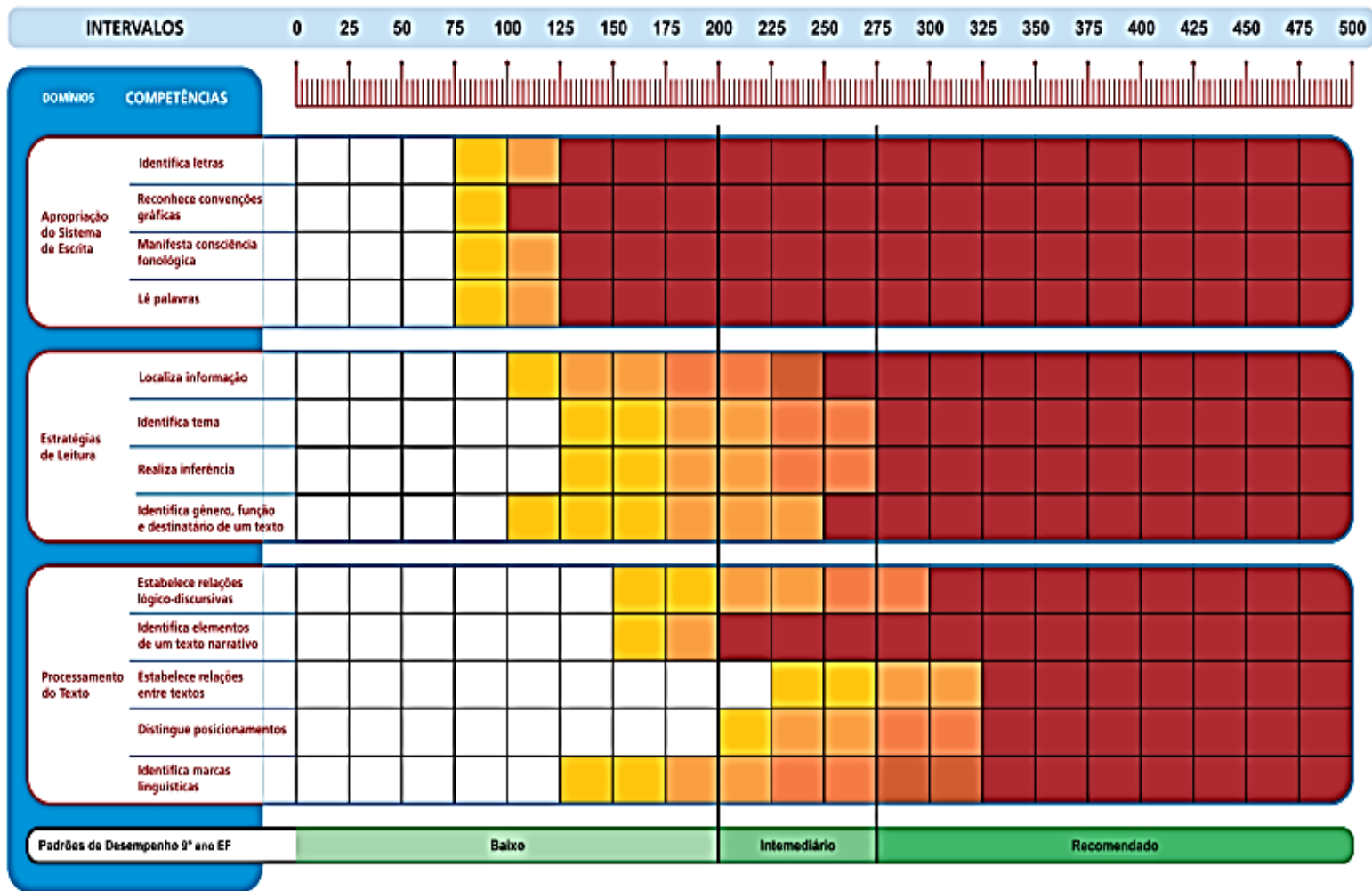
Fonte: SEEMG, 2010.

A Escala de Proficiência de Matemática traz a diferença gradativa de cores de uma mesma competência (agrupamento de descritores), o que indica os diferentes níveis de complexidade das habilidades desenvolvidas. Os quadros brancos, por sua vez, indicam que o estudante ainda não desenvolveu a referida habilidade. Anteriormente, em 2008, a Escala de Proficiência era subdividida em graus, sendo para Matemática definidos quatro perfis, de acordo com o intervalo da Escala de Proficiência compreendido: **Grau I**: de 125 até 175; **Grau II**: de 175 até 225; **Grau III**: de 225 até 275; e **Grau IV**: de 275 até 325. A partir de 2010, a SEEMG passou a situar os níveis de desempenho na própria escala, tornando mais fácil a interpretação da mesma. Os três níveis estão representados na última linha da tabela e estão de acordo com os intervalos já anteriormente informados.

O nível de proficiência permite à escola estabelecer comparações dos seus resultados com outras escolas da rede, com a média da Rede Estadual; enfim, acompanhar a evolução de sua escola. Já os graus dão informações sobre as competências desenvolvidas pelos alunos, indicando ainda a complexidade dessa competência desenvolvida (de acordo com as cores), favorecendo uma intervenção pedagógica direcionada.

Apresenta-se a seguir a Escala de Proficiência de Língua Portuguesa, permitindo que sejam observadas que as classificações nas escalas são distintas da Matemática:

Figura 4 - Escala de Proficiência no Proeb – Língua Portuguesa



Fonte: SEEMG, 2010.

Análogo ao que ocorre para Matemática, também para Língua Portuguesa os três níveis já figuram na escala e os quadros brancos indicam habilidades que não foram desenvolvidas pelos alunos. Para Língua Portuguesa, são definidos seis perfis: **Leitor rudimentar** (de 100 até 125); **Leitor iniciante** (de 125 até 175); **Leitor ativo** (de 175 até 225); **Leitor interativo** (de 225 até 275); **Leitor interativo avançado** (de 275 até 325) e **Leitor proficiente** (acima de 325). Os alunos com proficiência abaixo de 75 pontos “*não diferenciam, ainda, letras de outros sinais gráficos, portanto, muito provavelmente, não são capazes de diferenciar a escrita do desenho ou de pseudo-letras ou rabiscos*”. (MINAS GERAIS, 2008g, v.1, p.48) Assim como ocorre entre os níveis de desempenho e os graus para Matemática, também acontece entre os níveis e os seis perfis, que dão indicativos acerca das competências e suas complexidades. O **Leitor rudimentar** ou **Leitor iniciante** possui **Desempenho Baixo**; o **Leitor ativo** pode ter **Desempenho Baixo** (se estiver entre 175 e 200 na escala) ou **Desempenho Intermediário** (estando de 200 a 225 na escala); por sua vez, o **Leitor interativo** apresenta **Desempenho Intermediário**; e, por fim, o **Leitor interativo avançado** e o **Leitor proficiente** têm **Desempenho Recomendado**.

O Boletim do Proeb é autoexplicativo e apresenta os resultados para as escolas de quatro modos diferentes:

- **Quadro de médias comparadas:** possibilita à escola interpretar sua posição, comparando sua média com as médias do seu município, sua Superintendência Regional de Ensino (SRE), com Minas Gerais e com o Brasil.
- **Gráfico de evolução das médias:** permite que a escola avalie sua evolução em comparação com a evolução da rede estadual, identificando se está melhorando em relação a si mesma e em relação à rede de ensino.
- **Gráfico do percentual de alunos por nível de proficiência no Estado:** apresenta a distribuição dos alunos ao longo das faixas de proficiência no Estado, permitindo identificar a quantidade de alunos que estão nos níveis de *Desempenho Baixo*, *Intermediário* e *Recomendável*.
- **Gráfico do percentual de alunos por nível de proficiência na escola:** apresenta a distribuição dos alunos ao longo das faixas de proficiência na escola, permitindo identificar a quantidade de estudantes que estão nos níveis de *Desempenho Baixo*, *Intermediário* e *Recomendável* e, ainda, comparar com o nível de proficiência do Estado informado no gráfico que apresenta esses percentuais.

Além das informações dadas a respeito dos alunos e da escola, situando-os em relação à SRE, município, Estado e País, estão presentes também sugestões de atividades pedagógicas (não são apresentadas atividades, mas são dados indicativos, de modo que o professor possa desenvolvê-las) que possam auxiliar no trabalho das escolas na busca por melhores resultados.

#### **2.4 As avaliações e a responsabilização de professores e escolas**

As políticas de *accountability* “têm sua gênese em factores sócio-económicos e relacionam-se com as pressões para um maior controlo sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas” (AFONSO, 2005, p.44). Essa responsabilização crescente tem relação com a ideia de “Estado avaliador”, sendo, nesse sentido, a avaliação uma forma de implementação dos mecanismos de controle, cuja tônica recai mais no produto do que no processo (AFONSO, 2005, p.49-50).

A palavra *accountability* não tem uma tradução exata para o português, mas tem sido utilizada no meio acadêmico como **responsabilização** e/ou **prestação de contas**, sendo comumente o termo mais aplicado à primeira denominação. De acordo com Afonso (2005, p.48), há autores que defendem a responsabilização, bem como existem os que se preocupam com ela. Nesse último sentido, destaca-se Basil Bernstein (1990), que lamenta que as preocupações com a educação estejam sendo substituídas por outras relacionadas com a economia de mercado, como eficiência e prestação de contas.

Mesmo que não intencional, os resultados das avaliações, na medida em que ganham evidência na mídia, acabam por derivar em classificação e ranqueamento das escolas. Esse tipo de uso equivocado das avaliações pode vir da própria sociedade frente à ampla divulgação, culminando em discriminação das escolas que têm resultados abaixo do esperado e supervalorização das instituições com bons resultados, quer sejam públicas ou privadas.

A responsabilização dos professores e das escolas pode ser entendida como legítima diante do direito e dever do Estado de acompanhar o processo educacional. No entanto, o foco nos resultados acaba por dar uma conotação maior no produto do que no processo, como destaca Afonso (2005). O uso dos resultados pode servir à implementação de políticas voltadas para as deficiências identificadas, mas pode, além disso, evidenciar problemas que as políticas de intervenção não dão conta e que também não têm a



finalidade de sanar. Desse modo, as consequências para as escolas e os professores nem sempre ficam no âmbito pedagógico, desencadeando a culpabilização. Não se nega, de modo algum, a importância da responsabilidade profissional, em qualquer área, sobretudo no campo educacional. O que se questiona é a condensação de responsabilidades atribuídas ao professor, pois nelas são incorporadas, indevidamente, dimensões frente às quais o docente não pode se responsabilizar, uma vez que, efetivamente, não dependem dele, mas sim do Estado.

#### **2.4.1 Publicização de resultados das avaliações**

A veiculação dos resultados das avaliações sistêmicas nas mídias – canais abertos de televisão e na internet, bem como jornais e revistas impressos ou *on line* – tem repercussão positiva e negativa na sociedade. A publicação dos resultados acaba por promover um ranqueamento de escolas e, em consequência disso, uma provável recusa de matrícula pelos pais em instituições de baixo rendimento, principalmente na rede pública de ensino. Há uma preocupação em anunciar o crescimento dos índices e resultados, sem, contudo, especificar, na mesma proporção, as adversidades existentes entre as escolas – o que nem sempre pode ser sanado por meio de ações com foco somente nos resultados das avaliações externas.

Calderano (2012)<sup>27</sup>, em sua pesquisa, identificou algumas particularidades que diferenciaram as escolas envolvidas – duas escolas públicas estaduais centrais e duas da periferia da cidade de Juiz de Fora –, inclusive em relação ao desempenho dessas escolas nas avaliações externas. Identificou-se nas instituições de periferia um grande número de professoras contratadas, observando no relato das docentes dessas instituições a insegurança relativa à falta de vínculo com a mesma, não assegurando a continuidade nos trabalhos desenvolvidos. A fala das professoras também expõe o atendimento, por ambas as escolas, a comunidades muito carentes e a alunos que apresentam *déficits* de aprendizagem comprovados. Nesse contexto adverso, a alta rotatividade de professores acaba por comprometer a continuidade nos trabalhos iniciados, prejudicando o desempenho pedagógico.

---

<sup>27</sup> A pesquisa “*A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras*” foi desenvolvida junto a quatro escolas estaduais de Juiz de Fora - MG, sendo que duas dessas instituições localizam-se no centro e outras duas na periferia. A referida pesquisa foi realizada pelo grupo Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE) da UFJF, do qual faço parte, sob coordenação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Assunção Calderano.

As professoras dessas instituições sentem-se também prejudicadas nos resultados das avaliações em decorrência de não serem consideradas as diferenças dos alunos atendidos e relatam que são muitos casos de alunos em condições especiais, sendo a maior parte deles diagnosticados com laudos médicos, mas nem todos os laudos são aceitos e considerados no processamento dos resultados das avaliações, como na Provinha Brasil (CALDERANO, 2012).

O número de matrícula nessas escolas fica comprometido pelo pouco interesse da comunidade em matricular seus filhos em escolas com os perfis e os resultados relatados. A existência de alunos para a instituição, segundo os relatos da direção e das professoras das mesmas, é que a procura condiciona-se mais à existência do tempo integral, dada a necessidade das famílias de terem onde deixar seus filhos. Essa situação, entretanto, não se reproduz nas escolas centrais, que, por sua vez, apresentam melhores resultados nas avaliações externas, também apresentam melhor infraestrutura e menor rotatividade de professores, por ter maior número de efetivos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por seu lado, desenvolve ações a partir dos resultados das escolas no Ideb. O Programa Mais Educação, por exemplo, foi criado em 2007, voltado para a ampliação da jornada escolar, atendendo a escolas com Ideb menor do que 2,9 (considerados os resultados da Prova Brasil de 2005). São repassados recursos às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Mesmo com uso conforme o previsto para o resultado das avaliações nas proposições de políticas, parece sobressair os mais danosos, que repercutem negativamente na escola, de modo geral, e de forma mais intensa para gestores e professores. São exemplos disso os ranqueamentos e a exposição dos resultados das instituições para a comunidade sem assegurar devida compreensão do que os números de fato representam.

A fixação de painéis com os resultados no Ideb das instituições públicas da rede estadual mineira, assim como já acontecera em outros estados reforça a existência de ações derivadas dos usos das avaliações que não asseguram melhorias nas escolas, mas que podem gerar os ranqueamentos e a estigmatização, acentuando problemas já existentes.

A Secretária de Educação do estado do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, julga, por sua vez, que a medida seja válida e que as escolas passaram a utilizar os resultados de forma positiva, levando a discussão em reuniões de pais e servindo de motivador nas ações desenvolvidas na instituição. Destaca que as placas são afixadas no interior das escolas,

mas que as instituições com bons resultados colocam-nas em todos os lugares, de modo a tornar visível (MANDELLI, 2012).

É inegável, pela consideração da Secretária de Educação do Rio de Janeiro, que as placas são motivo de orgulho para as escolas com bons resultados. A preocupação, no entanto, está no sentido de compreender como isso fica para as que apresentam Ideb baixo e as consequências da publicização do mesmo. É fato que ações devam ser desenvolvidas nas escolas, que professores e demais profissionais das instituições devam ser motivados e envolvidos na busca para a melhoria da aprendizagem. Mas é fato também, como destaca Mandelli (2012), que “estudos já comprovam que as escolas com Ideb baixo normalmente atendem alunos de perfil socioeconômico baixo, vindos de famílias pobres e que dificilmente se engajariam nas mudanças necessárias” (s/p) Desse modo, pode-se considerar que o desafio esteja muito além de tornar públicos os resultados das escolas. Como destacado na pesquisa de Bragança Júnior (2008), há confusão e pouca compreensão das avaliações sistêmicas pelos professores, gestores, supervisores pedagógicos, demais profissionais da escola e alunos, no que sugere que também para as famílias e comunidade isso ocorra. Assim, acredita-se que publicar somente não resolve, é preciso conscientizar os envolvidos sobre a condição real de cada escola, propor ações junto à comunidade escolar de modo geral que possam refletir em melhorias e dar condições aos envolvidos de assumirem seus papéis no processo. Para que isso seja possível, é necessário recorrer à formação continuada dos professores e gestores concomitante com o fortalecimento e mesmo constituição de políticas educacionais e sociais voltadas para o atendimento das deficiências identificadas. O que se tem visto, no entanto, é uma mobilização tímida dos sujeitos da escola, por meio de iniciativas isoladas e, muitas vezes, voltadas apenas para a obtenção de resultados, evidenciando o peso que recai sobre cada instituição quando se busca romper com os problemas diagnosticados.

Segundo a Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais, Ana Lúcia Almeida Gazzola, os resultados das avaliações são compartilhados com os pais pela direção da escola. Acontece uma vez por ano o “Dia D”, em que todas as escolas de Ensino Fundamental da rede estadual mineira debatem os resultados das avaliações Proeb, Proalfa e do Ideb. A discussão envolve os professores, supervisores e inspetores, juntamente com a direção. Para que isso seja possível, nesse dia não há aulas. São definidas estratégias a partir do analisado, que também são compartilhadas posteriormente com os pais. Segundo a Secretária, “os pais tomam conhecimento, podem opinar e assumem uma espécie de corresponsabilidade pelos resultados” (MANDELLI, 2012d).

Ainda de acordo com a Secretária:

Educação é política de estado, de médio e longo prazo. Não adianta varinha de condão nem achar que é da noite para o dia. É muito importante que se crie sustentabilidade, continuidade das políticas. O que fez a diferença em Minas é que já tínhamos uma tradição educacional importante, inclusive em avaliação. Mas ela não era sistêmica e não estava associada a uma intervenção pedagógica consequente. Este foi o salto, e ele foi construído a partir do momento que nos apropriamos do que ocorreu antes (...) A boa avaliação é a que promove mudança. Não pode ser feita para punir. Tem que gerar agenda positiva e tem que mobilizar e motivar as pessoas por pertencimento e coesão em torno de um objetivo comum, que é a qualidade da Educação (MANDELLI, 2012d).

A fala de Ana Lúcia, entretanto, é controversa com a ação da Secretaria em recomendar a afixação dos resultados em lugar público nas escolas. Para as instituições com bons resultados não há problema, mas para as que estão com resultados ruins há o risco de serem estigmatizadas e essa pode ser considerada uma forma de *punir* a escola pelo mau resultado. São necessárias ações de mobilização sem expor de forma negativa as instituições que estão dependentes de apoio efetivo para mudar a sua condição. Ações como o “Dia D” são misteres para o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo avaliativo, para compreensão da relevância, das limitações e das finalidades das avaliações, bem como o uso que se deva fazer dos seus resultados, como recomendado por especialistas.

De modo análogo ao que tem sido feito com os resultados do Ideb, é feito também um ranqueamento de escolas simultâneo à divulgação dos resultados do Enem, o que é um equívoco no uso dessa avaliação, pois a mesma avalia o aluno, como já destacado por especialistas, não sendo, portanto, recomendado para aferir a qualidade da escola. É indicada cautela na análise dos dados, considerando que não há elementos socioeconômicos nessa análise e tampouco na comparação. São ranqueadas escolas com perfis de alunos diferentes. Segundo Francisco Soares (*apud* MANDELLI, 2012b, s/p), “precisamos chamar a atenção da sociedade para essa dimensão, porque é ela quem traz a equidade para a discussão dos dados educacionais”.

A divulgação dos dados é importante, o cuidado com a forma dessa divulgação e o uso feito é que faz diferença. Da forma como está, o uso dos resultados das avaliações tem servido mais a um ranqueamento de escolas, estigmatizando instituições e redes de ensino, do que para a construção de políticas públicas e mobilizações em busca de melhorias, como deveria.

#### **2.4.2 O Projer e sua relação com as políticas para padronização e responsabilização**

Para que se estabeleçam as avaliações sistêmicas, são necessárias algumas ações que as viabilizem. É imperativo o estabelecimento de um currículo que subsidie as matrizes de referência das avaliações, bem como é desejável que as escolas tenham um corpo mais estável de funcionários para que os resultados possam ser atribuídos ao grupo que ali se encontra.

O autor Nigel Brooke (2006) fala da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, podendo ser interpretados como “tentativa de atenuar a grande diversidade de padrões e de garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (p.385). Como exemplo das ações que estabeleceram padrões de qualidade e que acompanharam a criação dos projetos de responsabilização nos Estados Unidos e Inglaterra, esses elementos parecem “indicar vontade de exercer maior controle sobre as autoridades educacionais” (BROOKE, 2006, p.385).

O Projer tem elementos que favoreceram a padronização no estado de Minas Gerais. O estabelecimento do currículo obrigatório com a implementação do CBC é um desses fatores. A abrangência a toda rede de escola pública estadual de forma obrigatória contribui para a existência de um sistema próprio de avaliação - o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) – ao subsidiar a matriz de referência dessas avaliações. Houve no Estado também a efetivação de professores na rede estadual mineira sem a realização de concurso público, incentivo salarial (Prêmio por Produtividade) e o uso dos resultados do Proeb/Simave para ingressar novas escolas no Projer, somando-se ao CBC na composição de um universo de responsabilização.

No capítulo 1 foi apresentado o ingresso de escolas no Projer levando-se em consideração os resultados do Proeb de 2006 como critério de ampliação do número de ER a partir de 2009. Nesse capítulo foram apresentadas as avaliações do Simave, cabendo agora detalhar os demais elementos, antes destacados como componentes de padronização e/ou responsabilização, no que se segue.

#### 2.4.2.1 Vinculação do CBC à Matriz de Referência do Simave

As matrizes de referência são formadas por conjuntos de habilidades mínimas que se espera dos estudantes, apresentando diversos níveis de complexidade, de acordo com cada área de conhecimento e com cada etapa de escolaridade. Não abarcam todos os conteúdos dos currículos em que são pautadas, uma vez que é preciso considerar as habilidades que sejam possíveis mensurar por meio de testes padronizados de desempenho e que seja relevante sua aprendizagem. Sua finalidade é servir de base para a criação dos itens nos testes. As matrizes de referência do Simave foram elaboradas tendo como base as habilidades presentes na matriz de referência do SAEB, a exemplo do que vem ocorrendo nos demais estados e municípios que possuem sistemas próprios de avaliação. O Conteúdo Básico Comum (CBC) é composto por uma lista de conteúdos mínimos e orientações pedagógicas, sendo um documento pautado nos PCN. Seus conteúdos subsidiam a “Matriz de Referência para Avaliação”<sup>28</sup> do Simave, além de serem de implementação obrigatória por todas as escolas da rede pública estadual mineira. Uma vez que a obrigatoriedade por si só não assegura a implementação das políticas (TEIXEIRA *et alii*, 2004, p.1-2), sendo importante a participação dos professores, principalmente quando se trata de propostas curriculares (TEIXEIRA, 2006; YOUNG, 2000; SANTOS, 2002), enxerga-se nesse vínculo uma provável estratégia para garantir o uso do CBC pelas escolas na mesma medida em que favorece o universo avaliativo.

Ao ser pautado nos PCN, o CBC atende duplamente às avaliações mineiras e às nacionais. Nesse sentido, o CBC mereceu uma atenção especial da Secretaria na sua implementação, sendo, atualmente, o foco nas ações do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). Os técnicos das superintendências que vão às escolas trabalham atividades a partir do CBC que devem ser desenvolvidas pelos professores com seus alunos a fim de promover a aprendizagem e elevar os resultados das avaliações em cada escola.

Vincular a Matriz de Referência do Simave ao CBC pressupõe fazer com que as escolas o implementem em busca de melhores resultados nas avaliações. A disseminação do CBC, por sua vez, favorece a padronização que, segundo Nigel Brooke (2006), é

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/matrizReferencia.faces>> Acesso em: 30/04/2009.

necessária para que seja possível avaliar um sistema educacional. Esse trabalho, entretanto, pode ser válido para as escolas ao se considerar que, dessa forma, os alunos tenham acesso a pelo menos esse mínimo comum. No entanto, é preciso oferecer mais que o mínimo, garantindo o direito dos alunos que essa oferta seja de qualidade.

Na política mineira existe um movimento no sentido de envolver e compensar o professor pelo trabalho com o CBC. Na apresentação do CBC de todas as disciplinas, de Ensino Fundamental e Médio, faz-se saber que eles serão a base para a avaliação das escolas, dos professores e para proposição de metas com o fim de melhorar o desempenho das unidades escolares da rede pública estadual mineira (MINAS GERAIS, 2005e, p.4). Essa informação é significativa neste trabalho, pois tem relação com as avaliações de rendimento a que as escolas estaduais estão sendo submetidas e que geram premiação para as que obtêm melhores resultados – discussão que será apresentada no próximo tópico.

#### **2.4.2.2 Efetivações de professores não concursados – Lei 100**

Assegurado pelo Decreto nº 44.674, que regulamenta a Lei 100, de 5 de novembro de 2007, foram efetivados sem concurso público para provimento dos cargos, com início de trabalho em 2008, professores na rede pública estadual mineira, das diversas disciplinas, usando como critério terem atuado no ano de 2007 como designados. Contabiliza-se cerca de 96 mil servidores efetivados.

Essa ação pode ter sido favorável a um grande grupo de professores que atuam continuamente na rede pública estadual mineira na condição de designado e que, ano a ano, mudam de escola de acordo com as vagas oferecidas. No entanto, identifica-se, também, que essa ação pode representar interesses na criação de um quadro de professores mais estável com fins de padronização. Esse tipo de organização no sistema pode ser também propício à premiação (no caso do pagamento do Prêmio por Produtividade), bem como favorecer a responsabilização das escolas por seus desempenhos nas avaliações.

Inicialmente havia diferença nos direitos dos servidores efetivados pela Lei 100, já que era mantida a situação na carreira conforme se encontravam no período da efetivação e também não tinham igual estabilidade, podendo ser dispensados com a chegada de um servidor efetivo para o cargo. Porém, mudanças na Lei garantiram direitos iguais entre os

efetivados pela Lei 100 e os demais servidores efetivos. Essas foram mudanças favoráveis que, além das garantias asseguradas, diminuiu a rotatividade de professores nas escolas (CALDERANO, PEREIRA, MARQUES, 2012).

Os efetivados tiveram que permanecer na mesma escola em que estavam em exercício quando foi publicada a Lei 100. Com isso, nos anos de 2008 a 2010, não puderam mudar de escola. Sob o aspecto da manutenção dos professores nas mesmas escolas, viabilizando a continuidade nos seus trabalhos, pode-se considerar como favorável essa regra da Lei 100; já em termos de igualdade de direitos, a mudança de lotação, que já era garantida ao servidor concursado, indicava um prejuízo. A Instrução 01, publicada em 21 de abril de 2011 e a Resolução 1.846, de 04 de maio do mesmo ano, igualaram os direitos dos efetivados em concorrer a vagas para fins de mudança de lotação e remoção (MINAS GERAIS, 2011a).

Na pesquisa de Calderano (2012), encontrou-se um grande número de professores contratados nas duas escolas de periferia que apresentaram, em 2012, baixo Ideb, pressupondo uma rotatividade de docentes a cada ano; o que não se reproduziu, na mesma proporção, nas escolas centrais pesquisadas, que, por sua vez, apresentam alto Ideb. Nos depoimentos das professoras envolvidas na pesquisa, esteve presente a ênfase de não poderem dar continuidade ao trabalho iniciado por conta dessa rotatividade. Suspeita-se que, com a possibilidade de movimentação dos efetivados com a Lei 100, esses tenham procurado escolas com melhores condições de trabalho, acabando por concentrar a rotatividade nas instituições com histórico ruim nos resultados das avaliações e com instalações precárias e/ou condições de trabalho piores do que nas demais. Essa migração dos professores e demais profissionais pode ser em função de o Prêmio por Produtividade depender dos resultados das escolas nas avaliações sistêmicas.

A Lei 100, no entanto, não foi bem vista pelos Sindicatos e pelos professores que não foram contemplados com o benefício por ela proposto. Desse modo, ações foram movidas para derrubá-la e os processos arrolam na justiça até então. A referida Lei pode ser considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), mas o processo ainda não foi finalizado e os professores e demais profissionais ingressantes em 2008, sob o respaldo da Lei 100, continuam em seus cargos (AMP/MG, 2012).



### 2.4.2.3 Incentivo salarial ou *Prêmio por Produtividade*

O incentivo salarial ou *Prêmio por Produtividade* é um pagamento destinado aos professores e demais profissionais da educação das instituições estaduais mineiras e condicionado aos resultados apresentados pelas escolas às suas respectivas superintendências. Esse incentivo salarial foi popularmente apelidado de “14º salário”, apesar do valor pago não corresponder a 100% de um salário para cada professor, supervisor, coordenador e/ou direção das escolas, sendo pago de acordo com o atingimento das metas estabelecidas no Acordo de Resultados. O Acordo de Resultados é um pacto firmado entre as instituições com o Estado, em busca do cumprimento das metas e compromissos estabelecidos. O valor pago a cada servidor tem relação com os dias de efetivo exercício (ou seja, as faltas, independente do motivo, são descontadas) e percentual atingido pela escola, podendo ser pago uma vez por ano, desde que não haja *déficit* fiscal no Estado (MINAS GERAIS, 2008e).

De acordo com uma gestora das escolas entrevistadas nesta pesquisa, o pagamento do Prêmio por Produtividade está diretamente relacionado ao cumprimento das metas no Acordo de Resultados. Além disso, que as metas são estabelecidas pela Secretaria que considera os resultados nas diferentes avaliações externas feitas pelas instituições:

A gente já tem estipulado a meta do Acordo de Resultados. [mostra o papel com as metas da escola] é a Secretaria, são eles que colocam, a cada ano vão aumentando. Eles aumentam dois pontos percentuais e se a gente não concordar, a gente pode fazer uma ressalva e falar que tá difícil, que a gente não consegue. Mas a gente já tem as metas estipuladas, 2012, 2013, 2014, já está tudo estipulado. E aí, tá vendo aqui, e aqui, olha os itens. Olha aqui Proalfa, Proeb. [mostra o papel com as metas da escola] tá vendo aqui resultado de Proeb. Todo ano. É todo ano. Aí a taxa de evasão, de repetência, entra isso tudo, isso tudo em meta! Aí é o Prêmio por Produtividade é em cima disso. É um “moncado” da própria Secretaria de Educação, uma porcentagem é da Secretaria de Educação. Se a Secretaria de Educação alcançar a meta, se a Superintendência alcançar a meta, se a escola alcançar a meta... É 70% da escola e os outros 30% são da Secretaria e da Superintendência. Considera também a proficiência, participação, entra tudo! É usado sim. Usa tudo! Proalfa, Proeb! Usa tudo! (gestora da *ER Girasso*)

Analisando o depoimento anterior fica, no mínimo, uma dúvida quanto à clareza do procedimento ligado ao “Acordo de Resultados”: trata-se de um estímulo e favorecimento ao trabalho qualificado da escola ou uma previsão externa a partir de uma fixação de índices e, embutido nela, uma pressão por resultados? A segunda alternativa parece mais evidenciada a partir das análises dos depoimentos das diretoras que alcançaram baixo resultado nas

avaliações externas na pesquisa de Calderano (2012) e considerando-se ainda as situações vivenciadas nas/pelas escolas, uma vez que as condições reais para o alcance de metas não são, frequentemente, disponibilizadas à escola pelo Estado – refere-se, entre outros fatores, às condições de trabalho e infraestrutura das instituições.

Em 2008, foram analisados os resultados de cada superintendência, com todo seu conjunto de escolas, no que foi exigido, de cada uma, obter resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional, e realizar a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores. O percentual destinado a cada superintendência serviu de parâmetro para pagamento dos profissionais de todas as escolas, independente dos seus resultados individuais. A proposição da Secretaria, no entanto, foi, a partir de 2009, que cada escola passasse a receber o incentivo de acordo com o resultado da instituição. Com isso, para obterem melhores resultados, as escolas precisaram elaborar seus Planos de Intervenção Pedagógica (PIP) em busca do cumprimento de metas estabelecidas para o ano letivo corrente.

As metas a serem atingidas pelas escolas são estabelecidas no PIP a partir dos resultados das instituições no Simave e no Ideb, considerando as proficiências dos alunos e o percentual de participação, tendo em vista também com as ações o aumento do Ideb da instituição. Apesar de ser uma forma legítima do uso das avaliações, em busca de estratégias de melhorias do processo de aprendizagem, um planejamento pautado nos resultados das avaliações do Simave pode ter impacto no trabalho docente, de forma indireta, em termos de responsabilização. Para o Estado, segundo o atual governador Antônio Anastasia, pagar o Prêmio é honrar o compromisso assumido com os servidores, o que assegura o direito de cobrar resultados:

“Nossa política é de valorização do servidor público mineiro. Compromissos como o prêmio por produtividade são pilares da política de desenvolvimento. Somente honrando aquilo que foi assumido, se tem como cobrar o retorno. No caso do servidor mineiro, esse retorno não é ao Estado, mas à sociedade”, afirmou (MINAS GERAIS, AGENCIAMINAS 2012).

O PIP é desenvolvido nas escolas com apoio da SEEMG e das Superintendências Regionais de Ensino, em que são fornecidos materiais didáticos, acompanhamento e orientação, no intuito de desenvolver estratégias pedagógicas com impacto na aprendizagem. Desde 2007, é desenvolvido o PIP I para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ações definidas a partir dos resultados das escolas no Proalfa e Proeb visando ao atingimento da meta “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”, juntamente com projetos como “Projeto Escola Tempo Integral” e “Escola Viva Comunidade

Ativa”. Em 2006, o Proalfa indicou que somente 49% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização atingiram o nível recomendável nas capacidades de Leitura e Escrita. A cada ano é feita a avaliação das atividades desenvolvidas no ano anterior e são propostas novas ações, com encontros nas escolas.

Além das ações direcionadas à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciou-se em 2012 o PIP II com ações direcionadas também aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com foco na implementação dos CBC. São desenvolvidas ações multidisciplinares por equipes capacitadas pela SEEMG que vão às escolas, reúnem-se com a direção para discussão do projeto pedagógico e os possíveis problemas da instituição; acompanham aulas e discutem as observações com os professores, dando sugestões de bibliografias, metodologias e recomendação de reforço para alguns alunos.

Entretanto, parece não serem usados somente para elaboração do PIP os resultados das avaliações, como podemos visualizar a partir do depoimento da professora Arne nas pesquisas de Calderano (2012):

O problema depois maior é que, o décimo quarto salário vem referente ao resultado da prova dos alunos. Olha que incoerência dessa prova do Proalfa! Se a escola, se os alunos foram bem, você tem um valor, se não foram... E também tem as notas das escolas, se os alunos foram bem a escola tá excelente! Entendeu? A professora também desse aluno tá! Olha que coisa né, a aprendizagem do aluno relacionada com o salário do professor! Tá vendo?! [profª Arne – escola Vênus] (CALDERANO, 2012).

A fala da professora Arne corrobora a existência de vínculo entre os resultados das escolas nas avaliações sistêmicas e o Prêmio de Produtividade, numa relação de responsabilização dos professores, impactando o trabalho docente. O depoimento da professora indica preocupação contínua com os resultados nas avaliações, uma vez que eles determinam não só o pagamento de bônus, mas o julgamento da escola e dos professores.

Sousa (2010) destaca que o uso das avaliações em larga escala para pagamento de bônus tem repercussão no currículo escolar e pode envolver o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem que atenda a todos os alunos. Como exemplificado anteriormente com o depoimento da professora Arne, em Minas Gerais, há uma valorização dos resultados, utilizando-os para recompensar professores e escola. Desse modo, corre-se o risco, em nome da preparação dos alunos para as provas, de comprometer o processo de ensino de modo geral, refletindo no currículo das escolas, o que acaba comprometendo a autonomia dos professores. Já as intervenções pedagógicas ocorridas no PIP podem ser

consideradas promissoras, uma vez que promovem o diálogo a partir de possibilidades visualizadas e/ou construídas a partir das dificuldades identificadas pelos resultados das avaliações.

O Prêmio por Produtividade pode indicar ainda retrocesso nas lutas da classe por melhores salários. O prêmio não é agregado ao salário, não se constituindo de vantagem adicionada de forma contínua. Nesse sentido, o Estado reproduz o que vem acontecendo no setor privado, com o pagamento de bônus anuais aos trabalhadores em vez de aumento salarial. É importante ainda salientar o fato de que as avaliações externas são proposições de cima para baixo, posto que não envolvem os sujeitos avaliados no processo de elaboração, implantação e mesmo de avaliação das políticas. Associar remuneração a desempenho expressa uma forma de forçar os professores e a escola na adequação às exigências presentes nas políticas. Além disso, reforça a ideia de desvalorização docente, pois indiretamente se baseia no princípio de que o trabalho não efetivado é resultado de baixo empenho do professor e/ou da escola, indicando, portanto, baixo comprometimento profissional de ambos, que supostamente será alterado diante de um estímulo financeiro. Em outras palavras, indica que o professor atua de modo medíocre porque não recebe devidamente. Essa iniciativa reforça a desvalorização docente e revela, de outro lado, o reconhecimento, por parte do Estado, da necessidade de aumento de verba para as escolas e de salário para os professores (PARO,2012).

#### **2.4.3 Prestação de contas e remuneração por desempenho – a responsabilização no universo escolar seguindo o que vem acontecendo no universo privado**

Os recursos hoje disponíveis para avaliação das escolas podem ter seus resultados facilmente vinculados aos professores. Apesar de o foco inicial ser a comunicação pública, as avaliações sistêmicas rapidamente chegaram até a avaliação de professores, com compensação e também como controle por parte do Estado.

Os defensores da ideia da remuneração por desempenho, tomando o setor privado como modelo, justificam-na de que em longo prazo a qualidade aumentaria, pois os professores sentir-se-iam incentivados em concentrar em resultados (HOXBY e LEIGH, 2004 *apud* CORCORAN e JOYDEEP).

Os autores Adams, Heywood e Rothstein (2009) apresentam o resultado de dois trabalhos sobre compensação por desempenho e avaliação externa da educação. O

trabalho de Scott Adams e John Heywood é voltado para o setor privado e evidencia a recorrência de pagamento de bônus periódicos nesse setor, prática crescente, mas que ainda representa uma parcela pequena da remuneração total. No entanto, ressaltam serem raros os pagamentos baseados em medidas de produtividade individual. Possivelmente em consequência do perfil do trabalhador moderno que é um profissional complexo e multifacetado, dificultando que seja resumido por uma simples medida quantitativa.

Os trabalhos de Richard Rothstein, por sua vez, apresentam análises dos sistemas de responsabilização de desempenho nas áreas pública e privada. Destaca o alerta feito pelos cientistas sociais Herbert Simon e Donald Campbell sobre os problemas intrínsecos à medição da qualidade do serviço público com uso de simples indicadores quantitativos, mesmo tratando-se de trabalhos complexos (ADAMS, HEYWOOD, ROTHSTEIN, 2009). Ressaltam que empresas renomadas com Wal-Mart e McDonalds já foram levadas a combinar indicadores quantitativos mais amplos a medidas mais subjetivas de qualidade e serviço, para fugir das estratégias de jogos de corrupção de resultados. Rothstein mostra que os indicadores de desempenho correm o risco de subverter a motivação intrínseca dos agentes em profissões de serviços como o ensino.

Segundo Koretz (2009), os defensores de se avaliar escolas como se fossem empresas apostam que o foco nos testes padronizados de alguns assuntos dominam os sistemas de responsabilização, deixando de lado outras evidências de desempenho. Esse procedimento é decorrente da crença de que recompensar e/ou punir professores de acordo com a aprendizagem dos seus alunos possa ter impacto positivo. Seria uma forma de assegurar o comprometimento dos professores, na expectativa de que dessa forma resulte em consequente aprendizagem dos alunos.

Os autores Adams, Heywood e Rothstein (2009) apontam três questões que permeiam as discussões sobre responsabilização e compensação, indicando necessidade de ajustes ao sistema de responsabilização.

- a) A primeira apontada é a necessidade da existência de avaliações subjetivas junto aos indicadores quantitativos, por se tratar de ocupações com papéis complexos. O trabalho docente pode ser considerado uma função com papéis complexos, no que essa necessidade pode ser adaptada também para o uso das avaliações sistêmicas no âmbito educacional.
- b) A segunda necessidade é no sentido de se privilegiar o que será avaliado. O argumento é de que, no setor privado, identificou-se que os trabalhadores voltavam os esforços para produzir o que é medido, independente do que seja mais importante para a empresa. Não estaria isso acontecendo também nas

escolas aqui do Brasil? O esforço para resultados e, com isso, outras ações para a formação do aluno ficando em segundo plano?

- c) A terceira é a busca por escores maiores, o que tem sido prática comum por meio de outros três mecanismos básicos que geram o aumento de pontuação e que na educação representaria o seguinte:
- Alterar o grupo de alunos testados, retirando os que não são frequentes e os da educação especial.
  - O padrão da proficiência – uma pontuação de corte único. O professor focaliza seu trabalho nos alunos que estão próximos da média, pois a chance desses melhorarem seus resultados é maior do que os que estão muito distantes dela, acima ou abaixo.
  - Preparar os alunos para o teste. Os professores priorizam o material mais provável a reincidência nas avaliações, deixando de lado o que tem menor chance de ser testado.

Ações voltadas para a compensação e responsabilização de professores e escolas existem há tempo considerável nos Estados Unidos, no que também já existem desfechos do que delas derivou. Nesse país, escolas com resultados ruins puderam ser fechadas e, com isso foram necessárias diversas políticas para alocar os alunos provenientes dessas instituições fechadas. Diane Ravitch que foi uma das principais defensoras desse modelo implantado nos Estados Unidos desde o governo Bush e exportado para outros países como o Brasil, mudou de ideia sobre a validade desse tipo de iniciativa na educação. Ela passou a questionar a validade de avaliações que punem escolas, diretores e professores. Segundo Ravitch (2010), o ensino não melhorou e foram identificadas fraudes no processo. Destacou, ainda, que o sistema produziu alunos preparados para responder a testes, sem melhorar, necessariamente, a educação. De acordo com a autora, alguns Estados diminuíram as exigências propondo metas mais possíveis. Com isso, houve redução no currículo de acordo com o que era necessário ao treinamento para as provas. A autora ressalta que as avaliações deveriam ser destinadas a traçar um panorama da educação, mas não foi o que ocorreu (RAVITCH, 2010).

Os alertas de Diane são no sentido de que a reforma americana continua na direção errada ao perpetuar os usos feitos das avaliações. As ações decorrentes dos usos dos resultados das avaliações afetaram negativamente a educação, pois o sistema público avançou pouco em termos gerais. Também, chama a atenção para o fato de que a responsabilização dos professores da forma como tem sido feita é destrutiva. Sugere que o foco na educação esteja em melhorá-la como todo e não somente em aumentar pontuações

em avaliações externas, formando jovens que só aprenderam a responder testes de múltipla escolha (RAVITCH, 2010).

Espera-se que no Brasil assumam-se um novo caminho no uso dos resultados das avaliações, considerando o que é destacado por Dalben (2006) sobre o papel das avaliações sistêmicas.

A Avaliação Sistêmica é uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se em um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações, sobre processos e resultados dos sistemas de ensino, às instâncias encarregadas de formular e tornar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar as qualidades das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais (DALBEN, 2011, s/p).

#### **2.4.3.1 O que ocorre no interior das escolas como consequência das avaliações**

Recorre-se à pesquisa de Calderano (2012) para ilustrar os embates sobre as avaliações no interior das escolas. De acordo com a pesquisa, a escola Marte, que é uma escola de periferia, é uma das instituições que possui um dos menores Idebs dentre as integrantes da rede estadual do município de Juiz de Fora. Ainda assim algumas professoras dessa escola manifestam-se favoráveis à existência de avaliações externas, por entenderem que avaliar faz com que as instituições trabalhem em busca de resultados. Veem isso como positivo no comprometimento dos professores da escola com a aprendizagem dos alunos, tal como apontado por Koretz (2009) acerca dos defensores americanos das avaliações externas na educação. As professoras acreditam que algumas escolas não fariam o que fazem se não fossem avaliadas. Nesse sentido, a avaliação parece cumprir um papel regulador, ao desencadear ações específicas por professores e escolas em decorrência de objetivar bons resultados nas provas. Corre-se o risco, porém, como alerta Gatti (2011), que as escolas recaiam num provável equívoco, passando a elaborar seus currículos a partir das avaliações:

Alguns anos atrás, o professor Luís Carlos Freitas [da Unicamp] fez uma análise dizendo que pusemos o carro adiante dos bois, ou seja, em vez de implementar um currículo, fazer com que os professores conhecessem esse currículo, lidassem com ele e, depois de quatro ou cinco anos, avaliássemos o que estava acontecendo, invertemos essa ordem. Fizemos uma matriz teórica sobre habilidades e competências e queríamos que essa matriz

dirigisse o currículo. É uma inversão. Não tivemos nenhuma ação direta para currículo - ou melhor, houve os parâmetros curriculares nacionais, mas não houve tempo para implementação. Muda governo, para tudo, recomeça tudo, e não houve uma orientação curricular geral (GATTI, 2011, p.11).

O CBC teve sua implementação iniciada em 2005 nas Escolas-Referência e, em 2006, em toda a rede pública estadual mineira. Data do mesmo período o início da implementação do PIP trabalhando a partir do CBC. Mesmo assim, em busca de preparar os alunos para as avaliações, as escolas deixam de lado a proposição curricular presente no CBC, abrindo mão da autonomia constante dessa política. No sentido já evidenciado por Sousa (2010) e por Diane Ravitch (2010), em se pautar o trabalho das escolas só no atingimento de escores cada vez maiores, ficam de lado ações pedagógicas que não surtam efeitos rápidos nesses resultados. Isso, sobremaneira, compromete a função da escola e a formação completa do aluno.

Aparecem, entretanto, falas de algumas professoras que se sentem pressionadas em consequência das avaliações externas. As docentes atestam concordar com a existência das avaliações, mas não necessariamente com a forma como são elaboradas, no que utilizam o termo “método” para dar destaque a isso: “Não estou dizendo que o método esteja certo, o que estou dizendo é que eu concordo com a avaliação.” [profª Hera – escola Marte] Sobre os conteúdos avaliados, a professora Héstia destaca: “Porque o que eles ganham ali em Português, eles param de copiar do quadro, eles deixam de ganhar muito em Ciências e em outras coisas, por mais interdisciplinar que seja...” [profª Héstia – escola Marte] e também a professora Geia: “Então, eu acho a forma que é feito o preparo da gente, o preparo dos alunos, então deveria ser de uma forma diferente.” [escola Marte] (CALDERANO, 2012).

A vivência da professora Héstia sobre o conteúdo é consoante ao alerta de Bernardete Gatti (2011):

[...] concordo que língua portuguesa é muito importante e todo mundo tem de ter domínio. Mas não sei se todo mundo tem de ter um domínio de excelência de matemática. Será que faz sentido selecionar português e matemática para compor o índice de desenvolvimento educacional? (GATTI, 2011, p.10).

A posição da autora não é contra o trabalho de ambos os conteúdos nas escolas, mas substancia o que aparece na fala das professoras de identificarem melhorias específicas naquelas disciplinas cobradas nas avaliações à custa de um trabalho voltado para esse fim deixando as demais disciplinas em segundo plano. Ainda nesse sentido, Sandra Zákia Sousa (2011) destaca:



O que se quer realçar é o risco de se pautar o trabalho escolar e, em consequência, a avaliação escolar exclusivamente pelos resultados das provas em larga escala. Daí ser oportuna a discussão de como a escola está agindo ou reagindo a essas iniciativas. (SOUSA, 2011, p.27)

Ainda sobre os encaminhamentos nas escolas em decorrência das avaliações externas, Bauer e Silva (2011) endossam o que já fora destacado por Gatti (2011) e Sousa (2011):

Um desses efeitos seria a mudança curricular que parece estar se operando em algumas escolas, a fim de trabalhar os conteúdos que fazem parte das avaliações, sem que haja uma discussão mais aprofundada sobre a adequação e relevância desses conteúdos para a formação do educando. Assim não seria surpresa encontrarmos 'simulados' e um preparo ostensivo dos alunos para realizar as provas que compõem as avaliações. (BAUER e SILVA, 2011, p. 55)

Esse alerta dos autores é condizente com os relatos de algumas professoras nas escolas da pesquisa – de que os alunos são preparados com provinhas que antecedem a aplicação oficial das avaliações externas, esperando-se que desse modo os resultados sejam melhores.

Apesar de identificarem legitimidade nas avaliações externas, as professoras da escola Marte relatam a pressão que essas avaliações exercem para elas e para os alunos, sendo um motivo de tensão geral. Dizem do desgaste que sentem em busca de bons resultados, tentando atender às demandas do “Tem que fazer, tem que fazer (...) Aí, nós treinamos tudo (...) Tivemos capacitação, fizemos tudo, trabalhei tudo o que eu peguei lá na capacitação. Não caiu uma questão!” [prof<sup>a</sup> Geia – escola Marte] A professora Héstia também fala da pressão:

Pressiona, pressiona, pressiona (...) A gente sabe que é uma questão política, a gente compreende, mas daí a chegar na nossa realidade para a gente passar aquilo para o aluno num tempo determinado e cumprir aquela meta. (...) Isso deixa a gente assim... E outra coisa, é como se fosse uma ameaça para nós, principalmente o terceiro ano, porque daí depende a matrícula do primeiro ano, do ano que vem. [prof<sup>a</sup> Héstia – escola Marte] (CALDERANO, 2012).

As falas das professoras dão indicativos das possibilidades utilizadas por algumas escolas para manipular “os dados” e obterem resultados melhores:

Realidade da sala de aula e dos seus alunos. Levar em conta o que os meninos já sabem a partir daí você pode começar. Eles não levam em conta o número de alunos que fizeram na escola A e os que fizeram na escola B e classificam de uma maneira. A escola que apresentou mais alunos fazendo prova, porém que a nota não está satisfatória fica pior do que aquelas que submeteram um mínimo de alunos que estão lá fazendo a prova e só porque tiraram média nas provas eles fazem uma maneira de trabalhar que não é a realidade da escola. [profª Leriades – escola Netuno] (CALDERANO, 2012).

Revelam a existência de estratégias em algumas escolas para gerar resultados melhores, fazendo com que somente os alunos que têm chance de obter resultados bons compareçam à prova. Pelo jeito, ao importar o modelo de avaliação do setor privado como nos Estados Unidos, “importamos” também as estratégias relatadas por Adams, Heywood e Rothstein (2009) para manipular os resultados. Ademais, identifica-se que a adequação às avaliações preparando os alunos para a prova distancia o trabalho do professor do perfil da escola, do atendimento às especificidades de seus alunos.

Pelos relatos, o incentivo à ausência dos alunos às avaliações não parte da SEEMG, que orienta o contrário:

A Secretaria de Educação ontem mandou duas técnicas, mandaram mudar até a merenda. Aliás, elas me sugeriram colocar até uma toalha na mesa para servir merenda no dia da prova para que os alunos não faltem! Porque se eles perceberem que o ambiente está mais festiiiiivo, está mais aleegre, está diferente, com certeza eles não vão faltar. [diretora Oceânides- escola Netuno] (CALDERANO, 2012).

É nítido que o incentivo da Secretaria e da Superintendência é para fazer com que os alunos compareçam à prova. No entanto, é tocante a fala da professora Sirene, que revela a sensatez e a sensibilidade de quem vive a realidade da escola no dia a dia: “Tudo bem a merenda vai ser atrativa. Mas só no dia das provas? Então a escola tem que ser atrativa só no dia da prova?” [profª Sirene] (CALDERANO, 2012).

A postura revelada pela escola é de que os alunos são informados sobre a avaliação, da importância de ter bom resultado. Os técnicos da SRE vão às escolas para saber como os alunos são incentivados a participarem das provas. Cientes de que os argumentos sobre a importância das avaliações não são significativos para os alunos, abre-se um espaço a estratégias para tornar o ambiente mais agradável e, desse modo, garantir a presença dos estudantes.

As professoras mostram-se indignadas com os procedimentos de incentivo relatados:

Assim, qual é a proposta da educação? Não é respeitar a diferença do aluno, não é a partir do que ele sabe, ir construindo com eles? Aí vem uma prova imposta de cima para baixo, entendeu? E quer igualar. Dali tira as notas e dali qualifica a escola e depois sai no jornal e sai em tudo que é papel falando qual escola que é boa, qual escola que é ruim. É uma propaganda. (...) E eu acho que é uma propaganda que... é horrível isso! E uma outra coisa, aí vê que uma escola... os meus alunos não são iguais aos das outras escolas, aí fica lá, ah eu só vou colocar meu aluno na escola de primeiro lugar. A escola que está em último lugar ela não é bem vista e isso não prova nada! Não quero falar aqui que o professor que está na escola de último lugar trabalha melhor, pior ou igual o outro. [profª Sirene – escola Netuno] (CALDERANO, 2012).

O temor da diminuição do número de alunos matriculados na escola efetivou-se no ano seguinte aos encontros, em 2011. O número de alunos matriculados na escola baixou para 75<sup>29</sup>. Não se pode, entretanto, associar o ocorrido como consequência direta dos resultados da escola nas avaliações sistêmicas, em particular, por seu resultado no Ideb. Porém, essa diminuição do número de alunos fez com que a escola perdesse o cargo de diretor, tendo direito à coordenação pedagógica acumulando funções de gestão. É estranha a conduta numa escola em que os resultados das avaliações alertam para a necessidade de intervenção, de ações específicas para melhorar as condições de trabalho dos docentes, de atendimento aos alunos e família. Enfim, os resultados abaixo da média apontam a necessidade de uma intervenção positiva, que seja capaz de, em curto e médio prazo, promover melhorias na escola. Em vez disso, o que se assiste é à perda da escola de um cargo importante em qualquer instituição - o gestor.

A postura das professoras na aplicação da prova também é destacada:

Bem, eu acho assim, a incoerência é o problema, porque quando começou a aplicar essa prova, o que acontecia, era proibido olhar pro outro, o professor que trabalhava naquela turma não podia nem passar perto da prova, ele tinha que responder um questionário separado, era uma bobeira assim, exagerada. O que tem você olhar pra você saber, bom, ano que vem eu vou ter que cobrar isso aqui dos meninos, olha caiu isso daqui e eu trabalhei isso, e é bom pra você também. [profª Leríades – escola Netuno] (CALDERANO, 2012).

---

<sup>29</sup> Em 2012, a escola abriu novas 11 turmas, evitando, assim, o seu fechamento. Isso, no entanto, não dependeu de uma intervenção da Superintendência e/ou SEEMG e, sim, de coincidir a construção de um condomínio popular do projeto federal “Minha Casa Minha Vida” nas proximidades da escola, condicionando as matrículas àquela instituição.

O interessante a partir da fala da professora é que se espera um sigilo em relação às questões e os argumentos dela são legítimos, pois ver a prova poderia dar indicativos sobre o trabalho por ela desenvolvido. Também a situação de não ser o professor da turma a aplicar a prova é algo que pode gerar um desconforto grande aos alunos, pois nas avaliações internas é comum a regente da turma não só aplicar a prova como também assessorar, em certa medida, as crianças em relação ao que é pedido. O ambiente diferente – avaliador – deve interferir nos resultados, e nesse mesmo sentido nos fala Gatti acerca da Provinha Brasil, algo que também foi revelado na fala da professora Leríades:

Mas tenho muitas dúvidas sobre a provinha. Nenhum país do mundo testa crianças antes dos nove anos. Não sei como a prova está sendo aplicada, de fato, em cada sala. A situação de teste é estressante. O professor fica estressado e estressa o aluno também. Já discuti isso, mas economistas e estatísticos parecem não levar em conta as reações afetivas. Então não acho a Provinha Brasil uma boa coisa do ponto de vista psicológico-afetivo da criança. Tenho dúvidas do ponto de vista da aplicação, se tem validade, não sei quanta interferência tem havido (GATTI, 2011, p.12).

Poderíamos pressupor o interesse em elevar os resultados das escolas a fim de elevar o nível educacional brasileiro diante das entidades financeiras como o Banco Mundial e outras situações que tenham implicações financeiras derivadas dos resultados da educação. Essa afirmativa é consoante com o procedimento de orientação da Superintendência às escolas:

[...] aí por agora, eu acho que do ano passado para cá, a própria Secretaria de Educação está mandando modelos para ficar treinando os meninos, coisa que a gente já fazia há duzentos anos. Então agora eles estão mandando por e-mail, tudo direitinho para a gente imprimir, quase que te orienta como que faz para imprimir para poder preparar os meninos, quer dizer treinar, porque é um treino! Então está faltando assim, eles mandam fazer uma coisa e depois é outra, eles não sabem o que querem. [profª Leríades – escola Netuno] (CALDERANO, 2012).

É a situação alertada por Bauer e Silva (2011) do risco de que as escolas passassem a fazer “simulados” com os alunos para prepará-los para as avaliações externas. Também sobre como acontece o currículo nas escolas, há indicativos de uma inversão, a implementação derivando do que tem caído na prova. No entanto, Gatti (2011) atenta para o fato de que a Prova Brasil não tem significado para os professores, de que eles não “levam em conta os resultados dessas avaliações de sistema em suas atividades cotidianas”. Segundo a autora, o Estado do Espírito Santo tem uma avaliação cujos resultados são bem

traduzidos para a escola e acaba por ajudar na sala de aula, mas que isso não é realidade nos demais estados (GATTI, 2011, p.11).

Em Minas Gerais, entretanto, as ações desenvolvidas no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) são no sentido de traduzir para as escolas os resultados das avaliações relacionados ao conteúdo, ofertando, desde 2006, orientação e suporte às instituições, o que parece ser uma direção similar ao que Gatti destacou no Espírito Santo. As ações do PIP são em consonância com os resultados das escolas nas avaliações Proalfa, Proeb e Ideb. De acordo com a SEEMG, o PIP tem dado bons resultados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aumentando o índice de alunos alfabetizados e nas séries finais e no Ensino Médio, auxiliando na implementação do CBC (MINAS GERAIS, AGÊNCIA MINAS, 2011). Há evidências da Secretaria de efeito nos resultados das avaliações; no entanto, ainda não se pode dimensionar como tem auxiliado o professor na sala de aula e, se os trabalhos desenvolvidos nas ações do PIP não estariam mais focados em verificar a assimilação das provas do que na preparação dos educandos.

A diretora Oceânides destaca os diferentes elementos que devem ser considerados na avaliação da qualidade, ressaltando que uma avaliação externa somente não seja capaz de dimensionar a qualidade da educação do modo como tem sido o processo:

Ela perpassa por todo um contexto social, humano, que às vezes uma mera avaliação sistêmica ou até uma interna mesmo não considera. Às vezes o dia que o aluno é avaliado não tá considerando situações que ele tá trazendo (...)  
[diretora Oceânides]

(...) nós temos muitos alunos especiais, e eu acredito que toda a escola se envolve para estar dando suporte a esses alunos, a gente até trocou informações no meio do ano. A gente se reuniu e citou a questão da avaliação dentro da escola de acordo com as especificidades e particularidades desses alunos especiais, porque até a Napéias citou aqui, os alunos tem dez anos e nós não vamos avaliar eles como uma criança de dez anos, como deveria estar essa aprendizagem. A gente avalia de acordo com a capacidade que ele tem de se desenvolver, de acordo com a potencialidade que ele tem. [diretora Oceânides] (CALDERANO, 2012).

A escola considera as especificidades dos alunos nas avaliações e na promoção deles. Já nas avaliações externas muitas particularidades não são consideradas. A diretora destaca a existência na sua escola, que é de periferia, de situações atípicas cotidianas, como alunos que têm seus pais presos, que tomam conta de irmãos menores, que têm na escola a única fonte de alimentação, alunos que possuem necessidades especiais.

A crítica às avaliações e os indicativos de pressão sofridos por conta de aplicação de simulados e vínculo dos resultados aos salários dos professores através do prêmio de produtividade, em Minas Gerais, são também recorrentes nas considerações das

professoras das escolas centrais participantes da pesquisa de Calderano (2012). No que se pode deduzir que as vivências sejam similares e o impacto no trabalho dos professores não seja o desejado com a instituição das avaliações. A sensação de cobrança parece ser maior do que a de incentivo, contrapondo-se ao que é proposto com avaliações sistêmicas.

#### **2.4.4 As avaliações externas para os docentes - aumento de trabalho e responsabilização**

De acordo com o autor Afonso (2005), as formas de avaliação escolar e dos sistemas educacionais em diferentes países estão interligadas com o trabalho dos professores “e, por isso, faz sentido que a avaliação e a autonomia dos docentes e das escolas sejam articuladamente discutidas e problematizadas” (p.43).

Visando a atingir as metas, surgem diversas ações nos contextos escolares que transcendem as intenções postas com a aplicação de avaliações externas, como previsto para o Saeb, por exemplo, que é “ aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993, p. 59). A presença das avaliações externas nos espaços escolares interfere no trabalho docente, no cotidiano escolar, podendo soar como legitimadoras de práticas que se quer determinar nas escolas. Isso pode ser favorável se tal presença servir de incentivo aos profissionais em empenharem-se por implementar em suas práticas ações que favoreçam a aprendizagem dos alunos, enriquecendo esse processo. De modo oposto, pode não ser produtivo se os esforços forem em buscar modos de atingimento das metas estabelecidas, deixando de lado ações pedagógicas enriquecedoras para os alunos, em prol de treiná-los para que tenham bom desempenho nas provas.

É legítimo ao Governo que exerça seu direito e dever de gestor e, por conseguinte, institua avaliações sistêmicas para acompanhar o desenvolvimento das escolas. De posse desse instrumento, entretanto, é esperado que haja intervenções nas escolas de acordo com as necessidades identificadas. Ainda, entende-se também que, para que esse processo se dê com êxito, seja necessária transparência dos procedimentos adotados; compreensão dos envolvidos acerca das avaliações aplicadas; ações no âmbito da escola que gerem condições de que os profissionais que ali atuam sejam capazes de avaliar e revisar os planos de trabalho, possivelmente a partir de qualificações que cheguem até eles. Nigel

Brooke (2009, s/p) alerta para o fato de que os envolvidos nas escolas estejam à frente das mudanças, que os problemas devem ser discutidos na escola; de que “se for para ajudar o professor através de cursos de treinamento, cursos de reciclagem, muito melhor fazer isso na escola, onde se trata o corpo docente como tal e onde se lida num contexto, num ambiente apropriado com os problemas específicos daquele local”.

As consequências das avaliações para o trabalho dos docentes acabam não sendo viabilizadas por meio de uma discussão, colocando os membros das escolas à frente das mudanças, como destacado por Brooke (2009). Por sua vez, Ribeiro (2002) ressalta a dimensão e repercussão das avaliações no cotidiano escolar e trabalho docente:

Segundo os mentores desse sistema, pressupõe-se uma permanente retomada de suas questões norteadoras, tendo em vista as demandas cada vez mais complexas da avaliação educacional, uma das mais significativas entre essas questões. Destacam a utilização que se faz do sistema, orientando, por meio deles, as políticas nacionais, a definição de projetos pedagógicos de secretarias de educação e das escolas, e o próprio cotidiano do professor. Acreditam que no bojo da avaliação está implícito o que deveria ser ensinado. E isso é notório quando se difunde, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz Curricular de Referência para o SAEB, publicada pelo Inep/MEC e amplamente divulgada entre os educadores brasileiros (RIBEIRO, 2002, p. 137).

De certo modo, está determinado o que a escola deve seguir. A matriz de referência não é currículo e contempla somente parte do que deve constituir-lo. Entretanto, como já abordado em tópico anterior, o trabalho dos professores acaba por perseguir o que é contemplado nessas matrizes, com o fim de potencializar os resultados dos alunos nas avaliações. Pode ser um equívoco na interpretação de professores e escola quanto à finalidade das matrizes de referência, o que só reforça a indicação de Brooke (2009) de que sejam feitos trabalhos com os profissionais, preferencialmente, no contexto em que se encontram, partindo dessa realidade em busca de alternativas concretas para seu aprimoramento.

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) de Minas Gerais também possui uma Matriz de Referência própria que está pautada na proposta curricular do estado - o Conteúdo Básico Comum (CBC) – e que referencia todas as avaliações desse sistema: Simave - Proeb e Paae. De maneira análoga ao que foi destacado em relação à matriz de referência das avaliações nacionais, também em Minas Gerais as determinações vêm implícitas nas avaliações e assumem força dentro dos espaços escolares. Apesar de o trabalho contextual acontecer por meio das intervenções do PIP nas escolas estaduais mineiras, ainda assim os esforços dos professores e das escolas voltam-se no sentido de atingirem escores mais altos. O papel da escola parece tornar-se o de ter “bons resultados

nas avaliações”, no que ficam de lado as recomendações de que as ações desenvolvidas em busca da formação continuada, do aperfeiçoamento dos professores e profissionais da escola estejam em consonância com o contexto e com as necessidades específicas identificadas.

A título de exemplificar o que tem ocorrido nas escolas mineiras, destaca-se o processo de aplicação das avaliações do Paae que submete a escola a três intervenções por ano, contemplando praticamente todas as disciplinas nas primeiras séries do Ensino Médio: uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo, outra no começo do segundo semestre com o fim de monitoração da aprendizagem e, por fim, uma avaliação no final do ano com o “objetivo de identificar o que o aluno aprendeu em consequência do trabalho docente e escolar” (MINAS GERAIS, 2009).

Essas avaliações do Paae são enviadas às escolas e aplicadas pelos professores nas turmas. Os professores das respectivas disciplinas, das turmas avaliadas, também resolvem a prova e postam seus gabaritos individuais em espaço específico no site da SEEMG. Cada professor fica responsável ainda por fazer a compilação das respostas dos alunos em relação a cada alternativa (a, b, c, d, nenhuma), por questão, e pela postagem dos resultados já compilados, por turma, no site da Secretaria. Os gabaritos oficiais só são divulgados após a finalização dos prazos de postagem dos resultados pelas instituições. No segundo e terceiro momentos da avaliação todo o processo se repete.

As provas do Paae são elaboradas de acordo com os CBCs das disciplinas envolvidas. Do modo como é feito o processo, considerando os diferentes momentos, além de avaliar professores e alunos, acaba por determinar os conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano do Ensino Médio. Essa ação é contrária à ideia inicial de autonomia da escola em relação a adaptações locais do CBC. Segundo o documento do CBC, a distribuição dos conteúdos pelas séries e a forma de trabalhá-los deveriam ser atribuídas à escola. No entanto, a presença de avaliações como o Paae faz com que a escolha da escola limite-se em assegurar melhor desempenho e, com isso, os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo são os que serão cobrados, interferindo na distribuição dos mesmos pela escola. Orientar em relação ao uso do CBC pode ser favorável ao trabalho do professor e à escola. No entanto, do modo como presente nas avaliações do Paae, pode-se incorrer numa delimitação das ações e escolhas, diminuindo a autonomia em relação ao currículo, que deve ser fruto de discussões e decisões coletivas, como já proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Diante das proposições e vínculos determinados pela Secretaria, há uma movimentação interna nas escolas em busca de atender às demandas estabelecidas. O



olhar da pesquisa volta-se no sentido de transparecer os impactos imediatos na mudança de conduta de professores, coordenação e direção diante das demandas geradas pelo Paae. A partir do diagnóstico com a primeira avaliação, supõe-se um direcionamento de trabalho pelos professores no sentido de tentar priorizar os conteúdos abordados na primeira avaliação de forma que os alunos estejam mais bem preparados para o terceiro momento. Pode-se pressupor que seja uma forma de adequação às normas estabelecidas e que, por melhores que pareçam os argumentos de pertinência dessa política, seus efeitos estejam impactando de forma negativa o cotidiano escolar, com novas funções que transcendem as ações pedagógicas que visam à aprendizagem. Essas são realidades vivenciadas pelas escolas que têm sua relevância e merecem pesquisa específica a seu respeito, o que não é objetivo principal nesse estudo, mas que pode conduzir a discussão a outros pesquisadores.

O autor Anízio Bragança Júnior (2008), que acompanhou em sua pesquisa uma escola durante o processo de aplicação do Paae, evidencia que nas escolas “há dificuldade em enxergar o aproveitamento e a validade da avaliação”. Mostra ainda as demandas de trabalho geradas para professores, alunos e escola em função do Paae. Destaca também, a partir dos depoimentos dos alunos, o pouco conhecimento do “por que” e “para que” fazem as avaliações externas de modo geral (BRAGANÇA JÚNIOR, 2008, p. 7-12).

De acordo com Bragança Júnior (2008), para cada momento de avaliação do Paae a escola tem que despende uma semana inteira para aplicação das provas. Por envolver praticamente todas as disciplinas e cada avaliação conter em média 30 questões, totaliza-se pelo menos três semanas por ano por conta da aplicação dessa avaliação, em específico. O impacto imediato para a escola, no entanto, não se limita ao tempo. Os relatos do pesquisador evidenciam a existência de escolas em que até os alunos são envolvidos para tabulação dos resultados das avaliações e posterior lançamento dos dados na internet. Isso indica que os processos “impostos” à escola aumentam de forma considerável o trabalho dos professores, ou, ainda, esbarram na dificuldade desses em relação ao uso dos computadores, que acabam por lançar mão da contribuição dos alunos para esse fim. Essas ações, mesmo que não intencionais, apontam para o aumento de demanda e trabalho para o professor em função das avaliações, o que já mereceu discussões por Dalila Andrade Oliveira (2007).

Outro destaque na pesquisa desse autor, Bragança Júnior, que nos ajuda a compreender os efeitos das avaliações em contextos escolares, acontece a partir dos relatos de professores, especialistas e alunos sobre a validade da avaliação. No **relato dos professores**, destaca-se a presença da falta de compreensão dos objetivos das provas; no **relato de professores e especialistas**, indicativos de confusão do Paae com outras

avaliações a que as escolas são submetidas, como o Proeb; no **relato dos alunos**, está presente o questionamento por não terem resultados dessas avaliações, não saberem por que e para que as fazem, explicitando em seus depoimentos desinteresse na hora de fazê-las (BRAGANÇA JÚNIOR, 2008).

Acredita-se que em busca de melhores resultados e atendimento às proposições da SEEMG haja um movimento das escolas e dos professores em busca de êxito nas diversas avaliações propostas no estado de Minas Gerais, numa tentativa de adequação local às demandas globais. Contextos como esses podem gerar uma sensação de auto responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos e escolas:

O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que **não são elaborados no contexto escolar**. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência em conseguir responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídica, pedagógica e política (OLIVEIRA, 2007, p.368-369). [grifos da autora]

A autora destaca a intensificação do trabalho docente e a responsabilização gerada pelas novas demandas estabelecidas pelas políticas educacionais vigentes, levando professores a se sentirem “auto responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola” (OLIVEIRA, 2007, p.357). O que mais pesa nesse processo é a culpabilização gerada pelas novas exigências inseridas no cotidiano do professor. Da forma como as avaliações chegam às escolas, como são expressos seus resultados e, ainda, como são cobrados esses resultados, o processo de culpabilização sobressai ao de responsabilização, uma vez que junto aos diagnósticos não são apresentadas condições concretas – objetivas e subjetivas – para sua superação. Essa nova lógica imposta aos contextos escolares não tem sido suficiente para assegurar melhorias na qualidade da educação oferecida e acaba por interferir de forma negativa no trabalho docente. A responsabilidade que é do professor muda de foco, tendo nas avaliações o seu principal elemento.

Nesse mesmo sentido, destaca Afonso (2005) que

interessa discutir as diferentes modalidades de avaliação quando se vive uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. De facto, a imputação de responsabilidade aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas (AFONSO, 2005, p.43).

Entende-se, assim como defende Afonso (2005, p.43), que seja legítimo o exercício de controle por parte do Estado “sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas, ou de interesse público”. As avaliações externas desempenham um importante papel como instrumento para diagnosticar e intervir nas ações de forma a garantir a qualidade da educação oferecida nas instituições públicas de ensino. Entretanto, por vezes, o uso dos resultados não tem sido somente para o fim de diagnóstico e intervenção, tendo no ranqueamento entre as escolas e na responsabilização, com consequente culpabilização, de professores e instituições algumas consequências negativas e, às vezes, perversas, das avaliações.

## **2.5 Formação de professores, grupos de estudos e ideia de rede**

A responsabilidade sobre os resultados das escolas não pode ser atribuído somente aos professores. Esses profissionais ocupam um lugar de destaque no processo de aprendizagem dos alunos e, como tais, têm sua parcela de responsabilidade. Isso, no entanto, como destaca Gatti *et al* (2011):

(...) não quer dizer reputar apenas ao(à) professor(a) e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e a atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Todos esses fatores interagem nas realidades das redes escolares e estão inter-relacionados com as condições de aprendizagem escolar e o desempenho dos estudantes. No entanto, há certa centralidade da ação docente nas salas de aula (GATTI *et al*, 2011, p. 92-93).

A formação inicial tem sim um papel essencial no trabalho que será desenvolvido pelo docente, uma vez que nessa fase é que se tem acesso aos conhecimentos e habilidades necessários para a profissionalização e ao exercício profissional (GATTI *et al*, 2011). Os estágios assumem um papel importante nesse processo de formação e profissionalização docente, devendo ser um “eixo de articulação entre teoria-prática, entre os conteúdos dos cursos de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula da escola básica” (PEREIRA, PEREIRA, 2012, p.24). No entanto, a graduação por si só não encerra o processo de formação. A realidade vivenciada na escola trará novos

elementos a serem analisados, novos desafios a serem transpostos e a tomada de decisões terá que ser do professor, por vezes sozinho nessa chegada a campo. Segundo Santos (2013), a chegada do docente à escola, no início de sua carreira, remete a um exercício individual, destacando a ausência de acolhimento e diálogo e, ainda a ausência de ações em busca de compartilhar experiências entre os pares.

Nesse contexto, surge a perspectiva da formação continuada, no que, de acordo com Motta (2012):

a educação continuada deve estar associada ao exercício profissional do magistério, possibilitando atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que permitam ao professor, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas. Ao mesmo tempo, deve ser capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos das instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, incluindo os níveis de pós-graduação (MOTTA, 2012, p. 26).

Destaca, ainda, que a Educação a Distância somou muito ao processo de formação de professores e, nesse contexto, o Ministério da Educação lançou mão de uma diversidade de políticas, recorrendo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), intensificadas a partir de 2005 (MOTTA, 2012).

A formação continuada tem sido a estratégia de continuidade no processo de formação e também um recurso para preparar o professor no contexto das suas vivências. Entende-se que seja por esses fatores que a Secretaria tem voltado para as escolas políticas que viabilizam a formação continuada dos docentes, como ocorreu no Projer por meio do PDP, na continuidade dos GDPs, nas capacitações do CBC e concomitantemente as intervenções do PIP I e PIP II, o Dia “D”, constituindo-se alternativas para colocar em discussão a escola a partir do seu contexto, além de prezar pela capacitação dos gestores, como no Progestão.

De acordo com Christopher Day (2005), as redes de aprendizagem, por terem os princípios da colaboração, possibilitam uma troca sistêmica entre as escolas, de modo que trabalhem juntas durante algum tempo, usando de estratégias de intervenção definidas conjuntamente:

Aunque sólo sea una más de una serie de oportunidades de desarrollo profesional, las redes de docentes y demás interesados que aspiren a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se han convertido en una característica cada vez más importante del panorama del desarrollo profesional (DAY, 2005, p.218).

Algumas ações da SEEMG, como elencado anteriormente, já tomaram um caminho promissor; no entanto, como recomenda Brooke (2009), é preciso ir além. Os envolvidos nas escolas devem estar à frente das mudanças e participar do processo. Segundo o autor, as propostas têm que vir da própria escola, serem discutidas em seu âmbito e na rede está uma possibilidade de promoção da aprendizagem de forma coletiva.

## CAPÍTULO 3

### **METODOLOGIA: métodos, técnicas, composição da população e dos grupos sujeitos da pesquisa<sup>30</sup>**

---

Esse capítulo traz os métodos e as técnicas estatísticas utilizadas na obtenção e tratamento dos dados da pesquisa, bem como a composição da população e constituição dos grupos sujeitos da pesquisa. Além de apresentar elementos metodológicos, delinea uma primeira análise de alguns elementos que foram resultados de ações intencionais de mapeamento e tomada de decisões para defini-los, tendo indicação dos aportes teóricos que fundamentaram as escolhas feitas.

Serão utilizados dados quantitativos e qualitativos para análise macro e micro do Projer (GATTI, 2006, VÍCTORA *et alii*, 2000). De acordo com Brandão (2002), a escolha por uma pesquisa qualitativa ou quantitativa requer considerar o problema a ser investigado, bem como a pertinência do enfoque macro ou micro que deve ser coerente com a investigação.

São definidos como instrumentos da pesquisa a **análise documental** (MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2001) acerca dos documentos sobre o Projer e os de regulamentação das avaliações, dos órgãos que as regem e dos resultados; a **análise estatística** dos dados referentes aos resultados das escolas nas avaliações do Proeb, organizados numa matriz construída com o uso do software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), utilizando-se também do software *Excel* na construção de gráficos e tabelas; **entrevistas semiestruturadas** com os gestores de duas ER e suas respectivas Associadas - tendo por finalidade identificar mudanças decorrentes da participação no Projer, a partir da compreensão da escola - e com um técnico da mesma superintendência das escolas entrevistadas visando a identificar como foi o Projer para a SRE.

O capítulo inicia-se com a apresentação do universo da pesquisa, a justificativa e o procedimento para o dimensionamento do espaço amostral. Em seguida, contextualiza a região pesquisada – o Polo Regional Mata. Apresentam-se as propostas de entrevistas

---

<sup>30</sup> Agradecimentos à Fundação Carlos Chagas na concessão da professora Bernardete Gatti em consultoria ao Grupo de Pesquisa Forpe, no que deu contribuições nesta pesquisa e na concessão da Miriam que prestou esclarecimentos sobre parte dos procedimentos metodológicos quantitativos apresentados.

semiestruturadas a gestores de duas ER e as suas respectivas Associadas, bem como a um técnico da mesma superintendência a que pertencem as escolas e, por fim, apresenta-se a produção dos dados, com referência à criação da matriz da investigação.

Houve interesse em evidenciar, por meio dos resultados das avaliações, a situação das escolas ao longo da implementação do Projer. Para isso, utilizou-se dos resultados das escolas no Proeb do 9º ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2006 a 2009, evidenciando possíveis *manutenções*, *avanços* ou *retrocessos*. Essa parte trata-se de um estudo longitudinal, por observar grupos constituídos pelos mesmos sujeitos em todos os momentos das análises, em cada ano, a partir de 2006 e, por trabalhar amostras pequenas, trata-se ainda de um estudo não paramétrico. (AGRESTI e FINLAY, 2012).

Propôs-se, em princípio, uma pesquisa envolvendo todas as escolas estaduais de Minas Gerais. Com isso, seriam considerados todos os polos e regiões mineiros. O avanço em estudos no interior do grupo de pesquisa FORPE (Formação de Professores e Políticas Educacionais), em especial estudos derivados das pesquisas coordenadas por Calderano (2012), desencadearam um novo olhar para a pesquisa de doutorado. Esse contato contínuo e estreitado com as escolas das pesquisas do Grupo trouxe reflexões que dialogaram com a proposta do doutorado. A cada momento ficava mais clara a importância do contexto, sendo esse de difícil acesso ao se considerar um grande número de escolas, no que reforçou a relevância de ouvir algumas escolas para dimensionar efeitos que não são visíveis a partir do quantitativo somente.

Entendeu-se que num universo menor de unidades escolares seria possível esmiuçar mais dados/categorias e, desse modo, identificar quais fatores contribuíram para as possíveis diferenças a serem identificadas. Nesse mesmo sentido destaca-se também o fato de que partir dos resultados das avaliações seja relevante para atender ao propósito de ter uma visão do todo e estabelecer comparações necessárias para as análises. Mesmo com o recorte, o universo da pesquisa ainda abrange uma dimensão macro – tendo um contexto regional destacado – e, ainda, a possibilidade de análises individuais das escolas. Viu-se, entretanto, a necessidade de obter as impressões do Projer para as instituições, numa dimensão mais contextual, pois, como já alertou Gatti (2012), as avaliações dão indicativos mais relacionados a habilidades:

Minha opinião é que, com a avaliação, caímos numa numerologia que está se tornando vazia. Os resultados da Teoria da Resposta ao Item são traduzíveis numa escala - 120, 250 etc. - que não traz para as escolas e os professores uma informação facilmente compreensível. Por exemplo, um aluno que chega a uma escala 120 sabe escrever um bilhete, com algumas dificuldades da língua. Mas isso não quer dizer nada para o professor alfabetizador. O que está por trás disso? Qual o processo que está embutido nisso? A Teoria da Resposta ao Item - do jeito que a escala é feita, e a matriz é concebida - não dá esse tipo de resposta. Não foi feito para isso. É algo concebido para avaliar em tese, um traço latente de potencialidade de aprendizagem, o que o aluno sabe, que conteúdos ele domina. É um traço potencial. É muito difícil para as escolas compreenderem e de lidarem com esse indicador, mesmo transformando essa escala de 0 a 10 ou de 0 a 100, mais próxima da compreensão geral. Não é dito o que o aluno aprendeu. Diz-se que ele tem tais e tais habilidades (GATTI, 2012, p.10).

O contato com a literatura de Bernardete Gatti (2012) propiciou mais segurança na tomada de decisão em mudar um pouco o foco da investigação em relação à proposição inicial que abarcava todo o Estado e decidir pelo Polo Mata. Considerar a expressão “números vazios” de Gatti (2012) deu indícios de que essa mudança na pesquisa de doutorado foi necessária e coerente, frente aos seus objetivos e a metodologia escolhida.

### 3.1 O universo da pesquisa

O grande número de escolas pertencentes à rede pública estadual mineira, bem como os níveis de ensino por elas atendidos, exigiram a delimitação da quantidade de escolas consideradas no estudo. Tomou-se somente a porção de instituições públicas estaduais, em atendimento aos interesses da pesquisa (LEVIN, 1987, p.120).

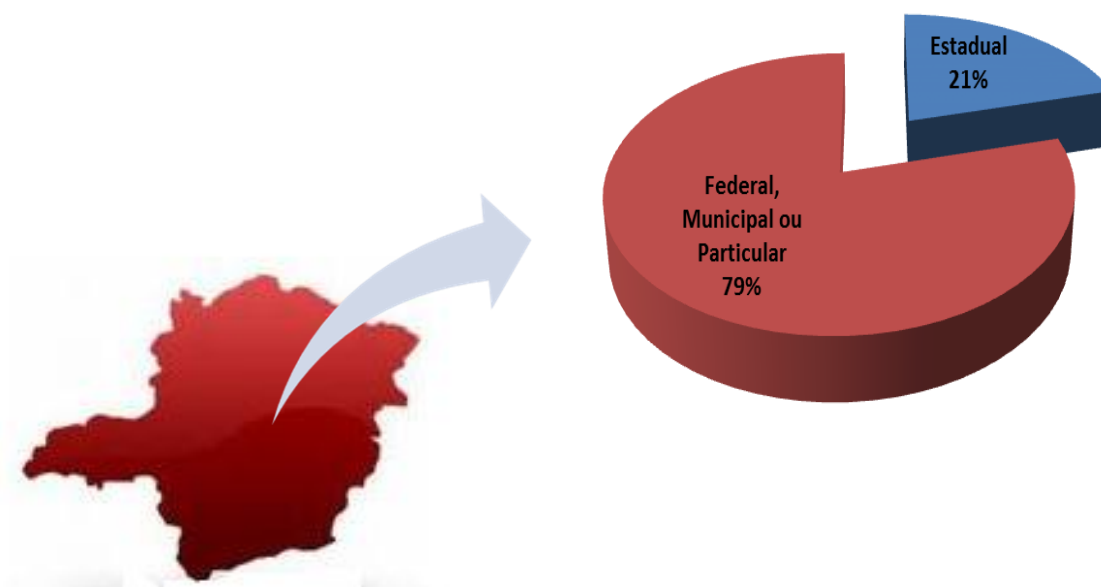
Minas Gerais possui 17721<sup>31</sup> (dezessete mil setecentas e vinte e uma) escolas, nas dependências privada, federal, estadual e municipal, sendo 21% pertencentes à rede estadual, como pode ser observado no gráfico a seguir:

---

<sup>31</sup> De acordo com os dados de setembro de 2009, eram 18319 (dezoito mil trezentas e dezenove) escolas. Em 2012, a rede mineira estava constituída por (dezessete mil setecentas e vinte e uma) escolas, sendo 3702 estaduais, 4391 particulares, 48 federais e 9580 municipais. Observa-se uma diminuição no número de escolas estaduais em 145, o que não será colocado em discussão neste trabalho. Dados de novembro de 2012.

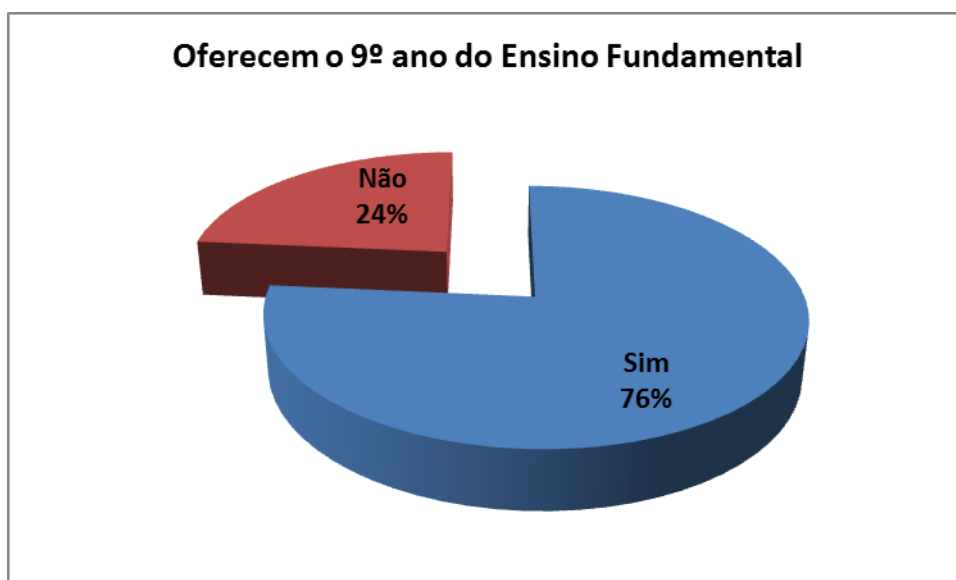
Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas> Acesso em 21 nov de 2012.



**Gráfico 1 - Percentual de escolas nas dependências administrativas mineiras**

Fonte: SEEMG, 2012.

Esses 21% totalizam 3702 (três mil setecentas e duas) escolas pertencentes à rede estadual, sendo que 2830 (duas mil oitocentas e trinta) dessas instituições oferecem as séries finais do Ensino Fundamental.

**Gráfico 2 – Proporção das escolas da rede pública estadual mineira que oferecem o 9º ano do EF**

Fonte: SEEMG, 2012.

Nesse universo de 2830 escolas, encontram-se as instituições participantes do Projer, as ER e suas associadas. As ER eram 223, que iniciaram em 2003, e depois ampliou para as 584 ER, em 2009; já as Escolas-Associadas das ER existiram, até 2008, em número igual às ER iniciantes. Somam-se a esse conjunto de escolas pelo menos 2371 (duas mil trezentas e setenta e uma) instituições da rede pública estadual que não participaram do Projer no período de 2003 a 2008.

Realizadas desde 2000, as avaliações do Proeb ocorrem sempre nas séries finais de cada nível de ensino aplicadas aos alunos que se encontram no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Para esta pesquisa, como já anunciado antes, optou-se por tomar os resultados das escolas envolvidas no Proeb do 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, como principal parâmetro quantitativo nas análises. Um dos argumentos para isso é que as atividades do Projer são voltadas para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, no que, conseqüentemente, o Projeto contempla maior número de escolas que oferecem os referidos níveis. Serão considerados os resultados das avaliações a partir de 2006, quando passou a ocorrer as aplicações de provas simultâneas do Proeb de Língua Portuguesa e Matemática, com periodicidade anual. A finalidade é acompanhar a evolução das escolas em busca de identificar se a participação no Projer teve implicações diretas no desempenho das escolas envolvidas.

Essa escolha pelos dados referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental foi também motivada por conta da atual pesquisa acontecer como desdobramento de estudo anterior (PEREIRA, 2008), que focalizou a implementação do currículo de Matemática de uma 6ª série/7º ano de uma ER, na cidade de Juiz de Fora-MG.

### 3.2 Os grupos para a pesquisa

Foram determinados dois grupos de escolas pertencentes ao Polo Mata mineiro: um grupo com todas as Escolas-Referência ingressantes em 2003 (**grupo ER**) e um grupo com as respectivas Escolas-Associadas das ER do primeiro grupo (**grupo Assoc**), com o objetivo de observar o que aconteceu com as ER e simultaneamente com as suas Associadas.

O método estatístico utilizado é o não paramétrico, recomendado em situações quando a amostra é pequena, menor do que 20 ou 30, como se verifica nos grupos da pesquisa. Também é usado por não necessitar de que a distribuição da população seja normal.

### **3.2.1 O grupo ER**

Foram 223 escolas selecionadas em 2003 para participarem do Projer, tendo novas escolas ingressantes em 2008 - passando-se a um total de 584 ER em toda Minas Gerais.

Optou-se aqui por analisar somente as ER ingressantes em 2003, pois serão utilizados como parâmetro os resultados no Proeb – de 2006 a 2009 –, e grande parte das novas ER, ingressantes em 2008, foi selecionada por ter bom desempenho no Proeb de 2006. Entende-se que assumir essas escolas no grupo de pesquisa seria utilizar como critério de avaliação o que foi utilizado como critério de ingresso.

O Polo Mata possui 21 ER. Todas essas ER possuem resultados nas avaliações do Proeb divulgados, o que permite que constem da matriz para as análises. Com a decisão anteriormente posta e com a delimitação do Polo Mata mineiro, o grupo já se define com as 21 escolas ingressantes em 2003 que estão dipostas na tabela a seguir:

**Tabela 3 – Relação de ER do Polo Mata mineiro, ingressantes, em 2003**

SRE	Município	Código Escola	Nome Escola	Total ER na SRE
Barbacena	Barbacena	15105	EE Embaixador José Bonifácio	2
	Barbacena	15229	EE Prof Soares Ferreira	
Carangola	Carangola	96938	EE João Belo de Oliveira	2
	Carangola	97012	EE Emília Esteves Marques	
Juiz de Fora	Juiz de Fora	68420	EE Antônio Carlos	4
	Juiz de Fora	68586	EE Delfim Moreira	
	Juiz de Fora	68764	EE Presidente Costa e Silva	
	Santos Dumont	69931	EE Eng Henrique Dumont	
Leopoldina	Além Paraíba	96512	EE São José	5
	Cataguases	97322	EE Francisco Inácio Peixoto	
	Cataguases	97365	EE Manuel Inácio Peixoto	
	Cataguases	97373	EE Marieta Soares Teixeira	
	Leopoldina	98302	EE Prof Botelho Reis	
Muriaé	Muriaé	98701	EE Prof Orlando de Lima Faria	1
Ponte Nova	Ponte Nova	128970	EE Gov Bias Fortes	2
	Viçosa	129992	EE Dr Raimundo Alves Torres	
São João Del Rei	São João Del Rei	134562	EE Cônego Osvaldo Lustosa	4
	São João Del Rei	134619	EE Dr Garcia de Lima	
	São João Del Rei	134635	EE Gov Milton Campos	
	São João Del Rei	134660	EE João dos Santos	
Ubá	Ubá	182052	EE Raul Soares	1

Fonte: SEEMG

Propôs-se comparar a evolução do **grupo ER** à evolução do **grupo Assoc.**

### 3.2.2 O grupo de Associadas - grupo Assoc

Um dos critérios para o ingresso no Projer exigiu que cada ER tivesse uma escola, dentro da área de atuação de sua SRE, para ser sua Escola-Associada. As associadas das ER do Polo Mata mineiro constituem o **grupo Assoc.** A finalidade é identificar o desempenho do **grupo ER** e do **grupo Assoc.**, bem como de cada ER com sua respectiva associada. Para esse fim, também foram utilizados os resultados no Proeb do 9º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009. Ainda, comparar a evolução do **grupo ER** com a do **grupo Assoc.**

O grupo Assoc é composto pelas Escolas-Associadas das ER do Polo Mata como figura na tabela 6 a seguir:

**Tabela 4 – Relação de ER ingressante em 2003, do Polo Mata, com sua respectiva Associada**

SER	Município da ER	Código ER	Nome da ER	Município da Assoc	Código Assoc	Nome da Associada
Barbacena	Barbacena	15105	EE Embaixador José Bonifácio		15121	EE Henrique Diniz
	Barbacena	15229	EE Prof. Soares Ferreira		15113	EE Gabriela Ribeiro Andrada
Carangola	Carangola	96938	EE João Belo de Oliveira	Fervedouro	97179	EE Joaquim Bartholomeu Pedrosa
	Carangola	97012	EE Emília Esteves Marques	Espera Feliz	97683	EE Altivo Leopoldino de Souza
Juiz de Fora	Juiz de Fora	68420	EE Antônio Carlos	Juiz de Fora	68373	EE Francisco Bernardino
	Juiz de Fora	68586	EE Delfim Moreira	Juiz de Fora	68705	EE Duque de Caxias
	Juiz de Fora	68764	EE Presidente Costa e Silva	Ewbank da Câmara	68292	EE Antônio Macedo
	Santos Dumont	69931	EE Eng Henrique Dumont	Santos Dumont	69965	EE Pe Antônio VIEIRA
Leopoldina	Além Paraíba	96512	EE São José	Além Paraíba	96555	EE Barão São Geraldo
	Cataguases	97322	EE Francisco Inácio Peixoto	Cataguases	97403	EE Prof Quaresma
	Cataguases	97365	EE Manuel Inácio Peixoto *	-	-	-
	Cataguases	97373	EE Marieta Soares Teixeira	Cataguases	97306	EE Astolfo Dutra
	Leopoldina	98302	EE Prof Botelho Reis	Leopoldina	98311	EE Sebastião Silva Coutinho
Muriaé	Muriaé	98701	EE Prof Orlando de Lima Faria	Muriaé	98671	EE Pe Maximino Benassati
Ponte Nova	Ponte Nova	128970	EE Gov Bias Fortes	Ponte Nova	128902	EE Caetano Marinho
	Viçosa	129992	EE Dr Raimundo Alves Torres	Viçosa	129941	EE Padre Álvaro Correa Borges
São João Del Rei	São João Del Rei	134562	EE Cônego Osvaldo Lustosa **	...	...	...
	São João Del Rei	134619	EE Dr Garcia de Lima	São João Del Rei	134546	EE Brighenti Cesare
	São João Del Rei	134635	EE Gov Milton Campos	São João Del Rei	134724	EE Tomé Portes Del Rei
	São João Del Rei	134660	EE João dos Santos	São João Del Rei	134651	EE Inácio Passos

SER	Município da ER	Código ER	Nome da ER	Município da Assoc	Código Assoc	Nome da Associada
Ubá	Ubá	182052	EE Raul Soares	Ubá	181820	EE Eunice Weaver

Fonte: SEEMG

Notas:

\* A associada da EE Manuel Inácio Peixoto é a EE Isa Moraes Freitas (cod 305324), situada na cidade de Itamarati de Minas. Essa escola não faz parte do **grupo Assoc** da pesquisa porque só oferece Ensino Médio.

\*\* A associada da EE Cônego Osvaldo Lustosa não foi localizada na listagem da SEEMG, 2009.

Pode-se observar um total de 19 escolas na tabela, sendo que o total de Escolas-Associadas deveria ser igual ao número de ER, 21 escolas. De acordo com as justificativas presentes nas notas da tabela, temos duas Associadas que não figuram no banco de dados.

### 3.3 Entrevistas

A proposição das entrevistas deu-se no intuito de colocar em discussão parte do processo de implementação do Projer, buscando junto às escolas elementos significativos para o contexto da prática (MAINARDES, 2006). Desse modo, buscou-se eleger um número de ER para participar das entrevistas que pertencessem a um mesmo município, de modo a assegurar certa proximidade no contexto social das duas instituições. No polo Regional Mata, identificou-se recorrente a existência de uma ER em cada cidade. Com isso, limitaram-se as possibilidades de escolha a três Superintendências e o número de ER pertencentes à mesma cidade, sendo no máximo três. Desse modo, chegou-se a duas ER a serem entrevistadas na SRE escolhida e suas respectivas Associadas.

Por meio de entrevista semiestruturada (BRANDÃO, 2002; MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2001), de acordo com os roteiros presentes no Apêndice A, buscou-se apreender as ideias centrais do Projer para duas ER do polo Mata de Minas Gerais e suas respectivas associadas, a partir da compreensão de seus gestores. Já a finalidade da entrevista a um técnico de uma SRE foi traçar um panorama atual de como está o Projer da SEEMG para a SRE e da SRE para as escolas envolvidas. A entrevista foi uma oportunidade de situar contextualmente o Projeto no seu processo de implementação, considerando as ER, as Associadas e a Superintendência a que essas escolas pertencem.

A escolha por entrevistar os gestores tem relação com o papel que exerceram, à época, junto às suas escolas para a aceitação do Projer. São os gestores que têm acesso direto às verbas destinadas à escola, identificando no que elas foram aplicadas. Foi relevante identificar nas unidades escolares pesquisadas os gestores que estiveram no período de 2004 a 2008. As informações obtidas com as entrevistas somarão às informações quantitativas compondo análises mais coesas.

Buscou-se com as entrevistas revelar o que representa para as escolas terem participado do Projer. Ir às escolas para ouvir os gestores, sejam diretores ou vice, a respeito de mudanças contextuais, deu-se no intuito de elucidar o que de fato significou para a instituição essa participação no Projer.

Foi objetivo também obter elementos para as análises, em ter um posicionamento da SRE sobre o Projer e verificar como isso é entendido pelas escolas entrevistadas. Constituiu-se numa oportunidade de confrontar a compreensão do Projer por quem participou como técnico em sua implementação e com o que ficou compreendido dessa proposição pelas escolas. Justificou ainda essa ida a campo ouvir os sujeitos que se envolveram no Projeto para identificar se ainda existem ações nas escolas e/ou SRE decorrentes do Projeto, se há investimentos destinados às escolas por conta de sua condição de ER ou Associada e se há influências nas escolas que sejam decorrentes do Projeto.



## CAPÍTULO 4

### ANÁLISES

---

A pesquisa, inicialmente, possuía maior ênfase em aspectos quantitativos e consideraria todas as regiões do Estado. A proposição de um recorte, considerando apenas o Polo Regional Mata<sup>32</sup> mineiro foi no intuito de viabilizar que se fizesse análises mais contextuais. A proposição com os dados de todo o Estado tinha como finalidade dimensionar diferenças para as ER em relação às demais escolas. No entanto, o que apareceu foi uma aproximação nos resultados entre as instituições, independente da participação no Projer. Essa aproximação, entretanto, pareceu mais decorrente do tratamento estatístico dos dados, ao serem considerados os níveis de proficiência do Proeb como intervalos de avaliação, não sendo possível assegurar resultados que fossem consequência somente da participação das ER no Projer. Após esse primeiro ensaio de análise, reconheceu-se que seria necessário redimensionar o procedimento metodológico; porém, adequando-o à proposta de considerar escolas de uma região e não o Estado todo. Tal reconhecimento baseou-se, sobretudo, na recomendação da banca<sup>33</sup> na primeira qualificação de doutorado.

A abrangência anteriormente proposta deixaria lacunas em termos contextuais, e o procedimento adotado não objetivou diminuir a quantidade de dados a serem analisados, mas sim obter mais elementos contextuais que substanciassem as análises em relação ao que decorre da participação no Projer para as escolas envolvidas. Essa mudança, no entanto, não implicou o descarte da avaliação quantitativa na pesquisa, mas colocou o foco no contexto. As informações anteriormente obtidas que se fizeram relevantes para as análises não foram descartadas. Segundo Gatti (2004), a pesquisa quantitativa impõe limites para uma análise mais contextual e, fiando nisso, foi refeita a proposta desta pesquisa nos novos moldes.

---

<sup>32</sup> São considerados 7 polos regionais em Minas Gerais - Regiões de Planejamento (RP) -, não necessariamente coincidentes com a divisão do IBGE. O Polo Regional Mata, por exemplo, não abrange somente SREs da Zona da Mata, englobando as superintendências de Barbacena, Carangola, Juiz de Fora, Leopoldina, Muriaé, Ponte Nova, São João Del Rei e Ubá.

<sup>33</sup> Agradecimentos aos professores que compuseram a banca da primeira qualificação: Prof. Dr. Nigel Pelham de Leighton Brooke; Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz de Basto Teixeira.

#### 4.1 Dimensionando o todo – a matriz para as análises com dados de todo o Estado mineiro

No intuito de apresentar uma dimensão do todo em relação ao polo Regional Mata mineiro considerou-se também os resultados das escolas que não fizeram parte do Projer. Nesse sentido, serão apresentadas as evoluções das médias das ER, das Escolas-Associadas e das escolas que não participaram do Projer, de todo o estado, no Proeb do 9º ano do Ensino Fundamental, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa e Matemática. Em seguida, serão apresentadas as evoluções de cada grupo – ER, Assoc e Não-ER, determinados conforme apresentado no capítulo 3, na metodologia.

Foi construída uma matriz<sup>34</sup> para a análise dos dados relativos a cada variável, bem como a seus possíveis cruzamentos, contendo escolas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental. Os dados<sup>35</sup> relativos à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática têm por base os resultados do Proeb de 2006, 2007, 2008 e 2009.

A matriz possui dados referentes à escola, Superintendência Regional de Ensino, participação no Projer como ER, participação no Projer como Escola-Associada, as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática nos Proeb's (de 2006 a 2009), bem como o número de alunos que fizeram cada avaliação. A listagem de variáveis inseridas na matriz pode ser conferida no Apêndice B.

Ficaram fora da matriz escolas que não tiveram seus resultados no Proeb (em um dos anos 2006, 2007, 2008 ou 2009) divulgados, inviabilizando a participação em quaisquer dos cruzamentos. Contudo, escolas que apresentaram pelo menos um dos resultados do Proeb, nos períodos anteriormente destacados, permaneceram na matriz, uma vez que poderão figurar em alguns dos cruzamentos.

Foram identificadas todas as ER participantes do Projer nos períodos de 2004 a 2006, 2007 a 2008 e 2009 a 2010. Ao final desse processo tornou-se possível confirmar que a listagem de ER de 2004 a 2006 e 2007 a 2008 são idênticas –, ou seja, não houve saída e nem ingresso de escolas no Projer, mantendo-se a mesma formação desde o início. Diante disso, procedeu-se à junção dos períodos, passando a figurar uma só variável para expressar todo o período de 2004 a 2008.

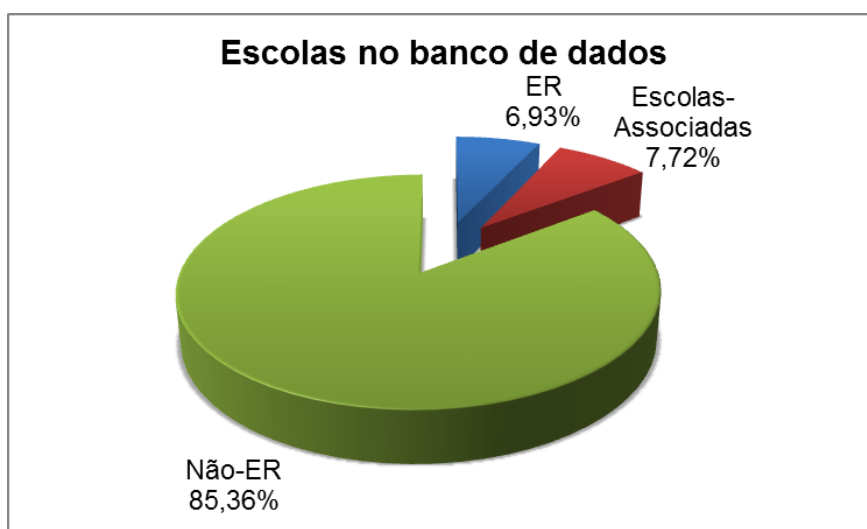
---

<sup>34</sup> Com uso do *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 19.

<sup>35</sup> Resultados disponibilizados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), em atendimento à solicitação específica para a pesquisa, feita à SEEMG.

Após todos os procedimentos anteriormente apresentados, de 2830 (duas mil oitocentas e trinta) obteve-se uma matriz contendo **2786** (duas mil setecentas e oitenta e seis) escolas, pois 30 (trinta) ER de 2004 a 2008 e 8 (oito) Escolas-Associadas deixaram de fazer parte do banco de dados por não oferecer o 9º do Ensino Fundamental (e por isso não possuírem avaliação no Proeb) ou por não terem seus resultados do Proeb divulgados. Com isso, houve modificação no número de ER e de Associadas, ficando a matriz com a seguinte composição: 193 ER, 215 Escolas-Associadas e 2378 que não fizeram parte do Projer no período avaliado, cuja representatividade está ilustrada no gráfico a seguir:

**Gráfico 3 – Escolas no banco de dados total da pesquisa**



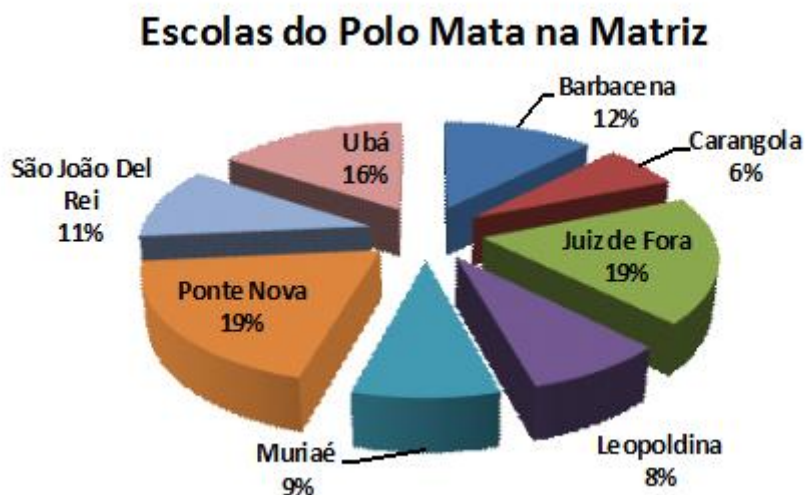
Fonte: SEEMG

Os dados relativos à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática têm por base os resultados do Proeb de 2006, 2007, 2008 e 2009. Ressalta-se que o detalhamento desses dados tornou-se possível devido ao banco de dados fornecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), com concessão da SEEMG, em atendimento à solicitação específica para a pesquisa, viabilizando assim a identificação dos resultados por escola. Foram delimitadas as escolas da rede estadual que oferecem o 9º ano do Ensino Fundamental que possuem os dados no Proeb divulgados e inseridos novos dados, com o fim de obter a matriz<sup>36</sup> desse estudo. Considerando os critérios anteriores chegou-se ao total de escolas, por SRE, mostrado no gráfico 4 a seguir, tendo que as SREs

<sup>36</sup> A matriz para a análise dos dados relativos a cada variável foi construída com uso do software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) Agradecimentos ao Licenciado em Sociologia da UFJF Flávio Dornelas de Oliveira pelas contribuições para a construção dessa matriz.

que apresentam mais escolas na matriz são Juiz de Fora com 61 e Ponte Nova com 63, ambas com aproximadamente 19% de escolas do polo:

**Gráfico 4 – Total de escolas do Polo Mata no banco de dados**



Fonte: SEEMG.

São 328 escolas do Polo Mata que oferecem o 9º do Ensino Fundamental e possuem os resultados no Proeb divulgados e, por isso, constam da matriz.

O banco de dados também revelou a existência de 27 escolas desligadas do Projer em 2008, sendo que 3 delas pertencem ao Polo Mata. As instituições que deixaram de fazer parte do Projer, como ER, em 2008, estão dispostas na tabela a seguir:

**Tabela 5 – Relação de ER, do Polo Mata, que deixaram de fazer parte do Projer, a partir de 2008, com suas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática de 2006**

SRE	ER	Língua Portuguesa	Matemática
MURIAÉ	EE TEMÍSTOCLES EUTRÓPIO	238,76	256,06
SÃO JOÃO DEL REI	EE DR GARCIA DE LIMA	276,66	295,73
BARBACENA	EE EMBAIXADOR JOSÉ BONIFÁCIO	217,55	218,52

Fonte: SEEMG.

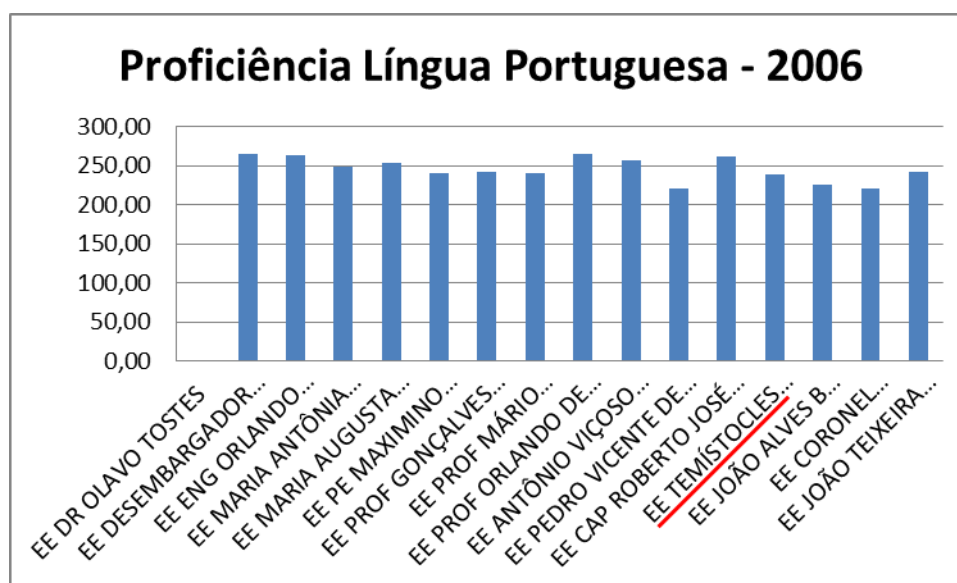
Os critérios utilizados para ingresso e manutenção das escolas no Projer, a partir de 2008, foram o resultado no Proeb de 2006 e a aprovação de projetos de GDP.

Pode-se observar na tabela 5 anterior, que a ER Temístocles Eutrópio, da SRE Muriaé, estava no nível Intermediário em Língua Portuguesa e em Matemática; a ER Dr

Garcia de Lima, da SRE São João Del Rei, estava no nível Recomendado em Língua Portuguesa e no nível Intermediário em Matemática e a ER Embaixador José Bonifácio, da SRE Barbacena, estava no nível Intermediário em Língua Portuguesa e no Baixo em Matemática. Observando somente as proficiências das três escolas desligadas não é possível inferir que o motivo do desligamento das ER relacionadas tenha sido consequência somente do resultado das instituições no Proeb de 2006.

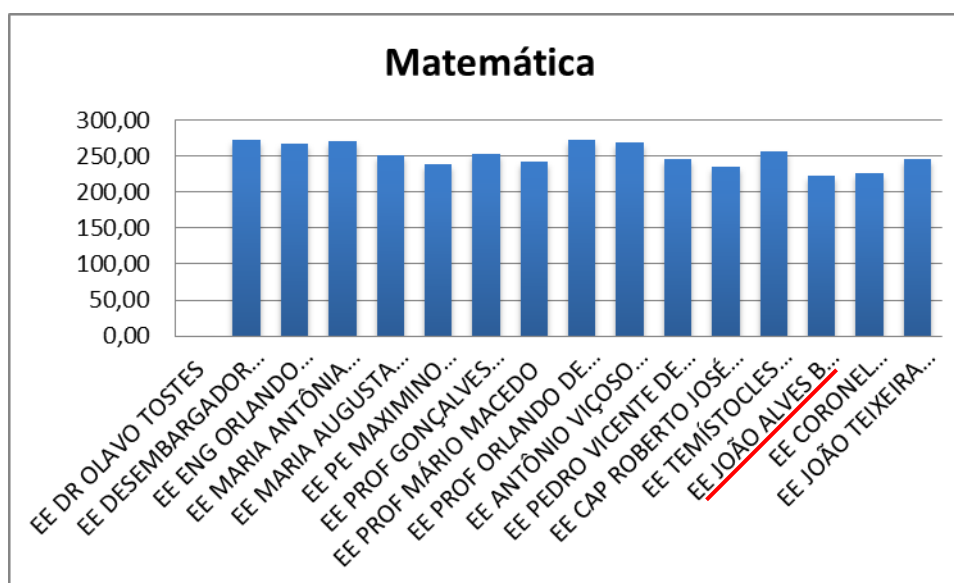
Desse modo, buscou-se identificar a situação de cada instituição em relação à sua Superintendência. A seguir são apresentados os gráficos com as proficiências das escolas das SREs Muriaé, São João Del Rei e Barbacena no Proeb de 2006.

**Gráfico 5 – Resultado no Proeb 2006, em Língua Portuguesa, das escolas da SRE Muriaé**



Fonte: SEEMG

**Gráfico 6 – Resultado no Proeb 2006, em Matemática,  
das escolas da SRE Muriaé**

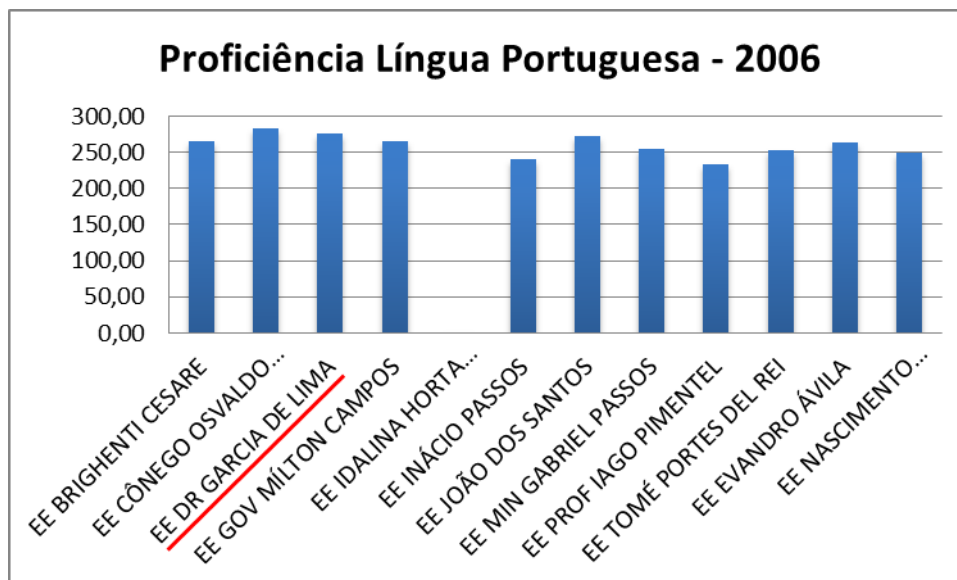


Fonte: SEEMG

O gráfico 5 mostra que a ER Temístocles Eutrópio, da SRE Muriaé, apesar de apresentar proficiências pertencentes ao nível intermediário, não esteve dentre os melhores resultados da Superintendência. A referida escola apresentou, em 2006, proficiência abaixo da média da Superintendência, sendo que apenas 7 das 16 escolas do gráfico estiveram acima da média da Superintendência, em Língua Portuguesa, da SRE Muriaé. Em Matemática, gráfico 6, no entanto, a ER Temístocles Eutrópio esteve dentre as seis escolas que estiveram acima da média da SRE Muriaé no Proeb 2006.

Apresenta-se, em seguida, os gráficos 7 e 8, com os resultados das escolas da SRE São João Del Rei, no Proeb 2006, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente:

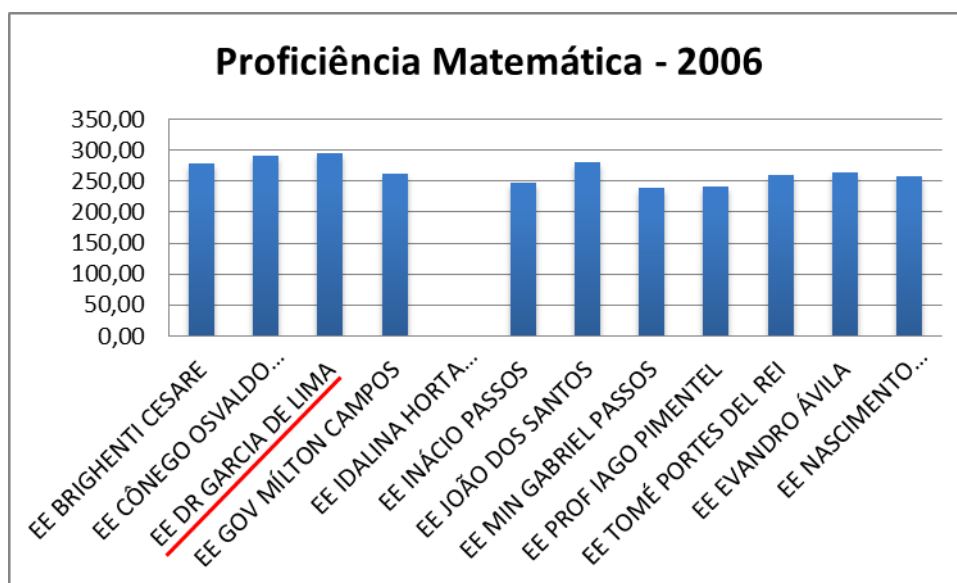
**Gráfico 7 – Resultado no Proeb 2006, em Língua Portuguesa, das escolas da SRE São João Del Rei**



Fonte: SEEMG

O gráfico 7 mostra que a ER Dr Garcia de Lima esteve dentre os melhores resultados da Superintendência, em Língua Portuguesa, e como mostrado a seguir no gráfico 8, também em Matemática:

**Gráfico 8 – Resultado no Proeb 2006, em Matemática, das escolas da SRE São João Del Rei**

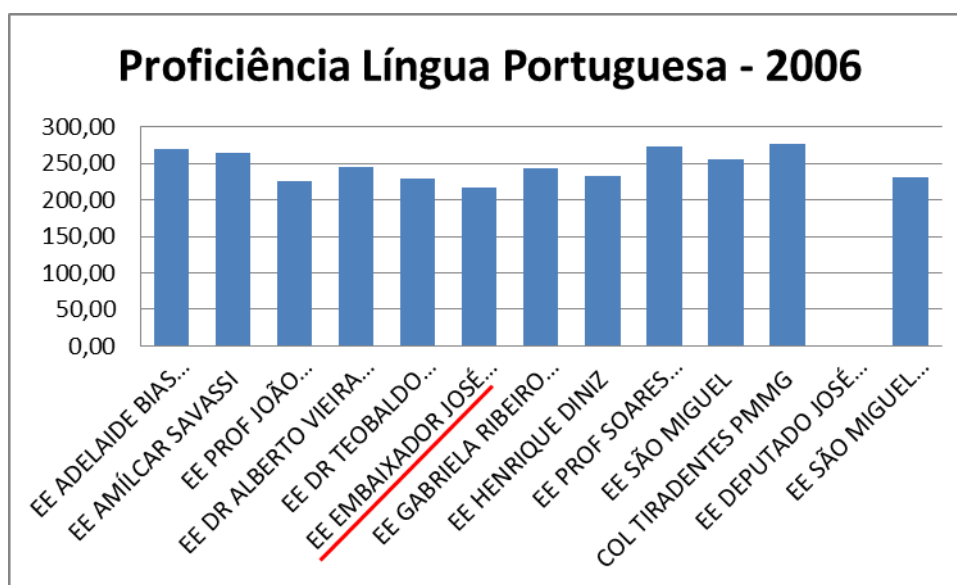


Fonte: SEEMG

Tanto em Língua Portuguesa (259,71) quanto em Matemática (265,42) a ER Dr Garcia de Lima esteve acima da média da SRE São João Del Rei.

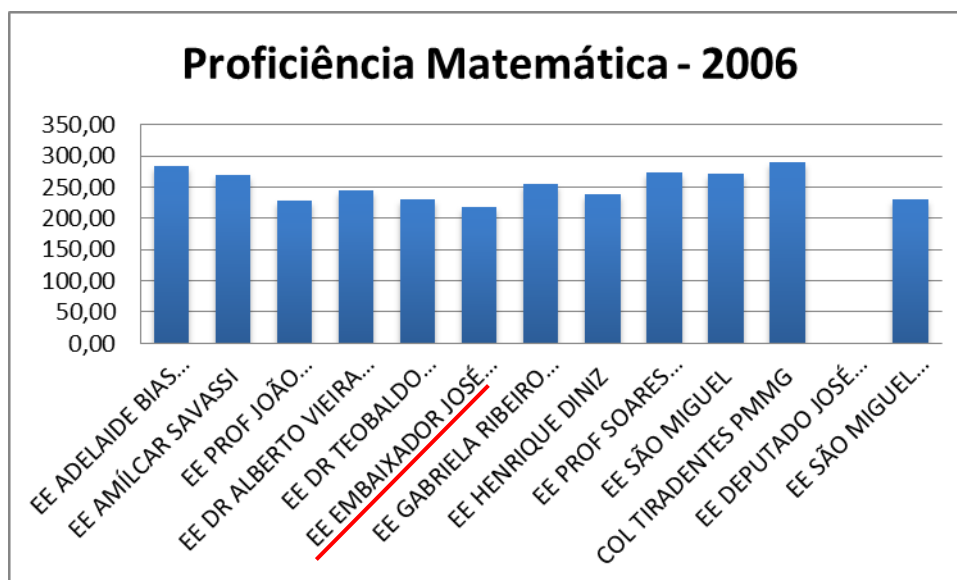
Por fim são apresentados os gráficos 9 e 10, com os resultados no Proeb 2006, das escolas da SRE Barbacena:

**Gráfico 9 – Resultado no Proeb 2006, em Língua Portuguesa, das escolas da SRE Barbacena**



Fonte: SEEMG

**Gráfico 10 – Resultado no Proeb 2006, em Matemática, das escolas da SRE Barbacena**



Fonte: SEEMG



Observa-se que a ER Embaixador José Bonifácio, da SRE Barbacena, apresentava as menores proficiências dentre as escolas da Superintendência, em 2006, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Ainda, a escola esteve abaixo da média da sua SRE em Língua Portuguesa (246,96) e em Matemática (252,57).

As análises dos resultados, no Proeb 2006, das ER desligadas do Projer, em relação às suas Superintendências, não são conclusivas, pois não se estabeleceu um padrão de comportamento em relação ao motivo do desligamento. Entretanto, observou-se que a ER da SRE São João Del Rei apresentou bons resultados no Proeb 2006, estando entre as melhores escolas da Superintendência. A ER da SRE Muriaé esteve acima da média da SRE em Matemática, o que não se repetiu em Língua Portuguesa. Já a ER da Superintendência de Barbacena, diferente das anteriores, teve resultados piores do que as demais escolas de sua SRE.

Esses diferentes resultados das ER em suas Superintendências sugere que outros fatores influenciaram o desligamento. Esse desligamento pode ter sido decisão da própria ER que não quis mais continuar no Projer. De acordo com Pereira (2008), a escola pesquisada da SRE Juiz de Fora, esteve próxima de desligar-se do Projer por conta de não receber os benefícios pela participação no Projeto. A referida instituição retrocedeu na decisão por conta da aprovação da construção da quadra coberta, com recursos do Projer, pela SEEMG, como era esperado pela escola.

Não foi possível estabelecer uma relação direta entre os resultados das avaliações e o desligamento das ER. Foram identificados diversos possíveis fatores para isso, advindos da Secretaria e/ou da própria escola.

De modo geral, pode-se indicar que as ER desligadas, não necessariamente, são as instituições que não responderam quantitativamente às expectativas da SEEMG. Outros motivos também fundamentaram a decisão,

Também foram identificadas 23 Escolas-Associadas que se tornaram ER em 2008, sendo 4 delas pertencentes ao Polo Mata. O critério para que essas escolas se tornassem ER considerou seus resultados no Proeb 2006 e não a participação nas ações propostas no Projer.

## **4.2 Dados envolvendo todo o Estado**

As análises apresentadas a seguir terão como base as tabelas que mostram a quantidade de instituições em cada nível do Proeb, de 2006 a 2009. As discussões apresentadas, em cada caso, revelam o valor absoluto de instituições em cada nível do Proeb, em cada ano, e a movimentação das escolas de um nível para outro. No entanto, há mudanças de um nível para o outro – tanto do baixo para o médio quanto do médio para o baixo, por exemplo – em que não são as mesmas instituições envolvidas. A cada ano, escolas entram e saem de um determinado nível. Tomando como parâmetro a identificação das instituições na matriz do banco de dados, foi possível identificar quais instituições mudaram de nível e/ou nele mantiveram-se. Entretanto, a título de preservar sigilo dessas instituições analisadas, não foi divulgado nome ou código que as referenciasse. Caso a caso, é apresentada a quantidade de instituições em cada nível, por ano, conforme constante da tabela e, em seguida, a discussão se faz a partir da movimentação de instituições que ingressaram e/ou que mudaram de nível de um ano para o outro, de acordo com o banco de dados desta pesquisa.

### **4.2.1 Escolas-Referência**

As Escolas-Referência ingressaram no Projer em 2003 e permaneceram como tais até 2008, com 193 representantes no banco de dados da pesquisa frente ao total de 223 escolas da rede pública estadual mineira nessa condição.

**Tabela 6 - Evolução das ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Matemática**

			Matemática			Total
			Recomendável	Intermediário	Baixo	
Ano	2006	Frequência	0	176	15	191
		%	,0%	92,1%	7,9%	100,0%
	2007	Frequência	1	171	15	187
		%	,5%	91,4%	8,0%	100,0%
	2008	Frequência	4	183	5	192
		%	2,1%	95,3%	2,6%	100,0%
	2009	Frequência	4	183	3	190
		%	2,1%	96,3%	1,6%	100,0%

Fonte: SEEMG

A tabela 6 apresenta o total de ER em cada nível do Proeb em Matemática, a cada ano, no intervalo de 2006 a 2009. As linhas da tabela apresentam totais diferentes de instituições, de acordo com o número de escolas que tiveram seus resultados do Proeb divulgados nos respectivos anos. Pode-se observar que em 2006 foram avaliadas 191 instituições; já em 2007 foram 187, em 2008 foram 192 e em 2009 foram 190.

Só a observação direta da tabela poderia induzir à pressuposição de manutenção de 2006 para 2007 das escolas no nível Baixo, quando o que se manteve foi somente o total de instituições no referido nível. De modo análogo, entre os anos seguintes. No entanto, foi possível, a partir da identificação das instituições no banco de dados, identificar a movimentação ocorrida entre os níveis. As instituições não foram identificadas no corpo deste trabalho para não ocasionar exposição das mesmas. Esse procedimento de recorrer ao banco de dados para identificar as instituições e o movimento entre os níveis foi utilizado ao longo das próximas análises.

Com auxílio do banco de dados verificou-se que das 176 escolas no nível Intermediário, em 2006, apenas 1 passou ao nível Recomendado e 8 migraram para o Baixo, o que, conseqüentemente, indica que 8 escolas passaram do Baixo para o Intermediário frente à manutenção de 15 escolas no Baixo.

A movimentação das ER do nível Intermediário apresentou um aumento gradual de escolas para o Proeb Recomendado, ou seja, 1 em 2007, 3 em 2008 e 4 em 2009. Já em relação ao Proeb Baixo, houve decréscimo, tendo 8 escolas nessa condição em 2007, 1 em 2008 e 2 em 2009 vindas do nível Intermediário.

Das ER que apresentavam nível Baixo em 2006, 8 integrantes mudaram para o Intermediário, já em 2007. Essa mudança aumentou nos anos seguintes, tendo 11 escolas mudado para o nível Intermediário em 2008, no que, conseqüentemente, parte delas são as que vieram do Intermediário no ano anterior. Em 2009, por sua vez, 2 das 3 instituições no

nível Baixo vieram do Intermediário e a terceira escola é a instituição que não tinha sido avaliada no ano anterior.

As escolas que se movimentaram entre os níveis de um ano para o outro são distintas entre si. Uma ER que passou do nível Intermediário para o Recomendado em 2008 e se manteve nele em 2009 é da cidade de São João Del Rei, da SRE São João Del Rei, pertencente ao Polo Mata. Essa ER, no entanto, não se manteve no Projer a partir de 2008.

Uma escola da SRE Metropolitana A, do município de Sabará, apresentou um comportamento que pode ser considerado irregular, pois se manteve no nível Baixo em 2006 e 2007, em Matemática, sendo que em 2008 passou diretamente para o nível Recomendado, retornando no ano de 2009 para o nível Intermediário. Essa ER manteve-se no Projer a partir de 2008.

A tabela seguinte apresenta a evolução das ER no Proeb de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa:

**Tabela 7 - Evolução das ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa**

			Língua Portuguesa		Total
			Intermediário	Baixo	
Ano	2006	Frequência	182	9	191
		%	95,3%	4,7%	100,0%
	2007	Frequência	166	21	187
		%	88,8%	11,2%	100,0%
	2008	Frequência	189	3	192
		%	98,4%	1,6%	100,0%
	2009	Frequência	187	3	190
		%	98,4%	1,6%	100,0%

Fonte: SEEMG

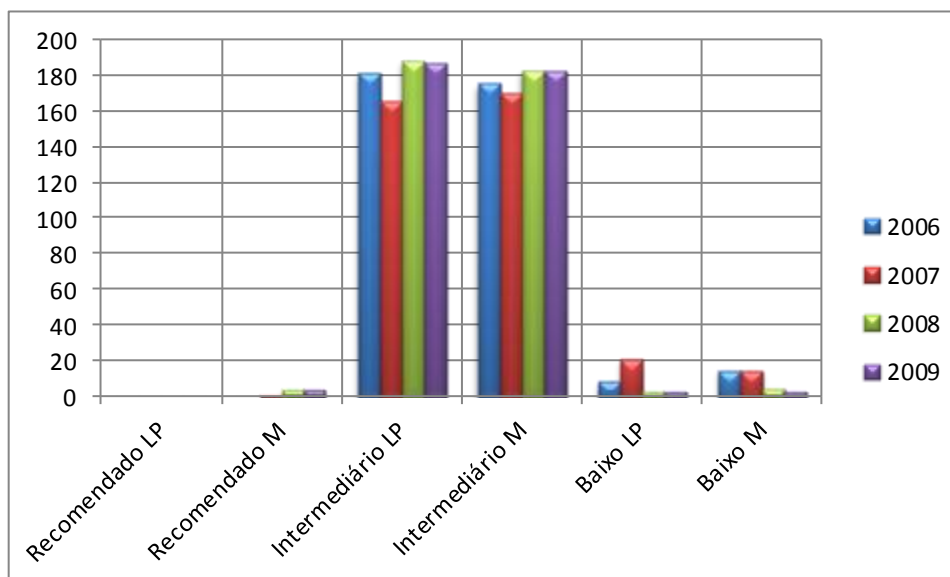
A tabela 7 mostra os níveis de desempenho atingidos pelas ER em Língua Portuguesa, indicando a última coluna o total de instituições que tiveram seus resultados do Proeb divulgados nos respectivos anos.

Observa-se que as ER não tiveram representantes, em nenhum dos anos, com Proeb no nível Recomendado em Língua Portuguesa.

De acordo com a identificação das instituições no banco de dados, em 2007, 17 escolas migraram do nível Intermediário para o Baixo, e 5 instituições fizeram o movimento inverso. Em 2008, porém, parte dessas ER retorna ao nível Intermediário, tendo somente uma escola mudado do referido nível para o Baixo nesse ano.

Uma ER de Janaúba, SRE Janaúba, passou do nível Intermediário para o Baixo, nos anos de 2007 e 2009. Entretanto, essa escola manteve-se no Projer a partir de 2008.

**Gráfico 11 - Evolução das ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa e Matemática**



Fonte: SEEMG

O maior número de escolas está no nível Intermediário, como esperado a partir dos graus internos em cada nível do Proeb.

Pode-se observar, ainda, que o ano de 2007 apresentou menor média de proficiências, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, com mais ER no nível Baixo do que nos demais anos do período avaliado.

#### 4.2.2 Escolas-Associadas

As Escolas-Associadas das Escolas-Referência ingressaram no Projer em 2004 e permaneceram como tais até 2008, com 215 representantes no banco de dados da pesquisa frente ao total de 223 escolas da rede pública estadual mineira nessa condição.

**Tabela 8 - Evolução das Escolas-Associadas no Proeb, de 2006 a 2009, em Matemática**

Ano			Matemática			Total
			Recomendável	Intermediário	Baixo	
2006	Frequência		0	179	35	214
	%		,0%	83,6%	16,4%	100,0%
2007	Frequência		1	193	19	213
	%		,5%	90,6%	8,9%	100,0%
2008	Frequência		2	202	11	215
	%		,9%	94,0%	5,1%	100,0%
2009	Frequência		2	209	4	215
	%		,9%	97,2%	1,9%	100,0%

Fonte: SEEMG

A tabela 8 apresenta o total de Escolas-Associadas em cada nível do Proeb, a cada ano, no intervalo de 2006 a 2009. As linhas da tabela apresentam totais diferentes, de acordo com o número de escolas que tiveram seus resultados do Proeb divulgados nos respectivos anos. Pode-se observar que, em 2006, 214 instituições tiveram seus resultados do Proeb divulgados e em 2007 foram 213. Já em 2008 e 2009 todas as Escolas-Associadas do banco de dados foram analisadas.

A linha 2 da tabela exibe 1 escola no nível Recomendado, 193 Intermediário e 19 no Baixo. De acordo com a identificação das instituições no banco de dados, a instituição que mudou para o nível Recomendado de 2006 para 2007 estava no nível Intermediário. No entanto, das 179 escolas que figuravam no nível Intermediário em Matemática, 13 migraram para o nível Baixo. Já das 35 instituições que estavam no nível Baixo, em 2006, 29 passaram para o Intermediário e somente 6 mantiveram-se no Baixo em 2007.

Nos anos seguintes, 2008 e 2009, o número de escolas que passaram do nível Intermediário para o Baixo diminuiu para 5 e para 2, respectivamente, e no Recomendado passou a ter 2 representantes em cada ano.

A partir da matriz no SPSS, identificou-se que as 13 escolas que mudaram do nível Intermediário para o Baixo em 2007 não se mantiveram como tais nos anos de 2008 e 2009. Com isso, foram 5 outras escolas que mudaram do nível Intermediário para o Baixo em 2008 e 2 outras em 2009. De maneira análoga ocorreu com as escolas do nível Intermediário para o Recomendado. A escola que passou do Intermediário para o Recomendado em 2007 não se manteve nos anos seguintes, voltando ao Intermediário. Em 2008, foram outras escolas a passar para o Recomendável, sendo que somente uma delas

manteve-se com Proeb Recomendado em 2009. A cada ano são escolas distintas, não se repetindo nenhuma delas no grupo das Associadas. Com isso pode-se estabelecer relação com o total de escolas em cada nível, mas não se pode assegurar tratar-se sempre das mesmas instituições.

É interessante acompanhar a movimentação das escolas no nível Baixo: as 6 escolas de 2007 não são as 6 de 2008 nesse nível. As escolas mudaram de nível e retornavam ao anterior, tanto no Intermediário quanto no Baixo. Pode-se observar a movimentação entre os níveis no decorrer dos anos das 35 escolas do nível Baixo, em 2006, conforme a identificação das instituições no banco de dados:

- 29 passaram do Proeb Baixo para o Recomendado e mantiveram-se nessa condição ao longo de todo o período (2007 a 2009).
- 1 escola manteve-se no nível Intermediário em 2007 e 2008, mas voltou para o Baixo em 2009.
- 5 escolas voltaram para o nível Baixo em 2008, mas retornaram para o Intermediário em 2009.
- Somente 1 escola permaneceu todo o tempo no nível Baixo.

A Escola-Associada que permaneceu todo o tempo com Proeb Baixo e a ER da qual era associada são do município de Ribeirão das Neves, pertencentes à SRE Metropolitana C. A ER permaneceu no Projer também em 2009, já a Associada não. A ER sempre esteve em destaque em relação à sua Associada, mantendo-se em todo o período observado, com níveis de proficiência superiores.

**Tabela 9 - Evolução das Escolas-Associadas no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa**

Ano			Portugues		Total
			Intermediário	Baixo	
2006	Frequência		192	22	214
	%		89,7%	10,3%	100,0%
2007	Frequência		173	39	212
	%		81,6%	18,4%	100,0%
2008	Frequência		208	7	215
	%		96,7%	3,3%	100,0%
2009	Frequência		210	5	215
	%		97,7%	2,3%	100,0%

Fonte: SEEMG

Em nenhum dos anos, de 2006 a 2009, revelou Escola-Associada, constante do banco de dados da pesquisa, com Proeb no nível Recomendado em Língua Portuguesa.

Novamente as linhas da tabela apresentam totais diferentes, de acordo com o número de escolas que tiveram seus resultados do Proeb divulgados nos respectivos anos, ocorrendo em 2006 uma escola sem resultado divulgado, em 2007 duas instituições e em 2008 e 2009 todas as Escolas-Associadas do banco de dados foram analisadas.

Das 192 escolas que em 2006 estavam no nível Intermediário do Proeb, 26 tiveram Proeb Baixo em 2007, de acordo com a identificação das instituições no banco de dados. Pode-se observar que em 2007 são 39 instituições no nível Baixo, sendo que 13 permaneceram no referido nível e 26 migraram do nível Intermediário. Com isso, temos que 9 escolas que estavam no nível Baixo em 2006 passaram para o Intermediário em 2007.

Em 2008 e 2009, o número de Escolas-Associadas no nível Baixo diminuiu consideravelmente, ficando quase a totalidade das instituições no nível Intermediário – 96,7% e 97,7%, respectivamente. Parece um saldo positivo para o período. Esse aumento no total de escolas no nível Intermediário pode indicar uma sensível melhora nos resultados das Escolas-Associadas nas avaliações externas. No entanto, não se pode assegurar que sejam resultados da participação no Projer, pois como destacado no capítulo dois (página 70), as escolas estaduais recebem orientação para o desenvolvimento de seus Projetos de Intervenção Pedagógica (PIP), bem como outras políticas voltadas para a formação continuada de professores com a escola Magistra, projetos do governo federal ou estadual como intervenção em escolas com baixos rendimentos nas avaliações externas etc.

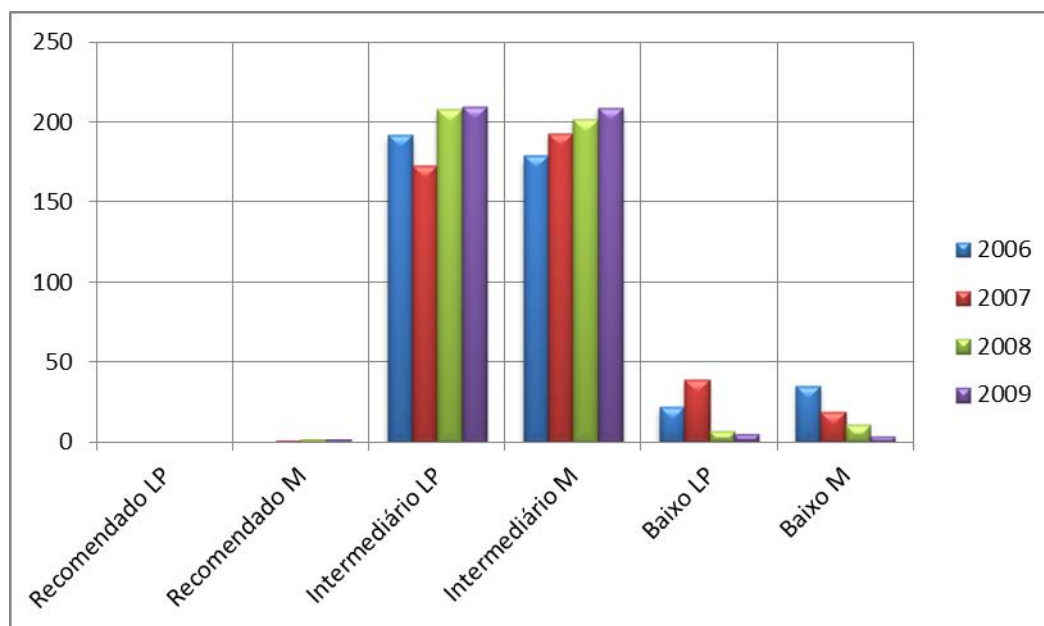
Das 7 escolas constantes do nível Baixo, em 2008, 6 migraram do nível Intermediário. Somente uma escola manteve-se no nível Baixo de 2007 para 2008.

Novamente no ano de 2009, das 5 escolas do nível Baixo, 4 vieram do nível Intermediário e apenas uma já estava no nível Baixo e manteve-se nele.

No período observado, as escolas que migraram, ano a ano, de um nível para outro não foram as mesmas. Somente uma que passou do nível Intermediário para o nível Baixo, em 2007, manteve-se nele em 2008, voltando ao Intermediário em 2009.



**Gráfico 12 - Evolução das Escolas-Associadas no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa e Matemática**



Fonte: SEEMG

O comportamento das Associadas é similar ao das ER, com o maior número de escolas atingindo o nível Intermediário e não aparecendo nenhuma escola no nível Recomendado em Língua Portuguesa. Observa-se, também, a partir da leitura do gráfico que, no ano de 2007, houve uma diminuição nas proficiências de Língua Portuguesa, diferentemente do que acontece nos demais anos, com aumentos sensíveis, porém, contínuos. Por conseguinte, observa-se que essas escolas migraram, em 2007, para o nível Baixo.

O gráfico mostra uma movimentação entre os níveis Baixo e Intermediário ao longo do período observado, indicando em 2009, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, a totalidade de escolas na condição de Proeb Intermediário. O motivo que leva com mais facilidade escolas do nível Baixo para o Intermediário pode ter relação com o modelo do Proeb (distribuição normal) que tem por finalidade grande número de escolas no nível Intermediário. O mesmo já não ocorre do Intermediário para o Recomendado.

Desse modo, as análises quantitativas favorecem a elucidação de uma dimensão do comportamento das escolas, qual seja, a expectativa de que mais escolas tenham conseguido se movimentar do nível Baixo para o Intermediário. No entanto, essa mesma movimentação não ocorreu entre as escolas do Intermediário para o Recomendado.

#### 4.2.3 Escolas não participantes do Projer: Não-ER

As escolas Não-ER são instituições que nunca participaram do Projer, de 2003 a 2008, nem como Escola-Referência e nem como Escola-Associada. São 2378 escolas estaduais mineiras representantes no banco de dados da pesquisa.

A tabela 10, a seguir, apresenta o total de Não-ER em cada nível do Proeb, a cada ano, no intervalo de 2006 a 2009. As linhas da tabela apresentam totais diferentes, de acordo com o número de escolas que tiveram seus resultados do Proeb divulgados nos respectivos anos.

**Tabela 10 - Evolução das escolas Não-ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Matemática**

			Matemática			Total
			Recomendável	Intermediário	Baixo	
Ano	2006	Frequência	11	1765	411	2187
		%	,5%	80,7%	18,8%	100,0%
	2007	Frequência	23	1961	311	2295
		%	1,0%	85,4%	13,6%	100,0%
	2008	Frequência	53	2039	213	2305
		%	2,3%	88,5%	9,2%	100,0%
	2009	Frequência	83	2156	103	2342
		%	3,5%	92,1%	4,4%	100,0%

Fonte: SEEMG

Observando somente o valor absoluto de instituições no nível Recomendado, em 2006, pode-se, num primeiro momento, acreditar que sejam muitas as que estão no referido nível. Porém, o percentual de escolas no Recomendado em relação ao total das escolas avaliadas está próximo do que se verificou nas tabelas 6 (das ER, p. 112) e 8 (das Assoc, p. 116), ambas de Matemática, ou seja, mais de 80% das instituições.

De acordo com a identificação das instituições no banco de dados, conforme procedimento indicado antes do início das análises das tabelas, na página 112, foi possível verificar que a quantidade de escolas que migraram do nível Intermediário para o Recomendado foi crescente, a cada ano, sendo 13 em 2007, 36 em 2008 e 65 em 2009. Esse movimento se dá em sentido contrário ao que acontece com a migração de instituições

do nível Intermediário para o Baixo, que foi decrescente, 116 em 2007, 71 em 2008 e 27 em 2009. No entanto, o predomínio ao final da movimentação é de que a maioria das escolas permaneceram no nível Intermediário ao longo de todo o período avaliado.

**Tabela 11 - Evolução das escolas Não-ER no Proeb,  
de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa**

			Língua Portuguesa			Total
			Recomendável	Intermediário	Baixo	
Ano	2006	Frequência	2	1704	482	2188
		%	,1%	77,9%	22,0%	100,0%
	2007	Frequência	0	1764	534	2298
		%	,0%	76,8%	23,2%	100,0%
	2008	Frequência	6	2107	194	2307
		%	,3%	91,3%	8,4%	100,0%
	2009	Frequência	11	2159	171	2341
		%	,5%	92,2%	7,3%	100,0%

Fonte: SEEMG

Do mesmo modo que em Matemática, o total de escolas em cada ano é diferente em função das presentes no banco de dados terem seus resultados no Proeb divulgados.

A tabela 11 evidencia que as duas únicas escolas que estavam no nível Recomendado, em 2006, passaram para o Intermediário em 2007. E, de acordo com o banco de dados, mantiveram-se nessa condição nos anos seguintes. Destaca-se, ainda, que uma dessas duas escolas tornou-se ER a partir de 2009, em consonância com o critério de bons resultados no Proeb para ingresso de novas participantes no Projer.

Em 2007, 217 instituições que estavam no nível Intermediário passaram para o nível Baixo, contribuindo para o aumento de escolas nessa condição. Essa situação é reduzida em menos de um terço nos anos seguintes, em que 52 escolas em 2008 e 48 em 2009 mudaram do Intermediário para o Baixo em Língua Portuguesa.

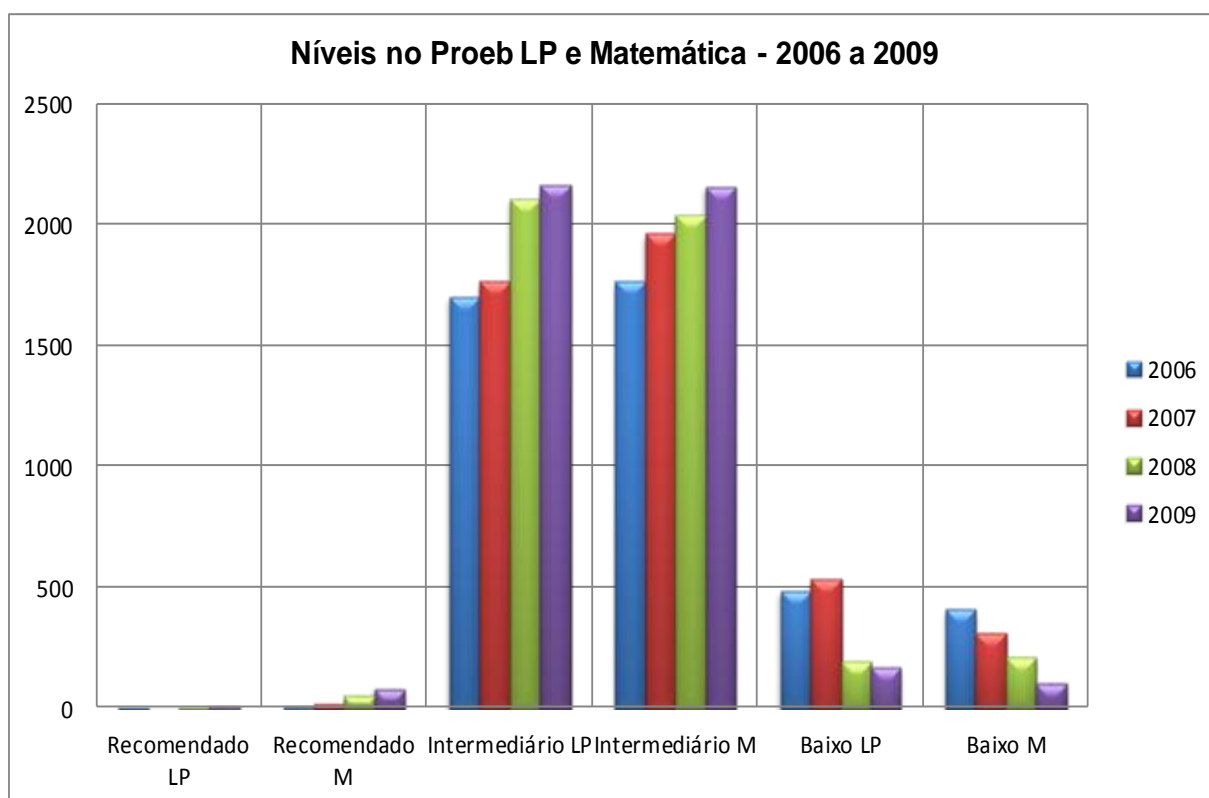
Já do nível Baixo para o Intermediário, o percentual de mudança foi significativo, pois cerca de 40% que estavam com Proeb Baixo, em 2006, passaram para o nível Intermediário em 2007. No ano de 2008, várias instituições que migraram do nível Baixo mantiveram-se no Intermediário, ficando apenas 126 representantes na condição inicial. Teve ainda, em 2008, 1 representante que mudou do nível Baixo diretamente para o Recomendado, o que não é comum, devido à diferença de 75 pontos entre as escolas dos dois níveis. Em 2009, foram 103 escolas que se mantiveram no nível Baixo, sendo que as demais migraram do

nível Intermediário para lá. Também em 2009, 2 escolas passam direto do nível Baixo para o Recomendado.

O comportamento das escolas em Língua Portuguesa é similar ao de Matemática, havendo aumento do número de instituições no nível Recomendado a cada ano e diminuição do número de escolas no nível Baixo.

A visualização do gráfico possibilita comparar, em cada nível, Língua Portuguesa e Matemática:

**Gráfico 13 - Evolução das escolas Não-ER no Proeb, de 2006 a 2009, em Língua Portuguesa e Matemática**



Fonte: SEEMG

Pode-se observar que o nível Intermediário é o que mais cresce ao longo dos anos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, o que conseqüentemente faz com que o número de escolas no nível Baixo decresça progressivamente. A evolução em Matemática apresentou-se mais uniforme do que em Língua Portuguesa. Parece haver maior regularidade nas avaliações de Matemática – de 2006 para 2007 apresenta pequena progressão no nível Intermediário; mas, de 2007 para 2008, o aumento do número de

escolas no nível sofre um salto considerável. Já no nível Recomendado, são poucas escolas, numa disciplina quanto na outra, com pequeno crescimento ao longo dos anos de 2006 a 2009. Essa maior quantidade de instituições no nível Intermediário pode ter relação com a forma como são elaborados os instrumentos de avaliação. É mesmo esperado que o maior número de escolas esteja no nível Intermediário e consiga aumentar suas notas, porém sendo difícil a mudança, dada a escala que o referido nível abarca.

### **4.3 Polo Regional Mata Mineiro**

São considerados dois grupos na pesquisa: **Grupo ER** e **Grupo Assoc** de escolas pertencentes ao Polo Regional Mata de Minas Gerais. A proposição de análise dos dados é considerar os resultados do Proeb de 2006 a 2009.

#### **4.3.1 Contextualização da região pesquisada**

A SEEMG organiza suas superintências em seis polos regionais: Regional Centro, Regional Sul, Regional Mata, Regional Triângulo, Regional Norte e Regional Vale do Aço. O Polo Regional Mata, com sede na cidade de Juiz de Fora, é constituído por oito SRE's: Barbacena – Carangola – Juiz de Fora – Leopoldina – Muriaé – Ponte Nova - São João Del Rei – Ubá.

Em Minas Gerais, são 3702 escolas pertencentes à dependência estadual, sendo que 2830 delas oferecem os anos finais do Ensino Fundamental. No Polo Mata, são 468 escolas na dependência administrativa estadual, em que 331 (82%) delas oferecem o 9º ano do EF. Desse total de escolas, são 21 ER que ingressaram desde 2003, representando 4,5% do total de escolas do Polo. Ainda, a proporção de ER em relação ao total de escolas do Polo é menor do que no Estado todo.

A distribuição das escolas estaduais no Polo Mata fica melhor visualizada na tabela 12:

**Tabela 12 – Distribuição das escolas estaduais no Polo Mata mineiro**

SRE	Escolas Estaduais	Oferece 9º ano EF	Total ER na SRE
Barbacena	58	41	2
Carangola	36	21	2
Juiz de Fora	99	62	4
Leopoldina	33	27	5
Muriaé	44	28	1
Ponte Nova	79	65	2
São João Del Rei	42	35	4
Ubá	77	52	1
<b>Total</b>	<b>468</b>	<b>331</b>	<b>21</b>

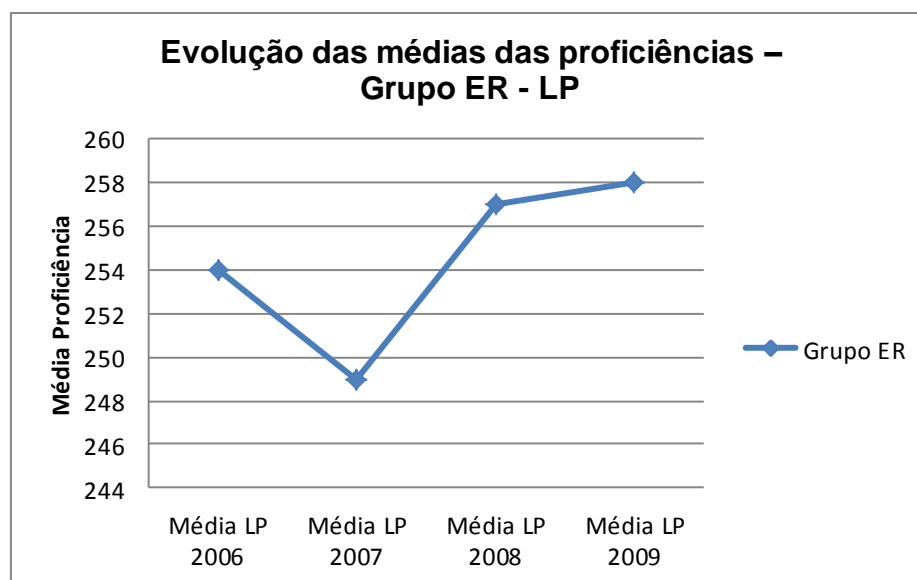
Fonte: SEEMG

#### 4.3.2 Grupo ER

São 21 ER no Polo Regional Mata mineiro, no que figuram 21 instituições no **Grupo ER**.

Para cada grupo, procedeu-se à evolução das médias das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, de 2006 a 2009, como apresentado nos próximos dois gráficos:

**Gráfico 14 - Evolução das médias das proficiências – Grupo ER – LP, 2006 a 2009**



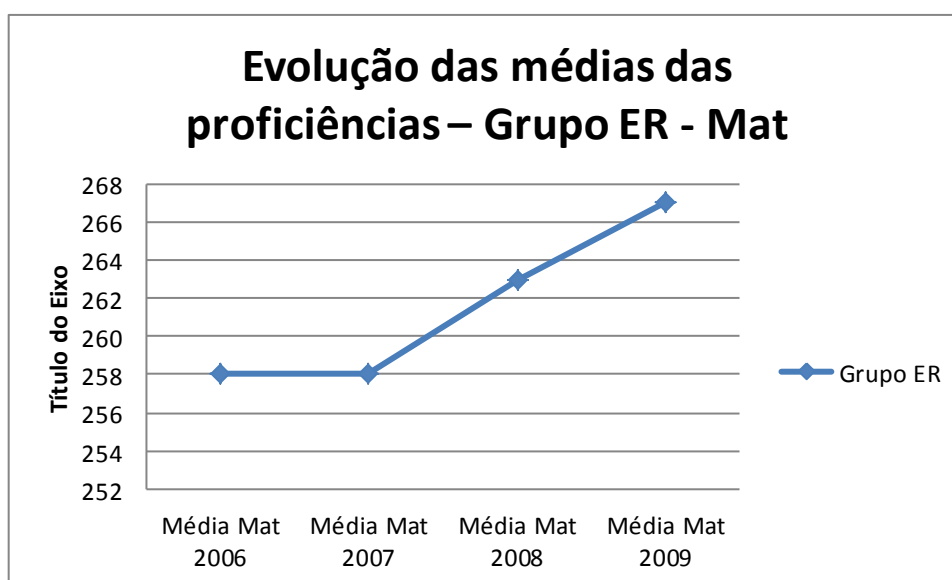
Fonte: SEE/MG

Podemos observar pelo gráfico 14 anterior que, inicialmente há um decaimento nas médias em Língua Portuguesa para o Grupo ER, de 2006 para 2007. No entanto, de 2007 para 2008, isto é revertido e ainda há um crescimento maior. Já de 2008 para 2009 observa-se que é estabelecida certa regularidade e a intensidade do crescimento é atenuada.

O gráfico 15, a seguir, mostra que em Matemática houve uma manutenção da média de proficiência, já nos anos seguintes o crescimento foi contínuo.

Esses dados produzem uma série de questionamentos cujas respostas poderão ser alcançadas em estudos futuros próximos, mas que o contingente de dados, no momento, não permite avaliações seguras quanto a suas possíveis causas.

**Gráfico 15 - Evolução das médias das proficiências – Grupo ER - Mat**

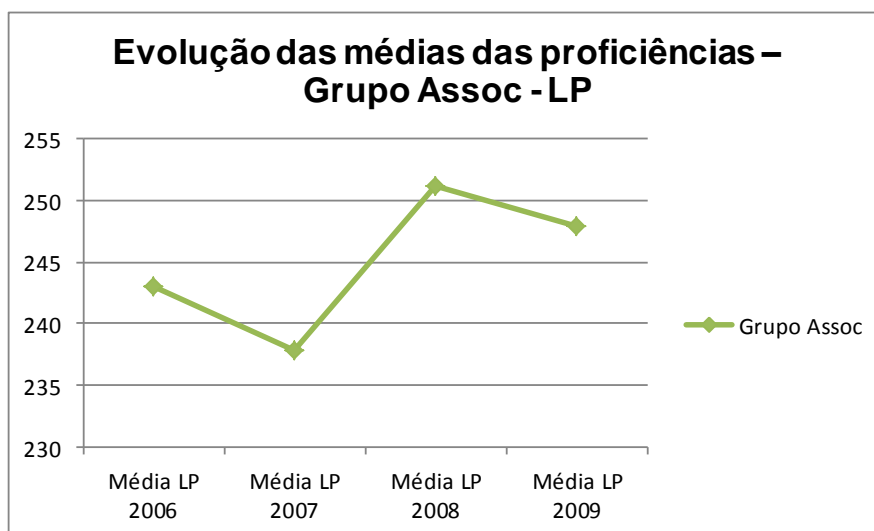


Fonte: SEE/MG

#### 4.3.3 Grupo Assoc

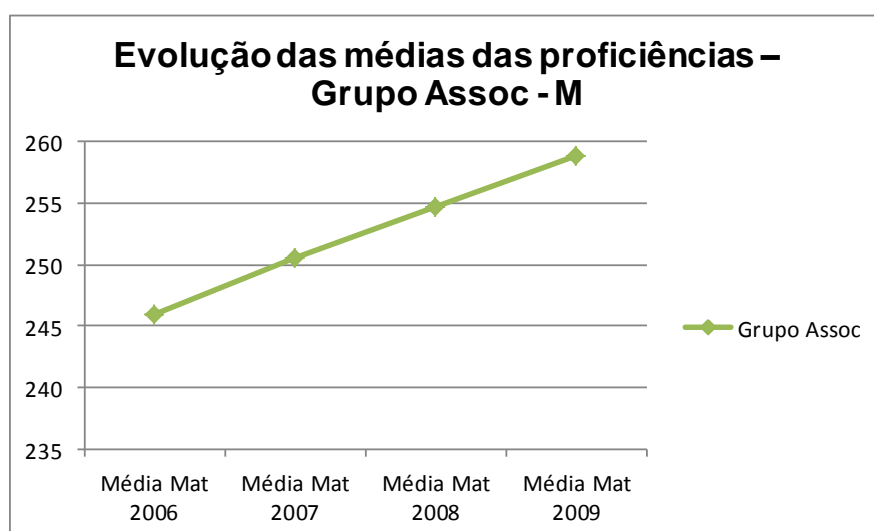
São 21 Associadas no Polo Regional Mata mineiro; no entanto, figuram 19 instituições no **Grupo Assoc** em função de duas instituições não terem resultados relativos ao Proeb, uma vez que não atendem ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

**Gráfico 16 - Evolução das médias das proficiências – Grupo Assoc – LP**



Fonte: SEE/MG

**Gráfico 17 - Evolução das médias das proficiências – Grupo Assoc – Mat**



Fonte: SEE/MG

Pode-se observar, pelo gráfico 16 anterior, que há uma diminuição brusca nas médias em Língua Portuguesa para o Grupo Assoc, de 2006 para 2007. No entanto, de



2007 para 2008, isto é revertido e ainda há um crescimento maior. Já de 2008 para 2009, o que ocorre é um crescimento mais acelerado, voltando a diminuir novamente em 2009.

O gráfico 17 das médias em Matemática, por sua vez, apresenta a continuidade no crescimento, ano a ano; somente o grupo de Assoc diminuiu em Língua Portuguesa de 2008 a 2009.

Na prática, o que era esperado que ocorresse na relação entre cada ER e sua Associada é que as experiências vivenciadas pela ER fossem compartilhadas e que isso gerasse melhorias para a Associada. Entretanto, somente 23 das 223 Escolas-Associadas tornaram-se ER a partir de 2009, utilizando-se como critério de ingresso bons resultados no Proeb.

O polo Mata possui 19 Escolas-Associadas, sendo que dessas, 4 passaram a ER em 2009, como se verifica na tabela a seguir:

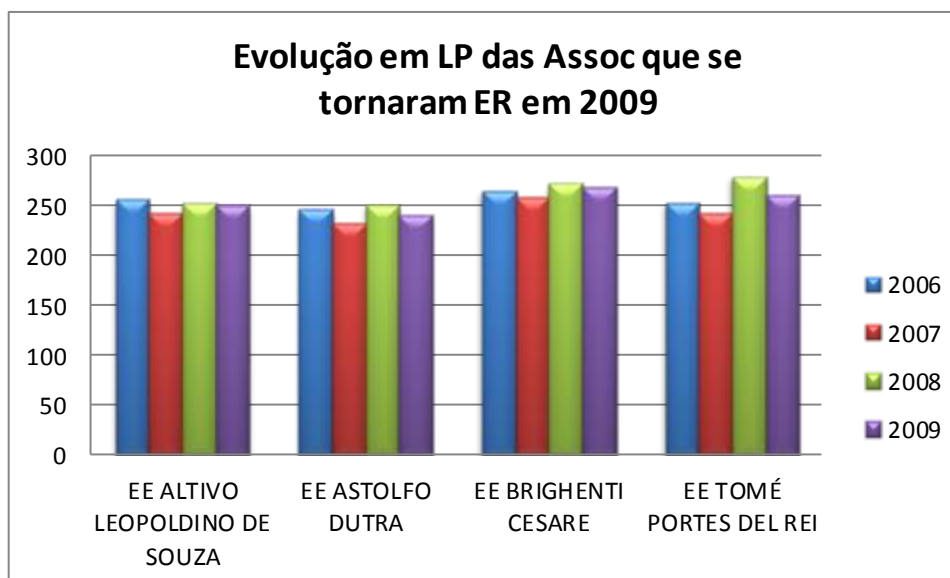
**Tabela 13 – Associadas que se tornaram ER em 2008**

SRE	Município	Cod Escola	Nome Escola	Nome ER de que era Associada/Código
	ESPERA		EE ALTIVO LEOPOLDINO	EE EMILIA ESTEVES
CARANGOLA	FELIZ	97683	DE SOUZA	MARQUES / 97012
				EE MARIETA SOARES
LEOPOLDINA	CATAGUASES	97306	EE ASTOLFO DUTRA	TEIXEIRA / 97373
SÃO JOÃO	SÃO JOÃO			EE DR GARCIA DE LIMA /
DEL REI	DEL REI	134546	EE BRIGHENTI CESARE	134619
SÃO JOÃO	SÃO JOÃO			EE GOV MILTON CAMPOS
DEL REI	DEL REI	134724	EE TOMÉ PORTES DEL REI	/ 134635

Fonte: SEEMG

Somente três das oito SREs do Polo Mata conseguiram que suas Associadas se tornassem ER. As médias de proficiência dessas escolas no Proeb mostram que a condição delas, em 2006, não sofreu grandes alterações no período até 2009, como visualiza-se no gráfico 18. No entanto, são escolas que já possuíam médias mais altas, em torno de 250.

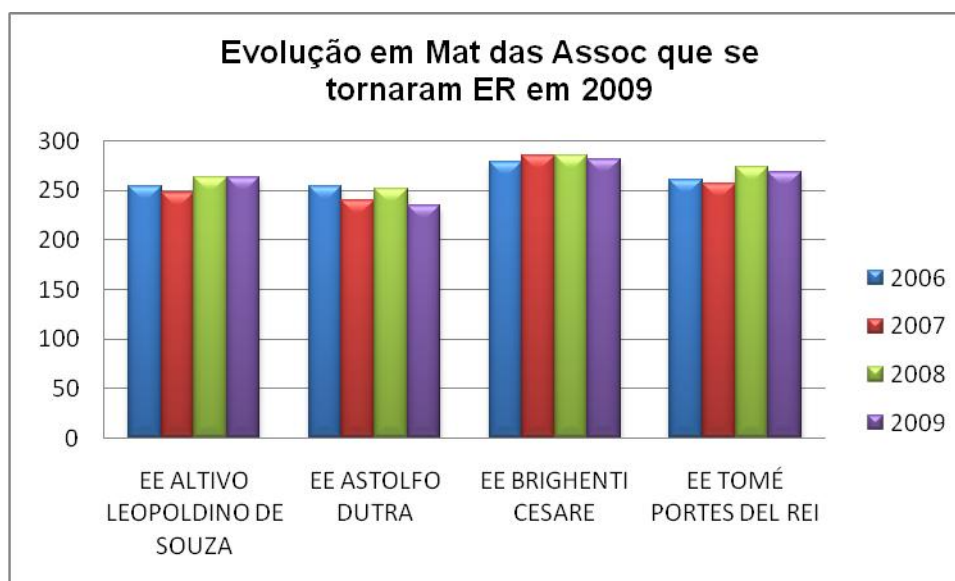
**Gráfico 18 - Evolução das médias das proficiências em LP das Assoc que se tornaram ER, 2006 a 2009**



Fonte: SEEMG

O gráfico 18 apresenta as Escolas-Associadas que se tornaram ER a partir de 2009. Essas escolas já estavam no nível Intermediário do Proeb e nele mantiveram-se, não avançando nem mesmo nos graus que subdividem o referido nível. Desse modo, não se pode associar a participação no Projer como Escola-Associada com os resultados nas médias dessas instituições no Proeb em Língua Portuguesa e, de maneira análoga, também em Matemática, como mostrado no próximo gráfico:

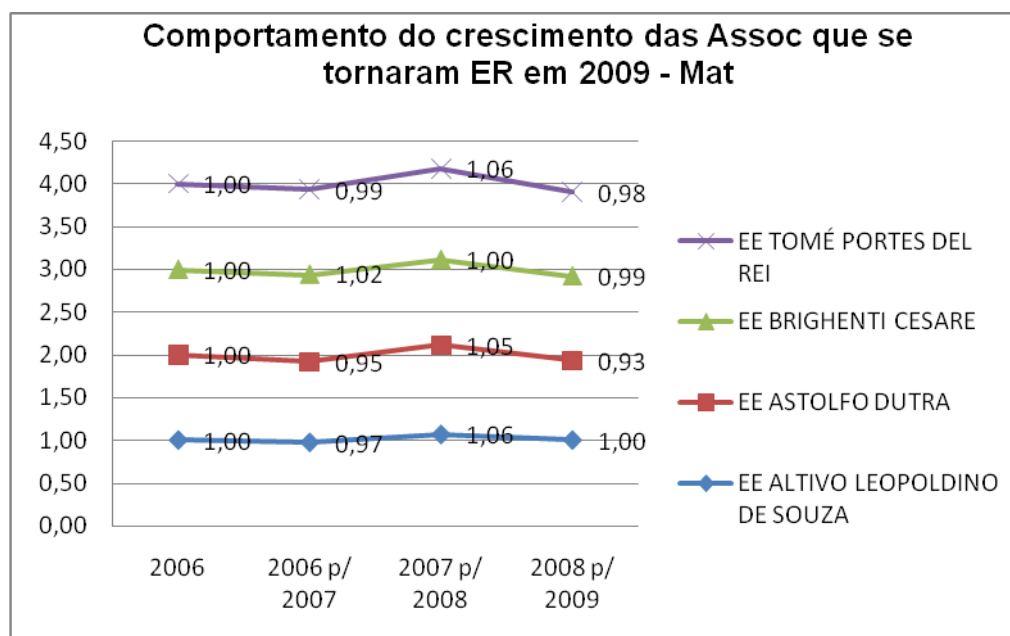
**Gráfico 19 - Evolução das médias das proficiências em Mat das Assoc que se tornaram ER, 2006 a 2009**



Fonte: SEEMG

Em seguida são apresentados, conjuntamente, os comportamentos das evoluções das médias das proficiências das Assoc que se tornaram ER a partir de 2009:

**Gráfico 20 - Comportamento do crescimento na evolução das médias das proficiências em LP das Assoc que se tornaram ER, 2006 a 2009**



Fonte: SEEMG

Tomando como parâmetros as médias de 2006, foram obtidos os percentuais considerando os anos seguintes, a título de favorecer a visualização da similaridade de comportamento entre as escolas.

O comportamento foi similar para as quatro Assoc, com pequenas oscilações. A EE Astolfo Dutra foi a que apresentou maior declínio de sua média, de 2006 para 2009, baixando 7%.

Essas e outras questões emergem deste trabalho pela potencialidade dos dados, impelindo a novos estudos que deem continuidade ao movimento de compreensão mais aprofundada do fenômeno destacado na presente pesquisa.

#### **4.4 A situação atual do Projer**

Oficialmente o Projer não existe mais. Essa informação, no entanto não está colocada de forma clara para as escolas e superintendência. Parece que as ações do Projeto foram deixando de acontecer paulatinamente e, por fim, restaram os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) em atividade, que ainda só acontecem para as ER. A existência de grupos como os GDP nas escolas pressupunha certa autonomia dos envolvidos para que além dos estudos coletivos propostos pela SEEMG, derivassem projetos a serem desenvolvidos na própria escola. Ainda, esperava-se que, de posse dessa autonomia, os profissionais das escolas associadas participantes nos GDP conseguissem ser vetores das ações em suas escolas.

Considerando-se a proposição do Projer, de acordo com os documentos, foi possível identificar que a proposta envolveu um conjunto de políticas em torno de um eixo do desenvolvimento profissional e formação dos professores, com o fim de assessorar as escolas nos aspectos pedagógicos e estrutura física. Entre a proposição e a implementação, entretanto, parece ter se formado uma lacuna, fazendo com que o que foi proposto não chegasse às instituições em consonância com o idealizado. As diversas ações propostas no interior do Projeto “casaram-se” na teoria, mas apresentaram-se de forma fragmentada na prática. Na composição proposta, todas as instâncias nas escolas – professores, gestores, supervisores, outros servidores - estariam contempladas com capacitações e ações direcionadas. No entanto, cada qual parece ter sido feita de forma isolada, uma vez que os grupos de profissionais envolvidos em cada um deles era distinto, como os GDP, por exemplo, formados principalmente por professores e que em alguns casos envolvia outros profissionais da escola; já o PDPI envolvia somente a gestão.

#### 4.5 Análises a partir das entrevistas

Foram entrevistados um técnico de uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) do Polo Mata mineiro e as diretoras de quatro escolas, sendo duas ER e suas respectivas Associadas.

O critério de escolha das instituições para a realização das entrevistas considerou a possibilidade de que essas escolas pertencessem ao mesmo município. Essa situação foi identificada em três SREs do Polo Regional Mata. No entanto, somente uma dentre as três SREs apresentou situação contextual favorável para as análises em relação às ER e suas Associadas, por conta de três das instituições pertencerem à mesma cidade.

Na expectativa de que a entrevista com um representante da SRE retornasse um *rol* de informações consistentes, atendendo aos objetivos da pesquisa, considerou-se procurar por um profissional que tivesse vivenciado todo o período de implementação do Projer junto às escolas envolvidas.

Após definida a SRE e os gestores de escolas que seriam entrevistados, elegeu-se o que deveria ser feito primeiro. A entrevista com o técnico antecedeu as entrevistas às ER e suas Associadas, por entender que os dados por ele apresentados poderiam ajudar na compreensão do contexto das escolas e mesmo da gênese e processo da política em pauta.

Em princípio, avaliou-se a relevância de entrevistar o superintendente. No entanto, na SRE escolhida, já não era o mesmo do período inicial da implementação do Projer. Desse modo, pareceu mais promissor na revelação de elementos fundamentais para a compreensão do processo entrevistar o técnico que atuou diretamente nessa implementação. De fato, tal decisão foi acertada, uma vez que, a partir da entrevista com o técnico, foi possível eleger as ER a serem procuradas para a entrevista, já de posse de informações acerca do envolvimento dessas instituições no Projeto.

A entrevista foi realizada em um local público, diferente da SRE ou de escolas a ela pertencentes, de modo a preservar o anonimato do participante. Ocorreu conforme roteiro constante do Apêndice A, gravada em áudio, sob consentimento e, posteriormente transcrita para as análises.

Segundo indicações do técnico, uma das três ER do município não se envolveu de forma efetiva no Projer, não possuindo vivências significativas a serem reveladas. Apesar dessa ressalva, houve interesse na pesquisa de acesso à referida escola, em busca dos motivos que justificaram essa forma de posicionar-se na implementação do Projer

A referida ER é uma instituição cujo prédio é muito antigo e preza por reformas urgentes. Sob o aspecto vivenciado pela *ER Girassol*, que, em condições similares, teve

êxito na obtenção das reformas físicas necessárias e/ou solicitadas, também essa ER poderia ter sido favorecida desse modo. No entanto, na conversa com o técnico foi revelado que o gestor dessa ER que participou da fase inicial de implementação do Projer já falecera. Ele ainda revelou ser essa a pessoa que respondia pelo Projeto naquela escola, o que não teve continuidade. Desse modo, chegou-se às quatro escolas que tiveram seus gestores entrevistados.

A seguir são apresentados os resultados a partir das análises das entrevistas realizadas com os gestores das duas ER e suas respectivas Associadas. Nas ER foi possível entrevistar as diretoras que estiveram na escola desde o início da implementação do Projer e que ainda permanecem no cargo até o momento atual. Nas Associadas, foi feita entrevista com uma ex-diretora numa das instituições que participou da implementação do Projer; já na outra não, foi possível acesso à direção que esteve no período.

As entrevistas foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2012. Cada gestor foi entrevistado individualmente, em sua escola. Adotando-se um roteiro comum para todas elas (APÊNDICE A), tanto para ER quanto para as Associadas. Por tratar-se de entrevistas semiestruturadas, o roteiro permitiu aos participantes mais liberdade e espontaneidade. Elas foram gravadas em áudio, com consentimento dos entrevistados. Esse procedimento deu-se no intuito de preservar ao máximo a forma de estruturação das respostas e de apreender os detalhes. Para as análises, todas as entrevistas foram transcritas.

A título de assegurar anonimato aos gestores e escolas que concederam as entrevistas, bem como ao técnico da Superintendência, foram atribuídos nomes fictícios às instituições. Para indicar as escolas da pesquisa, foram escolhidos nomes de flores: *ER Girassol* e sua *Assoc Papoula* e *ER Violeta* e sua *Assoc Jasmim*. As flores requerem cuidado contínuo, uma terra fértil em sua base, adubada e regada na medida do necessário. Assim também são as escolas que prezam por zelo, comprometimento e cuidados contínuos. Cada planta tem uma medida de água recomendada. Também as escolas têm necessidades diferentes e precisam receber de acordo com sua especificidade.

A *ER Violeta*, a *ER Girassol* e sua *Assoc Papoula* pertencem à mesma cidade, que possui cerca de 518 mil habitantes<sup>37</sup>. Já a *Assoc Jasmim* pertence a uma cidade vizinha que possui cerca de 3.800 habitantes<sup>38</sup>. Cada escola entrevistada na pesquisa será contextualizada<sup>39</sup>, com o fim de favorecer a compreensão das análises estabelecidas.

---

<sup>37</sup> Dados IBGE 2010.

<sup>38</sup> Dados IBGE 2010.

<sup>39</sup> Os dados utilizados para a contextualização das escolas têm como fonte as informações prestadas pelas gestoras entrevistadas e o Censo 2011 (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-microdados> Acesso em: 02 ago 2012).

**a) ER Girassol**

A *ER Girassol* situa-se na região central da cidade a que pertence. Atende aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

De acordo com informações da diretora, a comunidade atendida possui boas condições socioeconômicas. A escola oferece as séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Tem cerca de mil e cem matrículas anuais, com distribuição aproximada de acordo com os percentuais indicados: 13% destinadas às séries iniciais do EF, 35% às séries finais do EF e 52% ao EM. O EF funciona no turno da tarde e o EM no turno da manhã. A instituição possui cerca de 76 funcionários, entre gestores, docentes e demais profissionais.

A escola está instalada em prédio próprio. Trata-se de um prédio antigo que foi recentemente reformado e ampliado, conforme informação da diretora, adequando-se às condições especiais de acessibilidade. A ER dispõe de dezenove salas de aula (sendo quinze em uso), pátio interno e externo, quadra coberta e descoberta, cozinha, espaço para alimentação com mezanino, sala de professores, sala de direção e de vice-direção, secretaria, biblioteca, auditório, sala de vídeo, laboratório de manutenção, laboratório de ciências, laboratório de informática com trinta e quatro computadores, *internet* banda larga e equipamentos como DVD, impressoras, copiadora, retroprojetor, videocassete, *notebook*, *datashow* e televisão.

**b) Assoc Papoula**

A *Assoc Papoula* está a cerca de 1,7 quilômetros da *ER Girassol*, situada em bairro vizinho da mesma cidade. Apesar da proximidade com a *ER Girassol*, a comunidade atendida pela *Assoc Papoula* não é correspondente à da ER. Mesmo localizada em uma região considerada central, a escola, de acordo com a diretora, atende aos alunos oriundos dos bairros adjacentes, tratando-se de comunidades com condições socioeconômicas ruins e que são consideradas com alta vulnerabilidade social. A escola oferece as séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem quase mil e trezentas matrículas anuais, com distribuição aproximada segundo os percentuais indicados: 21% destinadas às séries iniciais do EF, 41% às séries finais do EF, 32% ao EM e 6% à EJA. A instituição possui cerca de 127 funcionários, entre gestores, docentes e demais profissionais.

A escola está instalada em prédio próprio. Trata-se de um prédio antigo, com espaços internos amplos, mas que necessita de reformas. A instituição dispõe de dezoito salas de aula (todas em uso), pátio externo, quadra descoberta, cozinha, espaço para alimentação com mezanino, sala de professores, sala de direção e de vice-direção, secretaria, biblioteca, laboratório de informática com vinte e quatro computadores, *internet* banda larga e equipamentos como parabólica, DVD, impressoras, copiadora, retroprojeto, videocassete e televisão.

### **c) ER Violeta**

A *ER Violeta* situa-se em um bairro distante do centro da cidade que, apesar de apresentar uma boa estrutura, tem como adjacências bairros de periferia com alta vulnerabilidade social<sup>40</sup>, cuja população é atendida pela escola. Oferece as séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem cerca de mil matrículas anuais, tendo a distribuição aproximada de acordo com os percentuais indicados: 29% destinadas ao EF, 56% ao EM e 15% à EJA. O EF funciona no turno da tarde, o EM nos turnos da manhã e noite e a EJA à noite. A escola possui cerca de 90 funcionários, entre gestores, docentes e demais profissionais.

A instituição está instalada em prédio próprio. Trata-se de um prédio antigo que, apesar de apresentar uma estrutura física bem conservada, necessita de reformas conforme o depoimento da diretora. Existem duas entradas na escola com portões. Para chegar ao interior da escola, no entanto, somente um deles fica aberto. A ER dispõe de dez salas de aula (todas em uso), pátio interno e externo, quadra coberta, cozinha, espaço para alimentação com mezanino, sala de professores, sala de direção e de vice-direção, secretaria, biblioteca, laboratório de montagem e manutenção (que não está em uso por falta de professores), laboratório de informática com quarenta computadores, *internet* banda larga e equipamentos como DVD, impressoras, copiadora, retroprojeto e televisão.

---

<sup>40</sup> Fonte: Anuário Estatístico de Juiz de Fora 2012. Ano-Base 2011 Disponível em: <http://www.cps.ufjf.br/anuarios/Anuario2012/index.html> Acesso em: 02 fev 2013



**d) Assoc Jasmim**

A *Assoc Jasmim* está a cerca de 20 quilômetros da ER Violeta, situada em cidade vizinha. Para ir de uma escola à outra é necessária a utilização de transporte público interurbano ou veículo próprio. O município possui outras três escolas pertencentes à rede municipal e que atendem a Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Por ser a única escola da cidade a oferecer as séries finais do EF e o EM, atende a toda a comunidade local. A *Assoc Jasmim* é a única escola estadual da cidade e também a única que oferece as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Tem cerca de quinhentas e dez matrículas anuais, com distribuição aproximada de acordo com os percentuais indicados: 62% pertencentes às séries finais do EF e 38% ao EM. A instituição possui cerca de 39 funcionários, entre gestores, docentes e demais profissionais.

A unidade escolar está instalada em prédio próprio e dispõe de seis salas de aula (sendo as seis em uso), cozinha, espaço para alimentação com mezanino, sala de professores, sala de direção, secretaria, biblioteca, laboratório de informática com dezoito computadores, *internet* banda larga e equipamentos como parabólica, DVD, impressoras, copiadora, retroprojeter, videocassete e televisão.

**4.5.1 O Projer por uma Superintendência da Zona da Mata Mineira**

De acordo com a entrevista feita com o técnico de uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) da Zona da Mata, o Projer chegou para a SRE com a seleção de seis pessoas (técnicos) para trabalharem junto às escolas, com o papel de orientação, supervisão e avaliação. O encontro em Belo Horizonte, no Minas Centro, com o propósito de apresentá-lo, contou com a presença dos representantes da SRE, em sua totalidade, e de representantes das oito instituições da Superintendência convidadas para serem ER. Participaram duas pessoas de cada escola, sendo uma delas o(a) diretor(a) e a outra pessoa podendo ser vice-diretor(a), professor(a) ou especialista. Feita a proposta pela SEEMG, os representantes, de volta às suas escolas tiveram a missão de apresentar o Projer para que cada instituição decidisse coletivamente sobre a adesão ou não ao Projeto.

Essa dinâmica utilizada pela SEEMG transferiu ao gestor o papel de convencimento junto à sua escola, dentro de uma concepção de gestão democrática, em que a escola deva

ser pensada na coletividade (ESTÊVÃO, 2001; DUTRA, GRIBOSKI, 2005). Desse modo, a participação dependeu relativamente do empenho do gestor em despertar o interesse dos integrantes da escola, bem como das relações internas de apoio dos membros à gestão.

De acordo com o técnico, para a SRE, o Projer foi interessante e houve muita motivação da equipe para fazer o trabalho. Foram organizadas três equipes que coordenavam os profissionais das superintendências, por conta da existência de três subprojetos – os projetos estruturados do Projer: PDP, PDPI e Progestão. A dinâmica de organização nas três partes do Projeto foi diferente para cada equipe da SRE:

No PDPI eram duas pessoas. No início elas iam a Belo Horizonte, levavam as propostas, faziam as correções e voltavam pra corrigir. Na capacitação dos diretores eram quatro pessoas de cada escola. (...) Então as pessoas não iam, só as técnicas da SRE. Do Progestão era a mesma coisa, elas iam lá, voltavam e faziam aqui o repasse e a capacitação. Já no PDP, nós íamos o tempo todo junto com os coordenadores, voltávamos e fazíamos um monitoramento nas escolas de todas aquelas tarefas (Técnico da SRE).

O envolvimento da SRE na implantação do Projer indica grande empenho dos profissionais envolvidos, no que sugere a leitura de valor a ele atribuído, na crença de que pudesse render bons resultados para as escolas e a Superintendência. No entanto, de acordo com o depoimento do técnico da SRE, com o passar do tempo, o formato das ações do Projeto foi mudando, tendo maior foco na “ênfase curricular” – uma parte do Projer voltada para a reformulação do Ensino Médio em que foram oferecidos aos alunos voltar-se mais para as disciplinas e temas de maior interesse de cada um –, no que culminou numa menor participação da SRE no processo. A dinâmica da implementação da ênfase curricular pode ser visualizada a partir da fala da diretora de uma das ER entrevistada:

Em 2005, 2006, 2007, a gente tinha Ênfase Curricular. A turma do 2º e 3º ano do Ensino Médio, a gente selecionava os alunos que tinham mais facilidade na área de exatas, então, tinha mais aulas de Matemática, mais aula de Física. Os alunos que tinham mais facilidade nas humanas tinham mais aulas de Português, mais aulas de Inglês. Os que queriam fazer vestibular na área de humanas tinham ênfase na Biologia, na Química com mais aulas. Diminuíam umas. Então, era assim, era a grade toda diferente. Isso foi fechado na Escola-Referência também. Usou um ano. E aí foi difundido para outras escolas. Mas não foi obrigatório. Quem queria participar podia usar essa grade curricular com as ênfases. Mas depois, não sei se pela quantidade de professores, pela quantidade de aulas, eu não sei nem se tem escolas [que deram continuidade]. E nós também fomos diminuindo. As turmas foram entrando, 2009, 2010. Aí já não, a gente já não fez mais a ênfase, porque eram grades diferentes. Os meninos queriam trocar de turma e a quantidade de aulas de Matemática de uma turma era diferente da outra. Do noturno para o diurno, então, dava uns probleminhas. Aí a gente foi deixando e eu acho que não deve ter nenhuma escola mais com isso (Diretora – ER Girassol).

Segundo o técnico da SRE, a Secretaria designou consultores por área para assistirem as escolas na implementação da “ênfase curricular”. Esses consultores não mais eram pessoas vinculadas às superintendências e davam atendimento por área, como educação patrimonial, por exemplo. Com isso, o trabalho da SRE já não era mais tão efetivo e os técnicos envolvidos distanciaram-se do processo. O monitoramento dos consultores era realizado através de *blogs*, com acesso restrito aos envolvidos. Essa dinâmica de implementação da ênfase favoreceu a criação de uma lacuna, ocasionando um distanciamento entre Superintendência e escola, o que pode ter contribuído para menor envolvimento das instituições nas ações do Projer.

A ênfase curricular gerou muitos conflitos e sofreu grande resistência de adesão por conta de interferir no número de aulas de cada disciplina, ocasionando a dispensa de professores em decorrência da distribuição de turmas nas escolas. Esse foi um dos fatores identificados na pesquisa de Pereira (2008) acerca da implementação do Projer que gerou resistência nos membros da escola pesquisada em relação à permanência da mesma no Projeto. Em 2006, as ER deveriam iniciar a implementação do novo Plano Curricular para o Ensino Médio, que estenderia de três para três anos e meio a conclusão desse nível de ensino. Para que isso fosse possível, respeitando-se a carga horária total ao final da conclusão do Ensino Médio, era necessário que houvesse uma redução de carga horária diária para a primeira série do Ensino Médio regular noturno. Na ER pesquisada por Pereira (2008), para que essa redução se efetivasse as disciplinas de Sociologia e Educação Física foram extintas nos primeiros anos, aumentando-se o número de aulas de Geografia e História, no segundo ano do Ensino Médio. Essa situação gerou desafetos entre os docentes, por terem que decidir pela perda de aulas dos colegas e ocasionou também indisciplina entre os alunos do turno da noite, como consequência do horário diferenciado para o 1º ano em relação às demais turmas.

A mudança nos atores junto às unidades escolares, que antes eram assistidas por técnicos da SRE, próximos e, de certa forma, mais presentes, pode ter influenciado o envolvimento no Projer. A presença da Superintendência junto às instituições, o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas pode ser considerado como fator de estímulo à participação nas ações do Projer. Com o distanciamento da SRE e a consequente intervenção de outros atores, esses últimos com a missão de assessorar a implementação de uma proposta que não foi bem aceita pelas ER – a Ênfase Curricular -,

pode ter contribuído para o esfriamento do Projer. De acordo com os depoimentos na pesquisa de Pereira (2008) e da diretora da *ER Girassol*, neste trabalho, as escolas, de modo geral, não deram continuidade nessa proposição. Isso pode ser indicativo de que a proposta não tenha sido realmente promissora para as escolas, bem como pode representar a dificuldade enfrentada pelo Estado em modificar as condições já existentes frente à resistência dos envolvidos.

#### 4.5.2 O Projer atingiu os objetivos propostos?

O Projer chegou à SRE entrevistada propondo “reconstrução da excelência da escola pública mineira” (técnico SRE), de acordo com o que consta dos documentos oficiais. Os critérios de seleção das ER estão detalhados no capítulo 1 (p.16-17) e, fazendo relação a eles, o técnico da SRE defende que as ER já eram escolas de excelência e tinham toda uma história de ensino de qualidade. No entanto, isso teria se perdido ao longo dos anos, no que justificava a pertinência das proposições do Projer em iniciar um trabalho com essas escolas e depois expandir para as demais instituições da rede:

A ideia era boa e houve muita aceitação. Das oito escolas, quatro aceitaram. (...) Então, se o Projeto tivesse mantido o desenho original seria interessante. Você vai instrumentalizando, dando capacidade de trabalho pra todo mundo, fazendo a questão da estrutura física naquelas primeiras e depois passa à segunda leva, à terceira leva. (...) Toda a ideia do Projeto era interessante, em todos os sentidos, nos três eixos do projeto, o PDPI, o Progestão, a ideia era boa. Porque você ia ao Progestão, capacitava o professor, o diretor e sua equipe numa gestão democrática, participativa. O material do Progestão é muito bom e ele acontece até hoje (Técnico SRE).

O técnico da SRE repassa com clareza a ideia de rede presente no Projer, em que as ações desenvolvidas nas ER deveriam ser reproduzidas nas Associadas, criando uma nova leva de ER e assim sucessivamente, até atingir todas as escolas públicas estaduais mineiras. Isso não foi o que ocorreu na prática e também está claro na fala do técnico. Esperava-se que os elementos estruturadores do Projer estivessem presentes nessas instituições, que houvesse investimento na parte física como ocorreu nas ER e que o processo, de fato, se efetivasse em rede.

O funcionamento em rede requer um trabalho colaborativo. Desse modo, é preciso o envolvimento e comprometimento da comunidade escolar no processo (DAY, 2005).

Ainda como citado pelo técnico da SRE, das oito escolas convidadas pela Superintendência para participarem do Projer, quatro aceitaram e quatro não. Apesar de sua avaliação ser positiva em relação à adesão, destaca ter havido resistência em algumas escolas e isso decorreu pela presença de membros do Sindicato de Professores trabalhando na instituição. O argumento utilizado pelo sindicato para mobilizar as escolas em não participar, segundo ele, foi no sentido de que as ações do Projer deveriam atingir todas as escolas e não somente algumas, como proposto inicialmente. O posicionamento do técnico da SRE indicou discordância a esse tipo de resistência, alegando uma postura do Sindicato incentivando a recusa sem saber de fato do que se tratava, simplesmente para discordar da proposição do Governo: “Eu acho que a excelência tem que ser para todos e tem que começar de algum lugar.” (Técnico SRE). Parece que relações desse modo como a estabelecida pelo sindicato com as políticas sejam perversas, uma vez que não existem crivos adequados para as resistências e as oposições, no que o prejuízo fica para os profissionais e a comunidade escolar.

O técnico da SRE entende o Projer como uma boa proposta, por contemplar ações possíveis de modificar a realidade das escolas, mas que, em grande parte, dependeu efetivamente da compreensão e do envolvimento das instituições e por isso esbarrou em obstáculos que travaram o Projeto:

(...) a ideia é muito interessante do projeto Escolas-Referência, é essa capacidade de você querer, de sonhar uma escola diferente, sonhar uma escola melhor, sonhar uma escola com outros propósitos, entendeu? Inclusive pedagógicas, de outro direcionamento que não foi feito na maioria das escolas (Técnico SRE).

De fato o Projer possui uma proposta bem substanciada em argumentos e pressupostos de ações capazes de promover melhorias nos espaços escolares, repercutindo no processo de aprendizagem e que se apoia em pilares como as capacitações, envolvendo todas as instâncias da escola, a serem desenvolvidas simultaneamente além de ações com vistas a incluir a comunidade escolar no processo. A escola precisava desenvolver o PDPI considerando ações que envolvesse toda a comunidade escolar. Os gestores precisavam fazer o Progestão, esperando-se com a capacitação o desenvolvimento de ações mais democráticas e suporte nas tomadas de decisões, que não mais dependessem de aprender com a prática. Os GDPs deveriam

envolver os professores e demais profissionais da escola, em princípio discutindo a proposta curricular – os CBCs – que posteriormente seria disseminada para toda a rede. Tudo isso deveria ser vivenciado pela ER envolvendo sua Associada, de modo que as mudanças fossem para ambas as instituições e posteriormente para as demais escolas da rede.

No entanto, as coisas não transcorreram como proposto. De acordo com o técnico da SRE, as ações do Projer foram diminuindo ao longo do processo, antes mesmo da mudança na gestão da SEEMG. A ideia de uma escola disseminar as ações para as associadas e que isso fosse ampliado a cada ano com o ingresso de novas escolas até atingir a totalidade de instituições da rede ficou pelo caminho. O Projeto foi caindo em “descrédito pelo resultado que não aparecia”, o Projer “foi mudando a partir do momento que a Escola-Associada não entendeu e não fez o trabalho” (Técnico SRE). Apresentou também dificuldade por conta da autonomia dada às escolas: “as pessoas não estão acostumadas a ter autonomia, elas não estão acostumadas a escolher, entendeu?” (Técnico SRE).

O envolvimento de sua implementação foi diferente de uma escola para outra. Houve instituição que envolveu toda a escola; e em outras o envolvimento foi parcial. Como já identificado por Pereira (2008), na escola pesquisada, o Projer não foi aceito da mesma maneira pelos três turnos da instituição. Nem todos os professores tiveram interesse em participar e continuaram seus trabalhos, independente do que a instituição fazia por conta da participação no Projeto. Este é um dos obstáculos destacado pelo técnico da SRE:

Se você avaliar em questão de desenvolvimento profissional, por exemplo, dos professores, eu acho que não atingiu o objetivo, porque havia muito mais trabalho do coordenador do que dos outros. Um grupo ou outro [de GDP] que tinha uma participação maior, mas isso não era o grupo como um todo. Isso não modificou a prática do professor, que a intenção era essa, que eles estudassem e que naquele estudo entre eles desenvolvessem um projeto que também ajudasse... (Técnico SRE).

Para que as mudanças ocorram é preciso mobilizar os professores e os profissionais da escola no envolvimento e comprometimento nas ações desenvolvidas. A autonomia permite que a escolha dos profissionais seja pelo “não fazer” e não sobre o “como fazer”. As capacitações representam uma possibilidade para os profissionais buscarem subsídios para suas ações, pois o “aprender fazendo” pode levar muito mais tempo. Essas coisas foram destacadas pelo técnico da SRE com a ilustração do medo dos professores em ousar, em ir além do que lhe é fornecido diretamente pela Secretaria. Usou como exemplo o Projeto de Tempo Integral, cujo material enviado às escolas tem sugestões de oficinas, “foi sugerido e as pessoas não sonharam, elas não foram além daquilo, elas escolheram dentro daquelas

sugestões. E na Escola-Referência a mesma coisa aconteceu!” (Técnico SRE). Esboça ainda a resistência de um professor em concordar com a confecção de um *blog* para motivar o envolvimento dos alunos na atividade proposta na implementação de um projeto da SEEMG:

Pronto, está aqui a senha e tudo mais! [sobre a confecção de um blog para o projeto pelo Técnico da SRE]. “Ah, mais eu vou passar isso para eles?” Ah, é lógico que nós vamos passar! “Mas e se eles postarem alguma coisa feia?” A gente tira, a gente conversa com eles, a gente pede para tirar. “E se eles mudarem a senha?” A gente pede a senha, nós demos a senha para eles, eles podem dar a senha para a gente. Entendeu? Aí, sabe o que aconteceu? Os meninos começaram muito timidamente se apresentando. O professor de Português desenvolveu para que eles se apresentassem, aí eles podiam colocar a foto deles, falar deles. Foi uma estratégia boa. E depois eles começaram a postar lá a respeito da sequência do que eles estavam trabalhando. Teve grupo que fez um vídeo (...) (Técnico SRE).

O técnico apresenta o receio do novo pelo professor, o medo de atribuir autonomia também ao aluno no processo de aprendizagem, o que, neste caso, limita a autonomia dos professores, que optam por manterem-se numa zona de conforto, reproduzindo o que lhes dá segurança, evitando o novo, o que possa abalar essa estrutura segura na relação com o educando. Entretanto, ressalta-se que a dificuldade do professor em adaptar-se pode estar relacionada à forma como se oportuniza a autonomia, uma vez que a proposta, do Projer em específico, já vem delineada da SEEMG, cabendo aos docentes apenas a adequação ao processo pedagógico. Parece que tanto ao técnico da SRE quanto aos profissionais da escola cabia a função de executores no Projer. Não foi assegurada uma perspectiva autônoma nessa determinação. A conquista da autonomia docente implica na possibilidade de discutir as condições para a viabilização do trabalho, indo além de reproduzir o que já está previamente estabelecido.

#### **4.5.3 O que aconteceu com as Associadas?**

As Associadas existiram dentro do Projer com a finalidade de que compartilhassem das vivências e ações desenvolvidas nas ER e que isso fosse reproduzido em seu interior. Ainda, que as Associadas se tornassem ER tendo outras escolas como suas associadas e assim sucessivamente, até que todas as escolas da rede fossem envolvidas no Projeto. Desse modo, as Associadas representaram um importante instrumento no interior da proposição do Projer, capaz de promover a colaboração entre as instituições, viabilizando a

política em rede. Isso, porém, não ocorreu. Novas escolas ingressaram como ER somente em 2008 e não tiveram Associadas.

As ER nasceram tendo Associadas, que foram instituições convidadas pelas próprias ER, julgando a potencialidade de desenvolver um trabalho conjunto. Os encontros realizados nas ER para discussão do CBC e outros estudos desenvolvidos nos GDPs, deveriam contar com membros das Associadas, cujos gestores deveriam também participar do Progestão. O cruzamento de agendas, no entanto, comprometeu a participação dos professores que não pertenciam às ER, mediante uma diversidade razoável de motivos. De acordo com o técnico da SRE, foi difícil a logística, pois a realidade dos professores envolvidos é a de possuir de dois até três cargos, trabalhar em instituições distantes umas das outras ou até em outras cidades. Muitas vezes, para um participante da Associada se reunir no horário do GDP na ER era preciso ausentar-se de outra escola que não a Associada, podendo ser, inclusive, de outra rede de ensino que não a estadual. Os participantes da ER também vivenciaram dificuldades análogas; no entanto, por estarem na mesma escola, tornou-se um pouco mais possível afinar horários para que as reuniões acontecessem. Situações desse tipo dificultaram sobremaneira que a proposta prosseguisse em sua implementação, com as ER envolvendo suas Associadas, tal como proposto.

Mesmo a *ER Girassol* e sua *Assoc Papoula*, que se situam relativamente próximas, em bairros vizinhos, enfrentaram dificuldades, tendo somente um professor participado de forma efetiva durante um determinado tempo nos encontros promovidos na ER. Entre as demais ER e Associadas, segundo o técnico da SRE, os estudos conjuntos também só foram iniciais, não havendo continuidade. As Associadas entrevistadas não tiveram vivências de formação continuada, como aconteceu com as ER. As escolas *Assoc Papoula* e *Assoc Jasmim* relataram não terem recebido nem mesmo recursos por conta do Projer, o que o técnico da superintendência já relatara de modo geral sobre as Associadas.

Algumas Escolas-Associadas conseguiram tornar-se ER em 2008, mas não a totalidade das participantes. Das 223 Associadas iniciantes em 2003, foram 23 escolas que passaram para ER a partir de 2008. Só que o critério considerado para avaliar se essa Assoc poderia integrar o Projer na condição de ER dependeu principalmente de seu bom desempenho no Proeb de 2006, avaliação feita dois anos após iniciada a implementação do Projer. Foi considerada também como critério a aprovação de um projeto de GDP – condição necessária do mesmo modo para as ER que já existiam manterem-se no Projeto.

De acordo com o técnico da Superintendência, somente as Associadas que tiveram bom desempenho no Proeb foram convidadas a apresentar seus projetos de GDP para se



candidatarem a ER. Com essa condição, muitas ficaram de fora, inclusive as entrevistadas *Assoc Jasmim* e *Assoc Papoula*.

Foram também convidadas a apresentar o projeto de GDP e candidatar-se a ER outras escolas da rede que não eram Associadas. Como já posto, o resultado do Proeb foi determinante para esse ingresso, sendo a proposição do GDP um critério secundário, pois as escolas que não tiveram bons resultados no Proeb sequer puderam apresentar propostas de GDP, tanto as Associadas quanto as demais escolas da rede. A determinação do resultado do Proeb como condição para ingressar novas escolas como ER sugere que a Secretaria considera que instituições com baixas notas não poderiam servir à socialização do Projeto. Novamente aqui se evidencia a direção da política de consolidação da proposta da SEEMG.

A ampliação do Projer, que de 223 ER ingressantes saltou para 584, em 2008, contemplando maior parte de instituições que não vivenciaram o processo de implementação do Projeto nos anos anteriores, pode ter refletido de forma negativa na continuidade das ações pelas escolas, principalmente as ingressantes. A base fundamental do Projer estava na possibilidade das escolas se ajudarem, de ter boas experiências e compartilharem entre si. Para que isso acontecesse, era imprescindível a existência das Associadas, e a proposta inicial fazia mais jus ao considerar que as Associadas se tornariam ER para envolver novas Associadas no processo. Com o ingresso de instituições que não vivenciaram o processo, já em um momento em que os técnicos da SRE haviam se distanciado das atribuições do Projeto, diminuíram as chances de sucesso da ideia de rede.

O técnico da SRE reforçou que algumas escolas que ingressaram nesse segundo momento do Projer não conseguiram manter-se como ER, porque não conheciam o Projeto, não o acompanharam desde o início, comprometendo dessa forma a participação. Também, de acordo com ele, uma das Associadas da mesma cidade das entrevistadas em nenhum momento envolveu-se nas atividades do Projer, constando somente dos documentos da SEEMG a sua situação como Escola-Associada. Os apontamentos evidenciam a dificuldade na continuidade do Projeto, uma vez que a proposta não foi bem compreendida por todas as instituições participantes. Além disso, que nem todas as ER e Associadas conseguiram desenvolver as atividades propostas no Projer. No entanto, fica claro que o fim das Associadas está diretamente relacionado à determinação da Secretaria de que as novas ER não teriam parceiras. Essa postura da SEEMG minou a ideia de rede presente no Projeto, o que, por conseguinte, contribuiu para a não continuidade nas ações, uma vez que ingressaram escolas para desenvolver ações que já não reproduziam os ideais iniciais da política.

#### 4.5.3.1 A vivência da Assoc *Jasmim*

A vice-diretora da escola *Assoc Jasmim* que esteve na gestão no período da vivência como Escola-Associada da *ER Violeta* relatou parte dessa história que será reproduzida a seguir.

A *Assoc Jasmim* é uma escola de uma cidade pequena, com cerca de 3.800 habitantes<sup>41</sup>, muito próxima da cidade em que está a *ER Violeta* que possui cerca de 518 mil habitantes<sup>42</sup> (um dos critérios iniciais para ser ER foi ter mais de 30 mil habitantes). Segundo a vice-diretora entrevistada, há um bom envolvimento dos alunos com a escola, que desenvolve muitos projetos e atividades extraclasse. É uma escola que manifesta conhecer seus alunos e explicita grande preocupação com eles. A vice-diretora entrevistada considera que o trabalho desenvolvido pela escola seja de boa qualidade, mas destaca que é preciso trabalhar muito ainda para melhorar a escola. Destaca, além disso, que apesar de ser considerada uma boa escola, os resultados nas avaliações externas não mostraram isso, principalmente o de Matemática.

Segundo a vice-diretora entrevistada, fazer parte do Projer, mesmo que de forma tênue, gerou benefícios. Por conta da participação da equipe gestora no Progestão e dos professores nos GDPs por áreas de atuação e das orientações pedagógicas da SRE, houve um cuidado em registrar as ações desenvolvidas a partir de então. Ainda, reforçou a preocupação contínua em fazer o melhor para a comunidade escolar, com a manutenção dos projetos pedagógicos que valorizassem o potencial de alunos e de professores da instituição.

A *Assoc Jasmim* foi convidada pela *ER Violeta* para participar conjuntamente no Projer e havia uma expectativa grande de que essa participação gerasse melhorias nas condições dessa escola:

A participação como Escola-Associada inicialmente causou-nos uma grande alegria, inclusive com a possibilidade de fazermos um intercâmbio com a escola que havia nos indicado. Somente no início do Projeto que tínhamos alguns professores que participavam dos GDPs com trocas de experiências. Com o passar do tempo as coisas voltaram à normalidade. As Escolas-Referência receberam sim um atendimento e recursos diferenciados, mas as Associadas ficaram sempre a aguardar os benefícios do Projeto. O que ficou

---

<sup>41</sup> Dados IBGE 2010.

<sup>42</sup> Dados IBGE 2010.

foi a capacitação dos gestores, que hoje não estão mais na escola e os registros das ações implementadas pela instituição. Penso que excelência de escola pública é compromisso do Estado e dos profissionais que nela trabalham e me entristece muito elencar um grupo de escolas, que já possuem algum diferencial, para que possam “ser elevadas” à categoria de Escolas-Referência. Excelência no ensino é minimamente o que o nosso público merece, sem distinção! (vice-diretora – *Assoc Jasmim*).

O argumento da gestora é legítimo no que tange o direito das escolas na oferta de uma educação de qualidade. A receptividade com que a escola ingressou no Projer pode ter feito com que as expectativas fossem maiores do que as possibilidades reais encontradas. A instituição beneficiou-se das capacitações, mas ansiou por benefícios financeiros que parecem não ter feito parte do planejamento da Secretaria. Ainda assim entende-se a lógica presente no Projer, que foi recorrente na fala das Associadas, de incentivar instituições que já apresentavam condições diferenciadas diante das demais. A ideia do Projeto era mesmo no sentido de partir dessas escolas para que compartilhassem as boas experiências vivenciadas. No entanto, a continuidade no processo desenvolvido no interior das ER era necessária nas demais escolas, a começar pelas Associadas, e que os incentivos financeiros também acontecessem.

#### **4.5.3.2 A vivência da *Assoc Papoula***

A *Assoc Papoula* situa-se na mesma cidade de sua *ER Girassol* – que possui cerca de 518 mil habitantes<sup>43</sup> e está em um bairro muito próximo, numa região bem central. É uma escola grande, com um prédio bem estruturado que parece oferecer uma série de possibilidades para uso. No entanto, as paredes estão velhas, tinta descascando, carteiras sucateadas, quadros negros com molduras depredadas.

A vice-diretora atual falou um pouco da comunidade atendida. Apesar de ser uma escola bem central, situada num bairro bem próximo do centro da cidade, não atende a comunidade do bairro e sim dos bairros adjacentes. Bairros esses que apresentam uma condição socioeconômica pouco favorecida e alto índice de criminalidade. Com isso, a escola vivencia uma série de problemas no processo de aprendizagem, no envolvimento desses alunos e de suas famílias.

---

<sup>43</sup> Dados IBGE 2010.

A vivência da *Assoc Papoula* será desenhada a partir dos resultados obtidos em entrevistas informais, que aconteceram, a princípio, a partir da tentativa de entrevista a um gestor do período e que ainda estivesse na escola. Infelizmente não foi possível o acesso a nenhum gestor do período, uma vez que já haviam se aposentado há mais de 5 anos e a escola não disponibilizou contato com os mesmos. Foi então direcionado o contato a um ex-gestor que ainda se encontra ativo na escola e que concordou em conceder a entrevista. Esse gestor não esteve no início da participação da escola no Projer, mas ingressou na gestão ainda na vigência do Projeto, em 2007. No momento da entrevista, porém, considerou não ter as respostas devidas de acordo com o interesse desta pesquisa, informando que quando assumiu a gestão o projeto já não mais estava sendo desenvolvido e por isso não tinha conhecimento do que havia ocorrido enquanto Associada. Porém, como anteriormente relatado, esse gestor chegou à escola em 2007 – período este em que, oficialmente, a escola ainda estava na condição de Associada da *ER Girassol*.

Outros professores e profissionais da escola prontificaram-se em tentar ajudar informando sobre o que se lembravam do Projeto. A responsável pela biblioteca, apesar de ser mais antiga na instituição e ter sido tesoureira no período do Projer, também teve dificuldade de falar sobre a participação da escola. Com isso, indicou um professor que havia participado de alguns encontros de GDP na *ER Girassol*. Esse professor recordou-se de ter participado de algumas reuniões na *ER Girassol*. Nessas reuniões disse que participou respondendo a algumas perguntas, porém não se recordava mais sobre os temas discutidos. Ainda, questionou o fato de sua escola ter lugar como Associada, em vez de ter a oportunidade de ser ER. Segundo ele, há escolas próximas com as quais poderia desenvolver os trabalhos do Projeto. O professor atribuiu valor à oportunidade de ser ER, cuja participação poderia trazer benefícios para sua escola. No entanto, de acordo com os critérios do Projer, a participação de sua escola como Associada dependeu diretamente do convite da *ER Girassol*. Em seu depoimento, ainda deixou claro que as participações nos encontros com a *ER Girassol* não gerou modificações em sua prática, tampouco inspirou desdobramentos em atividades posteriores. Além disso, que não houve oportunidade de compartilhar as vivências nos encontros com os demais professores da *Assoc Papoula*.

Novamente aqui é recorrente, na fala do professor, a não compreensão da Associada sobre sua participação no Projer. As informações dadas pelo técnico da SRE de que as Associadas não tinham entendido a ideia do Projer e que isso contribuiu para que as colaborações não se efetivassem são evidenciadas. Também podemos visualizar as consequências da rotatividade de professores (CALDERANO, 2012) na não continuidade nos projetos desenvolvidos nas escolas. Parece que a unidade escolar não constrói uma

memória, que não sequencia uma história, uma vez que não há continuidade nas ações iniciadas.

A vice-diretora atual da instituição (está como professora na escola desde 2005 e ingressou na gestão em 2012) mencionou lembrar-se do Projer quando chegou na instituição, mas desconhecia se houve recebimento de recursos pela *Assoc Papoula* por conta dessa participação. Uma professora antiga da escola também fortaleceu o discurso de que não tinham atividades por conta de ser Associada.

Os relatos da *Assoc Papoula* remetem à ausência de participação da Associada de forma efetiva no Projeto. Essa escola não indica, a partir da entrevista, ter se apropriado de qualquer contribuição advinda do Projer, nem pedagógica, nem financeira. O professor que chegou a participar das atividades junto à *ER Girassol* manifestou indignação pela diferença de oportunidades para as escolas. Para ele, não ficou compreendida a intenção do Projer, pois ser ER pareceu vantajoso, ser Associada não foi vantajoso. Para Associadas com essa vivência, o Projer não trouxe contribuições. Pode sim ter gerado insatisfação e/ou indiferença quanto às proposições da SEEMG. Ainda, ter Associadas que não se envolveram no Projer configura uma expressão contrária às finalidades da política que se pautava na ideia de uma rede de socialização com o fim de promover a equidade e a qualidade.

#### **4.5.4 Logística dos investimentos do Projer**

Na proposição do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI) constava de orientar a escola para que fizesse um mapeamento do todo, levantando os problemas principais e identificando o necessário para saná-los. As Associadas também deveriam desenvolver seu PDPI. As escolas envolvidas receberiam verbas para atender às necessidades informadas e devidamente justificadas. As verbas do PDPI e dos GDP eram distintas. Todas as ER foram contempladas com verbas para os GDP, até por esses serem condição necessária para a manutenção das instituições no Projer. No entanto, para recebimento de verbas no PDPI era preciso a identificação das necessidades e submissão de planilhas.

Ocorreu, contudo, de algumas escolas serem contempladas em todas as suas solicitações e outras não terem o mesmo êxito. Os recursos foram geridos em lotes, sendo que as escolas que enviaram primeiro as suas solicitações e cujas planilhas estavam em

conformidade com as exigências da Secretaria, foram mais rapidamente atendidas. A SEEMG não considerou um montante para cada escola e, com isso, algumas instituições não receberam os recursos esperados. Desse modo, em vez de promover a colaboração entre as escolas, a Secretaria acabou por incentivar uma competição, já que disso dependia o recebimento de apoio financeiro.

O maior repasse financeiro, dentro do Projer, aconteceu no ano de 2005. De acordo com o técnico da SRE, as instituições que primeiro conseguiram aprovações de suas planilhas foram contempladas com mais recursos. A SEEMG foi atendendo na medida em que as solicitações eram aprovadas e, com isso, o recurso existente para o Projeto ficou escasso acontecendo de as últimas escolas a serem atendidas contarem com repasses menores ou não receberem.

Houve casos de ER que conseguiram recursos em torno de um milhão de reais com o fim de fazer reformas físicas na instituição, como era previsto a partir do PDPI. Na Superintendência pesquisada, a *ER Girassol* conseguiu ser contemplada com um repasse similar de verba, mais de um milhão de reais destinado à reforma física. A consecução da planilha de acordo com o identificado no PDPI foi possível em consequência do empenho da gestão em agilizar o processo de solicitação, atendendo rapidamente às rigorosas exigências da SEEMG no preenchimento dos papéis e nas justificativas do instado:

Eu fiquei lá, em cima, entendeu? Eu preciso da reforma, eu quero a reforma, a escola vai fazer 100 anos. Eu preciso arrumar a escola! Eu fiquei lá procurando: como faz? Como é que faz? Eu quero fazer! E montando a planilha! Montando a planilha! E montando a planilha... Até eles aprovarem. Porque a planilha tem que estar de acordo com a planilha do Estado (Diretora - *ER Girassol*).

Conseguida a verba, a gestora contou com o apoio de toda a comunidade escolar para levar adiante as reformas solicitadas sem comprometer o ano letivo:

Eu estava lá no como é que faz e, então, não é assim. Então, como é que faz? Aí eles me explicavam e eu voltava e fazia tudo de novo! Eu corri muito atrás disso! Assim eu reformei a escola inteira! Eu só não derrubei parede! O resto tudo foi reformado! Banheiro, cozinha, o piso da escola inteirinha, das salas de aula, corredor, pátio. Foi tudo feito de novo. Os banheiros, cozinha, telhado, rede elétrica, reformou tudo, janelas, tudo... As portas arrancaram tudo... A gente fez dois anos de reforma, tendo aula com os alunos. Com os 1200 alunos dentro da escola! Então, era material e a gente tomando conta das crianças. Eles subiram em cima de areia, de pedra e a gente tirando. Pedindo os pedreiros para tampar, para cercar, para os alunos não terem acesso, não terem problema. E aí, assim, graças a Deus... Muitos professores ficaram com alergia porque era muita poeira. Atacava a sinusite em todo mundo, mas os professores, também os funcionários, foram muito compreensivos, entenderam, porque todo mundo também queria a reforma!

Todo mundo estava esperando por esta reforma. Então o pessoal aceitou, a comunidade, os pais tiveram muita paciência, tinha menino que passava mal às vezes de gripe, de sinusite, mas graças a Deus deu tudo certo, não teve nada sério (Diretora – *ER Girassol*).

Essa ER recebeu também verba para a construção da quadra coberta (cerca de duzentos mil reais), vestiário que a escola não possuía, o andar de cima (três salas de aula) para que as salas de baixo pudessem ser revertidas em laboratórios de informática, de manutenção e o de ciências. Como ressaltado pela gestora, melhorias na parte física das instituições já era proposição do Projer, mas novamente fica evidenciado o apoio da escola nesse processo.

Também a *ER Violeta* conseguiu recursos para a construção de uma quadra coberta que foi pedida desde o início do Projer, foi feito também um laboratório de montagem e manutenção, uma ampliação do laboratório de informática, possivelmente nos últimos lotes de recursos do Projeto. O laboratório de informática continua funcionando, já o de montagem e manutenção está parado atualmente por causa da saída dos professores que desenvolviam o trabalho. Observa-se, nesse caso, a importância de um quadro mais estável de professores, que possibilite a continuidade nos trabalhos desenvolvidos na escola. Os investimentos físicos e as capacitações perdem-se dos objetivos por conta da rotatividade de professores ainda existente na rede pública estadual mineira.

#### **4.5.5 A permanência dos GDP nas ER**

A última submissão de projetos para GDPs foi em 2008, com a abertura para o ingresso de novas ER no Projeto. Por ocasião não foi limitado o número de GDPs por escola. Desse modo, várias instituições tiveram mais de um GDP aprovado. Alguns GDP, todavia, por si só extinguiram-se, decorrente de ações da própria escola. Outros foram avaliados de forma negativa pela Secretaria ou não cumpriram o proposto. Atualmente a SEEMG limitou a um GDP para cada ER, podendo a instituição ter também um GDP<sub>es</sub> (Grupo de Desenvolvimento Afetivo e Sexual).

Cada escola teve uma postura diferente na definição do que seria mantido. Segundo o técnico da SER, em uma determinada ER (que não foi entrevistada nesta pesquisa) foi extinto um GDP em função de divergências políticas entre a gestão e os professores participantes e outros dois em decorrência de não terem resultado com o trabalho desenvolvido.

Já na *ER Violeta* foi mantido um GDP (restrito a um grupo com um trabalho sobre leitura), cujos resultados são compartilhados com a comunidade em uma mostra cultural [a diretora mostrou uma matéria do jornal local noticiando a presença de centenas de pessoas no evento]. De acordo com a diretora a formação dos professores participantes do GDP foi uma consequência boa do Projer:

Eu vejo pelo projeto de leitura, eu vejo um empenho muito grande dos professores que participam do GDP. Eu vejo que esses professores realmente eles estão empenhados. Não são todos que participam, mas tem pelo menos um de cada disciplina. São todos do Ensino Médio, mas ainda tem uma professora de português do Ensino Fundamental. Ela gosta de trabalhar com 6º e 7º ano. Eu falo que ela é uma corajosa, ela está tirando leite das pedras com esses meninos! (Diretora - *ER Violeta*).

No caso particular da *ER Violeta*, o GDP que permaneceu em atividade na escola envolve um pequeno grupo de professores. Parece que se instaura a partir do GDP um processo de formação continuada dos docentes envolvidos e os resultados atingem os alunos e a comunidade. A diretora ressalva que nem todos os professores participam, mas identifica-se que existe comprometimento dos envolvidos.

Na *ER Violeta*, o GDPeas não foi mantido, em decorrência da saída da professora que o coordenava, perdendo, assim, sua continuidade. Novamente são evidenciados prejuízos pedagógicos por conta da rotatividade de professores nas escolas. Na *ER Girassol*, por sua vez, houve também a manutenção de um GDP, que envolve toda a escola no desenvolvimento de uma feira: “O nosso, como tinha quatro e acabou, a gente incorporou aquele grupo. Mas agora ficou um só, mas todo mundo trabalha, desde o Fundamental, do 1º ano até o Ensino Médio. É um tema e a escola toda desenvolve aquele tema.” (Diretora - *ER Girassol*)

Segundo o técnico da SRE, os GDPs são o que ainda existe de Projer nas escolas; porém, não há mais monitoramento pela Superintendência. Cabe à escola desenvolver as atividades e prestar contas diretamente à SEEMG.

#### **4.5.6 O conceito de excelência no contexto das entrevistadas**

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) considera que a qualidade seja um “conceito dinâmico, reconstruído constantemente” sendo, portanto, contextual e dependente de toda a comunidade escolar na definição e orientações sobre essa qualidade.



Em termos mais gerais, considera que “uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo.” (BRASIL, 2007, p.5) Nesse sentido, propõe dimensões que são elementos que devem ser considerados pelas escolas para refletir sobre sua qualidade. Cada dimensão possui indicadores que funcionam como sinalizadores de aspectos importantes a serem considerados na avaliação das dimensões.

Há recomendação no documento da UNICEF (BRASIL, 2007) de que as escolas avaliem, a partir dos indicadores, a situação de cada dimensão, em função de as ações estarem consolidadas ou não, indicando se a escola está num bom caminho, se há necessidade de cuidado e atenção ou, ainda, em caso de ações inexistentes ou quase inexistentes, se é preciso uma intervenção imediata.

São sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e acesso, permanência e sucesso na escola.

Cada dimensão considerada no documento da UNICEF possui uma série de indicadores para o dimensionamento da qualidade da escola pela comunidade escolar. Considera-se a relevância de cada um deles para que tal avaliação seja feita pela escola. No entanto, muitos deles são subjetivos e capazes de serem obtidos somente diretamente em cada instituição.

Considerar o conceito de excelência no universo educacional pressupõe estabelecer parâmetros com o fim de qualificar as escolas. Apesar de ser consenso os atributos que devam ter para que ofereçam uma educação de qualidade para os alunos, não se pretende aqui classificar e tampouco hierarquizar esses conceitos. Espera-se destacar alguns elementos que são aceitos de modo geral como atributos que oportunizam qualidade no desenvolvimento das atividades nas escolas. Considera-se a relevância de sua estrutura física, com biblioteca, quadra poliesportiva, laboratórios de ensino, tudo de acordo com os níveis de ensino atendidos. Ainda, a promoção de atividades coletivas, interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares que permitam aos alunos vivências que propiciem compreensão e reflexão sobre os conceitos apreendidos, que oportunizem a conscientização de seus direitos e deveres como cidadãos.

As escolas entrevistadas posicionaram-se sobre o conceito e a condição de sua instituição:

O entendimento que tenho sobre escola de excelência é que a mesma deve trabalhar buscando incansavelmente o sucesso do aluno. Esse sucesso deverá estar alicerçado sobre uma educação de qualidade, com diretrizes curriculares bem delineadas, com incentivo e motivação do potencial do alunado e valorização do professor. São vários fatores que colaboram para esta excelência como estrutura física, clima organizacional, relações interpessoais, mas o mais importante é a atenção e o cuidado com as ações pedagógicas e que alcancem bons resultados (Ex-gestora - Assoc *Jasmim*).

A *ER Violeta* reforça o destaque no pedagógico como determinante da excelência de uma escola:

Uma escola de excelência e qualidade para mim é o pedagógico, com certeza o pedagógico. Eu vejo um empenho muito grande dos professores, não só os atuais, como os antigos também. E eu não vejo esse empenho do aluno e nem da família, eu tenho visto muito aqui na escola o seguinte, o aluno já não estuda mais em casa, então tem que ser na escola. Mas não adianta e somos nós mesmos na escola que temos que fazê-lo estudar. Nisso que está o problema, porque ele gosta da escola, ele adora esse espaço aqui, mas ele não quer aprender. (...) Ele não vem aqui para estudar. “O professor é maçante”. “O professor é enjoado”. E eu vejo os professores com metodologias bastante inovadoras, inclusive em questões de língua portuguesa, que eu acho que é fundamental. Mas não vejo interesse deles. Agora, tem a questão da defasagem, eu vou começar lá no sexto ano! Nós recebemos alunos aqui que não são alfabetizados. (...) Isso é antigo! E a dificuldade está aí. Então, eu vejo a professora de português e a de matemática do sexto, é um esforço muito grande, com a matéria bem aquém da série, devido a essa dificuldade. Alguns conseguem sim, mas não são todos! Então, o pedagógico em si está muito difícil de ser levado, mas em função do interesse do aluno e da família. (...) Com Escola-Referência ou sem Escola-Referência, numa escola, o pedagógico é fundamental, não é? A gente precisa dele! (Diretora – *ER Violeta*).

A *ER Violeta* oferece as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por isso, os alunos de 6º ano vêm de escolas das adjacências. Pelo relato da diretora há um problema antigo de alunos que ingressam no 6º ano e ainda não estão alfabetizados. São duas escolas de onde vêm a maioria desses alunos, uma pertencente à rede estadual e outra pertencente à rede municipal. A escola da rede estadual conta com o agravante de apresentar situações precárias relacionadas à estrutura física e às condições de trabalho. Ambas as escolas atendem a uma comunidade muito carente e com alta vulnerabilidade social. Desse modo, os relatos da diretora elucidaram que as condições de formação desses alunos com precariedade tem sido algo recorrente, consequência dos embates vivenciados por aquelas instituições.

O relato da diretora, em relação ao trabalho dos professores com metodologias inovadoras, é indício de que esses profissionais estejam se empenhando na busca por desenvolver bons trabalhos. De modo geral, o uso dos resultados das avaliações tem

culminado na responsabilização de professores e escolas pelos desempenhos dos alunos. As escolas, por sua vez, entendem que um dos principais fatores que comprometem o processo de aprendizagem seja a ausência da família na vida escolar dos filhos e a falta de interesse dos alunos. Entretanto, há uma multiplicidade de funções e responsabilidades que são atribuídas às escolas, que atendem a comunidades com problemas sociais e alto índice de violência, que acabam por refletir, de certo modo, nos espaços escolares. Esse perfil de comunidade atendido, principalmente pelas escolas públicas das periferias, dá indicativos da necessidade de políticas sociais em atendimento às necessidades da comunidade. A escola sozinha não dará conta de contornar as consequências das condições socioeconômicas da comunidade atendida no processo de aprendizagem. Desse modo, os bons trabalhos pedagógicos representam parte de um conjunto de ações a serem desenvolvidas no interior das escolas, no que requer ações do Estado paralelas, para além dos muros da escola.

A diretora (*ER Violeta*) destaca as distorções de idade de alguns alunos:

Este ano foi um absurdo a situação que nós enfrentamos! Nós recebemos meninos de dezesseis anos para o sexto ano! (...) O mais difícil para nós foi a indisciplina. Eles não tinham noção nenhuma de disciplina. Nenhuma! Sem noção. Completa. Com colega, com professor, com funcionário, com diretor, com supervisor, tudo do mesmo jeito. (...) De agosto pra cá que nós sentimos uma melhora. (...) um trabalho árduo e diário. Diário mesmo! Então, tem muito professor que está conseguindo trabalhar agora (Diretora – *ER Violeta*).

Pelo depoimento da gestora da *ER Violeta*, identificam-se os embates diários vivenciados pelas instituições de periferia, de acordo com a comunidade atendida. A escola abarca responsabilidades que vão além da formação escolar, consequência da vulnerabilidade social. Já foi identificado com o Ideb, bem como defendido por alguns autores e pesquisas (CALDERANO, 2012; BROOKE, 2009), que os contextos socioeconômicos interferem nos resultados das instituições. De modo análogo, podemos considerar que também comprometam as condições de trabalho dos profissionais ali envolvidos frente às adversidades vivenciadas e diante de avaliações sistêmicas que não ponderam essas condições e ainda consideram os resultados dos alunos no pagamento de produtividade.

Mesmo diante das dificuldades elencadas, a diretora da *ER Violeta*, nessa preocupação com o pedagógico, valoriza a participação como ER, enxergando no GDP uma oportunidade importante na formação continuada dos professores. Destaca que gostaria que sua escola fosse melhor, por melhor que esteja sempre vai querer que avance ainda mais. Resgatou lembranças da década de 80 e 90, em que a clientela era outra. A *ER Violeta*, nas

décadas referenciadas pela gestora, era uma Escola Polivalente<sup>44</sup>, diferenciada das demais, que vivenciou seu auge nesse período, contando com diferenciais por atender ao ensino profissionalizante e com investimentos internacionais para sua implantação. No entanto, no período, já se vivenciava as consequências da universalização do Ensino Fundamental, que trouxe um novo perfil de alunos para a escola, que não estava preparada para isso, o que culminou em fracasso escolar, com altos índices de repetência (MELLO, 1996). De acordo com Baeta (1989), o fracasso escolar já se mantinha, à época, por muito tempo, e, para ser compreendido e analisado, deveria ser contextualizado:

A primeira observação que devemos fazer é que, enquanto fenômeno, é histórico, ou seja, nem sempre existiu e se isto não ocorria deve-se ao fato de que a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola, exatamente os membros das classes trabalhadoras, tanto urbanas, quanto rurais. (p.17)

Já para a gestora da *ER Girassol*, sua escola não era de excelência quando ingressou como ER, em 2005. Para essa diretora, para uma escola ser considerada de excelência tem que atender a diversos fatores:

Aí entra tudo: taxa de evasão, de repetência, aprovação, rede física... Entra tudo isso! O pedagógico, laboratório... Agora eu acho que seja! Entre outras escolas públicas que eu vejo aqui na cidade, a gente tem uma estrutura muito boa. O nível dos alunos contribui muito para que a escola seja uma escola de referência. Porque o nível social, eu acho que influencia demais. A família, o nível social do aluno, isso influencia demais (Diretora - *ER Girassol*).

As duas ER relatam perfis diferentes de alunos: a *ER Violeta*, que está situada em um bairro distante do centro, atende a um público misto, mas com grande incidência de alunos de comunidades muito carentes e de alta vulnerabilidade social do entorno do bairro; já a *ER Girassol*, que está situada numa região bem próxima do centro da mesma cidade, atende a um público com nível socioeconômico melhor. A representante da *ER Violeta* relata a ausência de participação dos pais junto à escola, enquanto a *ER Girassol* já destaca uma participação que contribuiu para o bom andamento da instituição. Esses envolvimento distintos podem ter relação com os perfis socioeconômicos das famílias e do valor por elas atribuído à importância/papel da educação na vida de seus filhos.

---

<sup>44</sup>“As Escolas Polivalentes começaram a ser construídas no período da Ditadura Militar no Brasil, após a assinatura dos acordos MEC-USAID, por meio dos quais foram disponibilizados recursos financeiros, oriundos dos Estados Unidos, destinados à educação brasileira. Portanto, a criação de tais escolas faz parte da reforma educacional já prevista pela Lei nº 5.692/71, que reformulou os ensinos de 1º e 2º graus, tornando este último obrigatório e profissionalizante” (RESENDE, 2008, p.1).

A diretora da *ER Violeta* destaca a importância do pedagógico, enquanto a diretora da *ER Girassol* enfatiza a estrutura, que propicia boas condições de trabalho. Nesse sentido, parece que ambas as escolas dimensionam a excelência pelos trabalhos desenvolvidos. No entanto, de certo modo, a excelência parece condicionada a resultados, uma vez que a visão das diretoras é condizente com os resultados que essas instituições apresentam nas avaliações sistêmicas. A diretora da *ER Violeta* indica que sua escola já foi de excelência e que acredita que atualmente possa melhorar muito. Os resultados dessa escola nas avaliações externas, de acordo com o relato da diretora, não são bons. Já a diretora da *ER Girassol* afirma que sua escola não era de excelência, mas que agora é. Os resultados dessa escola nas avaliações externas, por sua vez, conforme relato da diretora, são bons. Ambas as gestoras destacam elementos que consideram fundamentais para se ter uma escola de excelência. No entanto, parece que a identificação como escola de excelência está mais relacionada com os resultados nas avaliações sistêmicas, ou seja, o reconhecimento da excelência depende de ter bons desempenhos nas avaliações.

Afinal, é possível dizer que o Projer reconstruiu as excelências de uma época ou apenas explicitou algumas potencialidades e limites das escolas? A possibilidade de se obter bons resultados em avaliações externas seria um indicativo de excelência? Será que ter excelência numa escola seria obter bons resultados no Proeb? Será que a excelência não estaria presente nos processos e nos encaminhamentos que foram possíveis, como a construção do PDPI, GDP, CBC, o investimento na gestão da escola, na sala de aula, assim como na estrutura? Não seriam esses aspectos indutores de bons resultados? Será que não seria esse aprendizado – trabalho articulado em rede - que as ER deveriam oferecer para as Associadas? Será que as Associadas não deveriam aprender com as ER constituindo e irradiando novas experiências coletivas?

Diante do conceito de excelência, as gestoras das escolas acabam por revelar sob que aspectos acreditam que suas instituições correspondam ao “título” de ER. Mesmo que suas instituições não disponham de todos os atributos elencados, acreditam poder “adquiri-los” no processo de participação como ER. Desse modo, torna-se relevante a análise do termo.

#### 4.5.7 A influência da participação do Projer nos resultados das avaliações externas

As análises das avaliações das ER e das Escolas-Associadas indicaram um comportamento similar nos grupos de escolas, independente da participação no Projer. No entanto, julgou-se relevante identificar se as escolas entrevistadas estabelecem relação entre os resultados da instituição nas avaliações sistêmicas e a participação no Projer.

Para a *Assoc Jasmim*:

Em nossa escola penso que a influência foi pouca, não tivemos uma participação efetiva no mesmo, continuamos fazendo o que já fazíamos anteriormente. Claro que estamos sempre avaliando nossas ações, e entendo que, o que vem acontecendo na escola, está relacionado com as decisões internas. Os índices do Ideb são crescentes, porém os últimos resultados do Proeb tem nos preocupado muito.

A diretora da *ER Violeta*, por sua vez, não vê relação direta dos resultados das avaliações externas com as ações do Projer. A escola não tem apresentado bons resultados nessas avaliações. Destacou a existência de um trabalho dos professores sempre preocupados em propiciar aos alunos a vivência nas avaliações internas de questões similares às avaliações externas. Ressalta o desenvolvimento de um bom trabalho por parte dos professores, mas pouco comprometimento dos alunos em comparecer às avaliações. Segundo a diretora, se forem avisados da prova do Proeb, por exemplo, os alunos não comparecem:

Uma das coisas que aconteceu com o nosso resultado do ano passado, os melhores alunos não vieram no dia da prova. Então esse ano eu estou fazendo diferente. Eles já sabem que dia 27 e dia 28 tem prova e eu estou indo na sala falar com eles. (...) Vocês sabem! Por que não fazer a prova e mostrar o seu conhecimento? (Diretora *ER Violeta*).

Análogo ao relatado feito pela diretora da *ER Violeta* sobre o comprometimento dos alunos, especialistas como Ernesto Martins Faria (*apud* MANDELLI, 2012b, s/p) apontam que a multiplicidade de usos do Enem pelo candidato interfere indiretamente no seu desempenho. Segundo o especialista, o valor atribuído à avaliação é que desperta o compromisso do aluno com a mesma. A pesquisa de Bragança Júnior (2008) também destacou que, por desconhecerem os propósitos das avaliações, os alunos não se sentiam comprometidos em fazê-las.

A situação relatada pela diretora da *ER Violeta* é também condizente com o resultado da pesquisa de Calderano (2009), em que somente 14,1% dos professores

pesquisados indicaram reconhecer o Ideb como retratador da qualidade de sua escola e 59,5% reconhecem parcialmente (PEREIRA, 2010). A dificuldade de envolvimento e comprometimento dos alunos no processo também influencia nos resultados das avaliações. Essas dificuldades podem estar relacionadas ao que foi identificado em pesquisas:

Além da dificuldade na compreensão do Ideb, existe outro obstáculo a ser superado: a simples falta de conhecimento do índice pelos profissionais da Educação. Uma pesquisa da Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Carlos Chagas, divulgada no ano passado, mostrou que 47% dos coordenadores pedagógicos das escolas não têm clareza sobre o significado do índice.

Essa é uma das razões que reforçam, segundo os especialistas, a necessidade de transmitir os dados do Ideb de forma didática, transformando-os em informações acessíveis para professores, diretores e gestores. “Números não falam. Precisam ser explicados. Dependem de associações de causa e efeito que permitam sua interpretação. O que estaria causando a melhoria? Quais as evidências que permitem associar os resultados com ações que os explicam?”, questiona Marcio da Costa, pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (MANDELLI, 2012, s/p).

As escolas vivenciam situações de empenho dos profissionais e esse trabalho não surte o efeito esperado nas avaliações externas. Um dos motivos pode estar relacionado à situação apontada nas pesquisas, isto é, o pouco conhecimento do Ideb, de saber fazer a leitura dos números, seja do Ideb ou das avaliações do Simave, focalizando ações que possam ser desenvolvidas para superação de deficiências identificadas. No entanto, são diversas situações que contribuem para os resultados obtidos, como destacado pela gestora da *ER Violeta*, o que torna mais difícil essa interpretação e identificação das reais condições da escola. Ainda, os bons resultados não se limitam à apropriação e leitura adequada dos números, mas ao envolvimento dos avaliados no processo e de uma vivência democrática da avaliação.

A gestora da *ER Girassol* relata que a escola vem alcançando as metas estabelecidas pela SEEMG, melhorando a cada ano. Essa melhora é considerada necessária pela gestora, uma vez que a escola assumiu o compromisso de cumprir as metas, conforme o Acordo de Resultados. No entanto, de acordo com a diretora, o aumento nos resultados das avaliações é consequência de fatores múltiplos que dão boas condições de trabalho aos professores:

Eu acho que esse suporte todo vem dos professores, da rede física, de ter uma rede física, de ter um espaço adequado, ter material para trabalho, ter biblioteca, ter auditório, ter sala de vídeo, ter notebook para usar, ter datashow para usar. Para todos os professores. Então, eu acho que esse suporte ajuda muito! (Diretora – *ER Girassol*).

A gestora destaca ainda o empenho dos professores, que cada vez mais se comprometem e isso contribui para a melhoria dos resultados. Mas como relatado, não atribuiu os resultados somente às ações do professor. Reconhece a necessidade de todo um aparato que permita o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Como já destacado também por essa gestora, no Projer houve a capacitação dos professores da escola. Isso remete ao fato de que haja empenho dos professores, mas que todo o aparato de recursos elencados por ela tenha sido usado pelos professores, que a partir dessas qualificações tenham adquirido condições de explorar as potencialidades de trabalho com uso desses materiais e suportes.

Conforme Marli André (2009, p.274), o professor é o personagem principal nas pesquisas sobre as avaliações. Mas, que de modo geral, as pesquisas também se encerram nele. Destaca a necessidade da continuidade nos estudos, indo além do professor, de identificar o que pensam, o que falam ou fazem, mas situar esses pensamentos, falas e ações. Há, nas colocações anteriores, o interesse em trazer para a pesquisa um pouco desse contexto em que as avaliações se processam, evidenciando as diferenças existentes entre as escolas na sua rede física, mas também na importância de que os professores tenham subsídios para uso do que lhes é disponibilizado. O professor faz parte do processo educacional e tem papel relevante, mas não pode ser considerado “o responsável” pelos resultados da escola. O resultado sofre influência de fatores diversos, envolvendo pessoas e suportes físicos, oferecendo condições para que se possa fazer um bom trabalho, o trabalho em si é que depende do professor.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

São retomados os objetivos propostos nesta pesquisa no intuito de respondê-los a partir dos resultados encontrados, tanto por meio dos dados quantitativos quanto por meio das entrevistas, bem como a partir dos documentos analisados.

Propôs-se *avaliar a implementação do Projer e seus efeitos para Escolas-Referência e suas respectivas Associadas do Polo Regional Mata de Minas Gerais nos aspectos relativos às interações na escola, como a criação de grupos de discussão e capacitações e no trabalho docente.*

Nesse aspecto, as entrevistas aos gestores das ER e Assoc do Polo Mata, bem como ao técnico da SRE, deram indícios da influência da participação no Projer em relação à organização da escola. As influências foram distintas para cada instituição, mas importantes na tessitura de uma visão sobre o Projeto.

De acordo com a gestora da *ER Girassol*, ser ER repercutiu no trabalho dos docentes e demais profissionais da escola de forma positiva, uma vez que os envolveu em capacitações, nos grupos de estudos, em trabalhos coletivos. Destacou ainda que as modificações nos espaços mobilizou toda a escola, na expectativa de usar os laboratórios, anfiteatros, abrindo novas possibilidades. Sobre a organização da escola de modo geral, foi feito um trabalho envolvendo os professores num comprometimento com a instituição, com os horários, com o processo de aprendizagem, ressaltando a importância de todos para o desenvolvimento de trabalhos significativos que atinjam também a comunidade escolar. Essas ações administrativas junto aos profissionais da escola apoiaram-se nas orientações do Projer, em especial, do PDPI. Já os trabalhos em sala de aula foram influenciados pela participação nos grupos de estudos e preparações para apresentação na feira temática anual.

Para a *Assoc Papoula*, associada da *ER Girassol*, a participação do Projer não teve nenhum efeito sobre a escola, uma vez que a instituição não se envolveu nas atividades de capacitação e não contou com modificações na estrutura física. Pode ter envolvido de forma sutil a gestão do período, mas isso não foi possível confirmar e também não foi compartilhado e nem perpetuado para as gestões seguintes, que manifestaram desconhecimento da participação da escola no Projeto.

Já a gestora da *ER Violeta* relatou mudanças na escola por conta da participação no Projer. As mudanças na estrutura física podem ter gerado benefícios no trabalho de todos os professores e profissionais da instituição. No entanto, as capacitações e o envolvimento nos grupos de estudos não atingiram a maioria, restringindo-se a alguns professores e profissionais da instituição. Ainda assim é entendido como positiva por essa gestora a participação, com ações que acontecem até a atualidade.

A *Assoc Jasmim*, associada da *ER Violeta*, relata ter tido grande interesse na participação das atividades do Projeto, de ter vivenciado uma expectativa de melhorias em decorrência dessa participação, que, no entanto, acabaram não acontecendo. A escola também não teve benefícios em sua estrutura física, mas ainda assim depõe ter ações que ficaram como consequência da participação tênue que vivenciou, como a importância de registrar as ações desenvolvidas e a capacitação dos gestores.

Dentro do segundo objetivo destacado, buscou-se *utilizar as evoluções das escolas, dos 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, nas avaliações externas do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), em Língua Portuguesa e Matemática, considerando os períodos de 2006 a 2009, com o fim de identificar se há diferenças significativas nos resultados das instituições participantes do Projeto.*

Para responder aos objetivos destacados, procedeu-se às análises quantitativas dos resultados das escolas. A título de estabelecer um parâmetro com o todo, foi feito um panorama com os resultados de todas as escolas públicas estaduais da rede mineira participantes do Projer (ER e Associadas) e não participantes (Não-ER). As análises, no entanto, consideraram o quantitativo, colocando em voga o que os números revelaram, sem restringir somente a eles a análise do Projer.

São várias políticas concomitantes desenvolvidas nas escolas, no que não é afiançado atribuir as mudanças somente ao Projer. Seria essa uma atitude ingênua na pesquisa. As análises quantitativas evidenciaram uma evolução positiva sensível nos grupos de escolas em relação aos resultados do Proeb de 2006 a 2009, independente da participação no Projer.

#### Segundo a SEEMG

Estar nos padrões mais baixos de desempenho significa maiores probabilidades de repetência, evasão, abandono e conseqüente fracasso escolar, caso não sejam implementadas ações imediatas de intervenção pedagógica. Ao contrário, os padrões mais altos de desempenho indicam maiores possibilidades de cumprir, com sucesso, a trajetória escolar e determinam, para todo o sistema, a grande meta de qualidade a ser perseguida (MINAS GERAIS, 2011b).

Os indicativos, no entanto, apontam diferenças existentes entre os grupos de escolas da pesquisa: *grupo ER* e *grupo Assoc.* Em Língua Portuguesa, as médias das proficiências são mais irregulares, não obedecendo a um padrão dentro de cada grupo. Já em Matemática, há mais proximidades entre os comportamentos dos gráficos em cada grupo, favorecendo a visualização do crescimento contínuo das médias das escolas, mesmo que tênue.

Não dá para dizer que o Projer provocou melhoria a partir dos resultados do Proeb, por conta de não ter sido isolada essa variável nas análises quantitativas. Mesmo com o crescimento evidenciado, não é suficiente para tal apontamento, até por ser este um comportamento que se reproduziu de forma similar nos grupos de escolas não participantes do Projer. No entanto, não se pode negar que existiram melhorias para as escolas participantes.

Tendo em vista o terceiro objetivo, *apreender, a partir de entrevistas semiestruturadas com os gestores de ER e de suas respectivas Associadas, as possíveis mudanças decorrentes da participação no Projer*, pode-se afirmar que os participantes do estudo defenderam a ideia de excelência vinculada às condições de trabalho, destacando o pedagógico como o fator determinante para a excelência de uma escola. Foi relacionada a existência de mudanças na educação a partir da universalização do ensino no início da década de 1990, o que mudou sobremaneira o público atendido, de modo que a escola não se adequou e passou a vivenciar dificuldades decorrentes do ambiente não preparado para essas mudanças. A proposição do Projer, de acordo com os documentos da SEEMG, propunha o resgate da excelência da escola pública e destacou que essa excelência existia antes da universalização. Ao que parece, a escola não teve subsídios para se adaptar às mudanças. O Projer pode representar uma tentativa de adequação das escolas às exigências atuais, em busca de uma excelência que requer outras ações diante do público atendido, depois de passados mais de 20 anos do início da universalização.

As análises a partir das entrevistas em consonância com o que os números levaram a concluir que essa política não cumpriu seu objetivo com a ideia de rede, disseminando as ações vivenciadas nas ER para as Associadas e posteriormente para as demais escolas.

Apesar da participação do Projer não ter repercutido de forma efetiva nos resultados das avaliações no grupo de escolas participantes, quer seja em todo o Estado, quer seja no Polo Mata, as entrevistas revelaram que melhorias ocorreram no interior das ER. Muitas ações foram desenvolvidas com êxito, como as discussões do CBC, por exemplo, sendo o ele uma parte do Projeto que foi disseminada para toda a rede. É importante ressaltar que o documento CBC foi enviado a todas as escolas da rede, mas não foi desenvolvido um

trabalho que antecederesse sua implementação, como aconteceu no interior das ER e, possivelmente, com a participação de membros das Associadas. Atualmente, contudo, tem sido feita uma orientação e acompanhamento do CBC por técnicos das SREs diretamente nas escolas, por meio do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). No entanto, de acordo com a SEEMG, o PIP não é tido como um desdobramento do Projer.

De modo geral, pode-se considerar que o envolvimento das Associadas não tenha ocorrido com a mesma intensidade que ocorreu para as ER. As Associadas não conseguiram atingir o que era esperado pela Secretaria, uma vez que poucas instituições (23 escolas) passaram à condição de ER, em 2008. Enfatiza-se também o fato das novas ER não terem mais Associadas, o que minou a ideia de rede, conforme relatado pelo técnico da SRE entrevistado. A proposta era que as ER, que já foram selecionadas por serem consideradas boas escolas, melhorassem ainda mais e levassem junto consigo a sua Associada no desenvolvimento de ações positivas disseminadas. Por conseguinte, que cada Associada se tornasse ER e adquirisse uma nova associada e o processo se repetisse até que todas as escolas fossem atingidas.

Foram duas Associadas entrevistadas, sendo que uma delas não relatou experiências vivenciadas relativas ao envolvimento com a ER que a indicou. A outra, no entanto, descreveu algumas contribuições que considera sejam consequência do envolvimento parcial no Projer, como o hábito de registro das atividades desenvolvidas e a participação no Progestão.

De acordo com a ideia de rede presente nos documentos da SEEMG, o papel das Associadas seria fundamental para que os resultados das ER fossem disseminados. Porém a cooperação não se efetivou, o envolvimento dessas escolas não se deu como esperado, tampouco como desejado pelas instituições participantes. Não se pode atribuir somente à implementação o insucesso da cooperação entre as escolas. Isso pode estar relacionado até mesmo à proposição, que não considerou os problemas de logística, como o envolvimento de profissionais que trabalham em mais escolas e em outras redes de ensino. Não dependeu somente da vontade dos envolvidos. A proposição de interação entre as escolas poderia ter sido uma alternativa para as demais unidades buscarem apoio nas ações de transposição das adversidades. No entanto, a ideia de rede não funcionou como o esperado. Além disso, para que as instituições caminhassem no mesmo sentido que as ER, era preciso que também elas recebessem recursos para equipá-las e preparar os profissionais, assim como aconteceu com as ER.

Os critérios de permanência no Projer para as Escolas-Associadas não dependeu dos resultados diante do Projeto e sim nas avaliações sistêmicas. As Associadas que se

tornaram ER tiveram bons resultados no Proeb de 2006 e apresentaram projetos de GDP que foram aprovados. Essas escolas seguiram os critérios iguais aos estendidos a todas as demais escolas da rede, vinculado ao convite da SEEMG de acordo com a avaliação do Proeb 2006.

Por fim, de acordo com os objetivos específicos resgatados, buscou-se responder à questão principal de investigação: ***Quais os efeitos do Projer para as escolas públicas estaduais do Polo Regional Mata mineiro?***

Segundo o técnico, as ações dessa política foram diminuindo ao longo do processo, ficaram menos intensas, como se tivesse tido um esfriamento. Isso não foi consequência direta da mudança de gestão, já tinha acontecido antes. Entretanto, com a mudança na gestão da SEEMG não foi dada continuidade e encerrou-se todo o processo. Só que isso não foi feito de forma oficial, mas por consequência de não ter demandas de ações e projetos para as escolas participantes. O foco da Secretaria voltou-se para outras políticas como o PIP, a escola Magistra, dentre outros. O término do Projer, no entanto, não foi oficializado junto às escolas, que acreditam que existam ações que sejam direcionadas a elas pela condição de ER, como de fato existem os GDPs que só acontecem nas ER.

Quanto à implementação, as suas ações parecem ter ocorrido de forma isolada e não estabeleceram uma inter-relação entre os projetos estruturadores: PDPI, PDP e Progestão. Além das dificuldades de inter-relacionar as ações dos três eixos estruturadores, outros fatores contribuíram para o enfraquecimento do Projer, tendo na *Ênfase Curricular* do Ensino Médio um dos maiores geradores de conflitos internos nas instituições participantes. Por conta da nova orientação organizacional, presente na *Ênfase Curricular*, alguns professores perderam número de aulas ou tiveram que mudar de escola. Desse modo, o interesse de implementação do Projer diminuiu. As escolas que conseguiram administrar bem os conflitos decorrentes de sua implementação conseguiram levar o Projeto adiante, já as que não, vivenciaram uma segregação, comprometendo o desenvolvimento das ações do Projeto.

A proposição que substanciava a ideia de rede presente no Projer estava na crença de que as ER disseminariam as ações para as suas Associadas e que isso fosse ampliado, a cada ano, com o ingresso de novas escolas. Isso também foi algo que ficou pelo caminho. O que, segundo o técnico da SRE, foi caindo em descrédito na medida em que os resultados não apareceram. Ainda, segundo ele, as Associadas não entenderam o papel delas dentro do Projeto na medida em que não se envolveu com suas ER nas atividades propostas. No entanto, de acordo com as entrevistas às escolas, foram diversos os fatores que comprometeram a participação das Associadas nas atividades desenvolvidas nas ER. A

participação de forma ativa, principalmente nas capacitações desenvolvidas no Projer, não dependeu necessariamente da vontade das escolas. Os fatores que muito comprometeram o envolvimento das Associadas subordinaram-se à disponibilidade dos professores. Alguns docentes acumulam cargos em mais de uma escola, não tendo tempo para participação nos grupos de estudos, já que apresentam dificuldade de conciliar horário por trabalhar em outras redes como a municipal e privada, e essas redes não têm compromisso na concessão desses docentes para participação no Projer. Frente a tantas dificuldades, o engajamento das Associadas nos grupos de estudos deu-se somente no início, não havendo continuidade, o que também foi apontado pelo técnico na entrevista. Desse modo, as Associadas não tiveram vivências de formação continuada como as ER.

Parece que a participação das Associadas no Projer não atendeu à expectativa da SEEMG com a proposição da ideia de rede, tornando-se as novas ER e que passassem a ter novas associadas, com o propósito de levá-lo adiante. Parece, ainda, que a participação como Associada não atendeu à expectativa das instituições envolvidas, uma vez que o incentivo da Secretaria a essas escolas foi diferente do que ocorreu com as ER. Isso pode ser identificado, pelo menos, para as Associadas entrevistadas.

A *ER Girassol* vivenciou o envolvimento dos profissionais na capacitação, nos grupos de estudo, nos trabalhos coletivos. Revelou o recebimento de verba por conta da participação no Projer, o que gerou uma modificação significativa nos espaços escolares, abrindo novas possibilidades no trabalho pedagógico. Diante desse quadro, houve grande aceitação dos envolvidos, o que ocasionou a reorganização da escola tendo como base as proposições dessa política. Segundo a gestora, foi possível conseguir a adesão dos profissionais da escola, a ponto de reestruturá-la em termos organizacionais, contando com o comprometimento dos envolvidos no cumprimento de horários, o que não acontecia antes. Os trabalhos em sala de aula foram influenciados pela participação nos grupos de estudos. Também, segundo a diretora, a influência ainda ocorre, uma vez que há continuidade nas ações em sala de aula para desenvolvimento da feira temática, que há mobilização de toda a escola em função do evento. Desse modo, no entendimento da gestora, as ações do Projer continuam acontecendo, mesmo que ele tenha terminado. A organização da *ER Girassol* no trabalho colaborativo é uma expressão da autonomia conquistada por essa escola.

Já a gestora da *ER Violeta* indicou mudanças na estrutura física, o que acredita ter gerado mudança nas ações de todos os professores, independente do envolvimento destes no Projer. Considera que o envolvimento nos grupos de estudos repercutiu em ganhos para os professores no desenvolvimento de seu trabalho, mas que isso foi restrito aos

participantes e que não foi disseminada nem para os outros professores da escola. Essa escola vivenciou uma segregação na participação: o turno da manhã e tarde tinha uma vice-direção e o da noite tinha outra, ficando a participação condicionada à adesão das pessoas. Esse envolvimento ficou muito comprometido por conta da proposição no Projer da *Ênfase Curricular*, modificando a distribuição de aulas do Ensino Médio, acarretando como consequência a diminuição de aulas para alguns professores e a perda do cargo por outros.

Em síntese, pode-se dizer que o Projer só contribuiu de forma efetiva para as ER e que a ideia rede com a disseminação das ações desenvolvidas nas ER para as Associadas não aconteceu. Foi um Projeto proposto com o fim de atingir, de forma gradativa, todas as escolas da rede pública estadual mineira, mas que não cumpriu sua proposta. Teve sua relevância nos investimentos feitos; nas capacitações de gestores, professores e demais profissionais da escola; na criação dos GDPs, motivando o trabalho em grupo pelos professores, no desenvolvimento de atividades coletivas; no estudo da proposta curricular a ser implementada no Estado, em que os envolvidos puderam dar contribuições para a mesma. Há ressalvas quanto à implementação do CBC nas demais escolas da rede que não participaram dos estudos, até por conta de se tratar de uma proposição obrigatória que visa, inclusive, a uma padronização curricular, viabilizando a existência das avaliações sistêmicas.

Pode-se inferir que o Projer teve sua relevância no universo educacional, favorecendo o aprimoramento de algumas escolas que participaram de forma efetiva do mesmo. Essa repercussão não se deu em todos os sentidos, uma vez que o comportamento das ER e das Associadas nos resultados das avaliações do Simave não foi diferente do que ocorreu com as demais escolas da rede que não participaram dele. No entanto, a decisão da SEEMG em ingressar novas escolas no Projeto a partir dos resultados das avaliações desloca a compreensão do que seriam as escolas de excelência, que, no primeiro momento de seleção das ER (2004), levou em conta o trabalho desenvolvido e a relação com a comunidade, para as que produzem bons resultados nas avaliações sistêmicas. Ainda, distorceu a proposição fundamental do Projer que previa a melhoria das ER, das Associadas e a disseminação para as demais escolas da rede, uma vez que, no segundo momento de ingresso de ER no Projer (em 2008), não mais existiram escolas associadas.

Identificou-se no decorrer da pesquisa o valor simbólico que ser ER representa para as instituições. Desde a forma de ingresso, sendo reconhecidas pelo trabalho já desenvolvido, tendo uma qualidade, mesmo que anterior, anunciada, para as instituições representou um destaque diante das demais escolas da rede pública estadual mineira; as ações restritas ao Projer, o papel de vetor na implementação do Projeto, a responsabilidade

de cooperar com a disseminação das boas experiências; por fim, os olhos da SRE e SEEMG que estiveram voltados para elas. Ser ER ainda é uma bandeira das escolas que ainda sustentam o nome que lhes orgulha e lhes diferencia positivamente diante das demais.

Ainda, o Projer acabou contribuindo com a responsabilização das escolas, uma vez que através dele foi implantado e implementado o CBC, que é base da matriz de referência das avaliações do Simave, viabilizando para que as avaliações acontecessem. Essa contribuição pode ser considerada intencional, já que a existência de um currículo mínimo único é condição necessária para as avaliações sistêmicas. De certo modo, o Projer serviu a esse propósito ao ser vetor dessa implementação. Todo o processo do CBC inicia-se junto com a sua implementação. A continuidade nos trabalhos com o CBC surge no interior de outras políticas como as próprias avaliações, a difusão do CBC por professores tutores aos demais professores nas escolas, as intervenções do PIP, as avaliações do Paae. O décimo quarto salário, por sua vez, tem em sua composição os resultados das escolas nas avaliações, tendo como base o trabalho dos professores com o CBC.

A política, da forma como foi proposta, seria capaz de promover a qualidade da educação em Minas Gerais, no entanto, da forma como foi implementada, o proposto não se efetivou. A implementação, entretanto, não condensa todo o fracasso do processo, uma vez que a proposição da política esteve na contramão da gestão da educação em Minas Gerais.

A análise do Projer viabilizou evidenciar a construção de uma política que, na verdade, sofre interferência das forças político-partidárias das diferentes regiões, dos interesses muitas vezes não expressos, dos fortes embates do Sindicato dos Professores que sempre está presente, e outros, como o trabalho que a escola assume quando adere a novas frentes. Mesmo diante da diversidade de contextos mineiros, o Projer chegou às escolas com um grande diferencial, ao tentar implantar uma cultura de colaboração entre as instituições, em que cada uma buscasse ser participante de um processo de educação pública de qualidade. Mas ao mesmo tempo em que impulsionava para uma relação cooperativa, coletiva, de interação entre instituições, entre profissionais da rede, tem o peso do desenho da política em Minas Gerais que caminha em outra direção: o desenho do contratualismo, o estabelecimento e o cumprimento de metas, do peso que as avaliações sistêmicas passam a ter.

Espera-se que as informações constantes desse trabalho sirvam de avaliação de parte da política no sentido de alertar sobre o distanciamento da proposição, a implementação e os efeitos esperados, bem como possa subsidiar novas pesquisas.



## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Scott J.; HEYWOOD, John S.; ROTHSTEIN, Richard. **Teachers, Performance Pay, and Accountability: What Education Should Learn From Other Sectors**. Washington, D.C., Economic Policy Institute, 2009.
- ADRIAO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2008, vol.38, n.135, pp. 779-796.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3ed. São Paulo. Cortez, 2005.
- AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara. **Métodos estatísticos para as Ciências Sociais**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Globalização, Liberalismo e Educação Brasileira: quem controla a produção do conhecimento. In: FERREIRA, Naura Syria Carapetto (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada**. 1ed. RIO DE JANEIRO: DP&A, 2003, v. u, p. 33-52.
- ALVES, Fátima Cristina de M. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio, 2007, 243 p.
- ALVES, Maria Tereza Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2008.
- AMP/MG - Associação do Ministério Público de Minas Gerais. **Lei que efetivou cerca de 98 mil servidores em MG é inconstitucional, dizem juristas**. Publicado em 28 de Nov 2012. Disponível em: <http://amp-mg.jusbrasil.com.br/noticias/100211202/lei-que-efetivou-cerca-de-98-mil-servidores-em-mg-e-inconstitucional-dizem-juristas> Acesso em: 12 fev 2013.
- ANDRADE, Eduardo de Carvalho. "School Accountability" no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, vol. 28, n. 3 (111), p. 443-453, julho-setembro/2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v28n3/a05v28n3.pdf>> Acesso em: jan 2011.
- BAETA, Anna Maria Bianchini. **Fracasso Escolar: Mito e Realidade**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_06\\_p017-023\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p017-023_c.pdf) Acesso em 01 out 2012.
- BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade e avaliação: algumas questões. In: **Revista Escola Pública: Avaliação educacional**. Set/2011, p.45-59
- BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, ago. 2010.

Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312010000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312010000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 12 out. 2012.

BELLONI, Isaura. MAGALHÃES, Heitor. SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4ªed. São Paulo. Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75)

BONAMINO, Alícia; MARTINEZ, Sílvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 23, nº 80, set/2002, p. 368-385.

BONAMINO, A. M. C.; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 01, p. 30-34, 1999.

BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio. PAAE/Simave: que "monstrego" é esse? In: **IVº Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, Uberlândia, 2008. Disponível em: <[www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC35.pdf](http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC35.pdf)> Acesso em: 20abr.2009.

BRANDÃO, Zaia (org.) **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CEB nº 2/2009 e comentários. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 21, p. 16-35, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>> 2009a

\_\_\_\_\_. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586&id=12372&option=com_content&view=article)> Acesso em 25 de mai/2012. 2009b

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação – 2011-2020**.

\_\_\_\_\_. **Portal do Ideb**. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 01 jan de. 2008a.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: out 2010.

\_\_\_\_\_. **Prova Brasil e Saeb**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 28 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.2.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.3.

BRASIL, MEC. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, n.248, 23/12/1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O modelo estrutural de gerência pública. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2008, vol.42, n.2, pp. 391-410.

BROOKE, Nigel. CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacional-estados.shtml?page=0>. Acesso em 06 jun/2012.

BROOKE, Nigel. Palestra proferida: Pesquisa em eficácia e melhoramento escolar. In: **Seminário Política educacional para uma escola eficaz**. FESP, Rio de Janeiro, 23 de março de 2009. Vídeo: 10 vídeos. Edição: Gilberto Azevedo. Duração: 68min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=nEHdWPnRVXI>> Acesso em 10 de novembro de 2010.

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

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte, Editora: UFMG, 2008.

CALDERANO, Maria da Assunção (coord). **A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras**. (Relatório Final de Pesquisa, entregue à FAPEMIG, 2012). 2012.

CALDERANO, Maria da Assunção (coord). LESSA, Paula; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; PEREIRA, Margareth Conceição. **Análise dos Resultados obtidos na Prova realizada pelos Gestores das Escolas Estaduais de Minas Gerais – PROGESTÃO**. Relatório Técnico, 2009, 257p.

CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. Políticas públicas educacionais mineiras e repercussões no trabalho docente. *In*: Anais do XVI Endipe, 2012, Campinas.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo, Ediouro, 2009.

CATELA, Hermengarda. Comunidades de aprendizagem: em torno de um Conceito. *In*: **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 2, 2011. p. 31-45. Disponível em: [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_2/artigo2.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf). Acesso em: 13 fev. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, p. 51-63, abr. 2009.

CORCORAN, Sean P.; JOYDEEP, Roy. Introduction. In: ADAMS, Scott J.; HEYWOOD, John S.; ROTHSTEIN, Richard. **Teachers, Performance Pay, and Accountability**: What Education Should Learn From Other Sectors. Washington, D.C., Economic Policy Institute, 2009.

CORRÊA, Déborah Maciel. **Avaliação De Políticas Públicas Para A Redução Da Violência Escolar Em Minas Gerais**: o caso do projeto escola viva, comunidade ativa. Dissertação de mestrado, UFMG, 2007, 166p.

CUNHA, Marcílio Lima da. **Avaliação de desempenho profissional**: seus desdobramentos no contexto escolar. Dissertação de mestrado. UFJF, 2009. 147 p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça. Gestão e avaliação da extensão universitária: construção de indicadores de qualidade. **Interagir** (UERJ), v. 13, p. 31-39, 2010.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação Sistêmica. **Biblioteca Virtual - Dicionário da Educação**. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?ID\\_OBJETO=35626&tipo=ob&cp=00000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%EF%BF%BDrio%20da%20Educa%E F%BF%BD%EF%BF%BD&n4=&b=s](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=35626&tipo=ob&cp=00000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%EF%BF%BDrio%20da%20Educa%E F%BF%BD%EF%BF%BD&n4=&b=s) Criado em 11 jun 2006. Acesso em: 08 nov 2011.

DAY, Christopher. **Formar docentes**: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el professorado. Ed. Narcea: Madrid, España, 2005.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para a Inclusão. **Revista Educação Especial** (UFMS), v. 26, p. 09-18, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/index2005.htm> Acesso em 16 out 2012.

ESTEVAO, Carlos V.. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 16 out. 2012.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20 n. 59 outubro de 2005.

FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. **A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia**: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras. Dissertação de mestrado. UFU, 2008, 189p.

FONTANIVE; Nilma Santos; KLEIN, Ruben. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação Básica do Brasil - SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 8, n.29, p.409-439, abr./jun. 2000.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia M. C.: Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.989-1014, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 08 de ago. 2008.

FRANCO, Creso. Apresentação. In: Alves, Fátima Cristina de M. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras**: tendências, contextos e desafios. Belo Horizonte, MG. Argvmentvm, 2009. 2p.

GATTI, Bernardete Angelina. Números vazios (entrevista por Rubem Barros). In: **Revista Escola Pública: Avaliação educacional**. Set/2011, p.8-13.

\_\_\_\_\_. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba (PR), n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 108-116, 2001.

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

GENTILI, Pablo A. A. A privatização da política educacional: dez questões. **Boletim de Políticas Públicas**, nº 1, Laboratorio de Políticas Públicas. Fírgoa. Universidade Pública - Espazo Comunitário. 2004. Disponível em: [firgoa.usc.es/drupal/node/6418/print](http://firgoa.usc.es/drupal/node/6418/print). Acesso em: 25 de outubro de 2012.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Professor grevista terá bônus menor, diz secretário de Educação**. Por WESTIN, Ricardo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u710649.shtml> Acesso em 20 dez 2010. Publicado em 23 mar de 2010.

\_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº113, São Paulo /jul. 2001.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**, v.14, nº.51, p.139-171, abr./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Utilização da Teoria da Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**. v.11, n.40, p.283-296.

KORETZ, Daniel. Preface. In: ADAMS, Scott J.; HEYWOOD, John S.; ROTHSTEIN, Richard. **Teachers, Performance Pay, and Accountability: What Education Should Learn From Other Sectors**. Washington, D.C., Economic Policy Institute, 2009, p.1-3.

LANDIM, Renata Aparecida Alves. **A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação**. Dissertação de mestrado. UFF, 2009. 172p.

LEVIN, Ben. Il contagio americano! In: **Phi Delta Kappan**. v. 92, no. 8, 89-90. maio de 2011. Disponível em: <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/insegnanti-enseignants/article/perche-pagare-gli-insegnanti-in> Acesso em 11 jul. 2012.

LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. Tradução e adaptação: COSTA, Sérgio Francisco. 2ª ed. São Paulo, Harbra, 1987, 392p.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MANDELLI, Mariana. **Minas Gerais coloca placas com nota do Ideb nas escolas estaduais; medida divide especialistas**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/25076/minas-gerais-coloca-placas-com-nota-do-ideb-nas-escolas-estaduais-medida-divide-especialistas/> Publicado em: 30 nov. 2012. Acesso em: 07 dez. 2012.

MARINI, C. & MARTINS, H. Um Governo Matricial: estruturas em rede para geração de resultados de desenvolvimento. **IX Congresso Del CLAD** – Madrid 2004.

MATTA MACHADO, Arminda Rosa Rodrigues. **Grupos de Desenvolvimento Profissional: uma estratégia para a formação de Grupos Operativos de professores nas escolas públicas?** Dissertação de Mestrado em Psicologia. PUCMG, 2005. 152 p.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo, Pioneira, 2001. 206p.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAS GERAIS. **AGENCIAMINAS**. Governo de Minas paga primeira parcela do Prêmio por Produtividade. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-paga-primeira-parcela-do-premio-por-produtividade/> Acesso em 20 out 2012.

\_\_\_\_\_. **AGENCIAMINAS**. Governador Antônio Anastasia anuncia avanços na Educação em Minas, medidos pelo Proalfa. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/multimedia/galerias/governador-antonio-anastasia-anuncia-avancos-na-educacao-em-minas-medidos-pelo-proalfa/> Publicado em: 14 dez. 2011. Acesso em 11 out. 2012.

MINAS GERAIS, SEE. **Acordo de Resultados: um estado melhor para viver começa com um jeito melhor de trabalhar**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/acordoresult2010/2012/minuta-acordo-de-resultados-2012-1a-etapa-see.pdf> Acesso em 17 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Secretaria garante igualdade de condições para 96 mil servidores da educação**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2072-secretaria-garante-igualdade-de-condicoes-para-96-mil-servidores-da-educacao> Acesso em: 17 nov. 2011a.

\_\_\_\_\_. **SIMAVE/PROEB – 2011**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011b.

\_\_\_\_\_. **SIMAVE/PROEB – 2011** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011c.

\_\_\_\_\_. **SIMAVE/PROEB – 2011** / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011d.

\_\_\_\_\_. **Guia de orientação para a reorganização e implementação do plano de intervenção pedagógica- 2010/2011**. 2010a.

MINAS GERAIS, SEE. **SIMAVE/PAEE**. Disponível em:  
 <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/INDEX.ASP?token=DB39AABA-C31E-4416-ADFE-0ED5D370FA3B&usr=pub&ID\\_OBJETO=23967&ID\\_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id\\_projeto=27](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?token=DB39AABA-C31E-4416-ADFE-0ED5D370FA3B&usr=pub&ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27)> Acesso em: 30 abr.2009.

\_\_\_\_\_. **Escola de tempo integral**. Disponível em:  
[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D-C686E72919AB%7D\\_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%202009.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D-C686E72919AB%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%202009.pdf)  
 Acesso em: 15 set. 2011. 2009b

\_\_\_\_\_. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de Matemática no Ensino Fundamental da 5ª a 8ª Séries**. Disponível em:  
 <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/{A5BEEC31-4A49-4F7D-91D8-8A8891526D68}\\_CBC%20Matematica%20EF.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/{A5BEEC31-4A49-4F7D-91D8-8A8891526D68}_CBC%20Matematica%20EF.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Encontro Estadual faz balanço do Projeto Escolas-Referência**. Disponível em:  
 <[http://www.educacao.mg.gov.br/noticia/noticia.asp?format=show\\_news&newsID=572](http://www.educacao.mg.gov.br/noticia/noticia.asp?format=show_news&newsID=572)>  
 Acesso em: 15 jan.2008b.

\_\_\_\_\_. **Processo de seleção SEE-MG**. Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP). No. 01/2008. Disponível em:  
 <[www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2620](http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2620)>  
 > Acesso em: 30 abr.2009. 2008c.

\_\_\_\_\_. **Histórico PROJER a redação final** - 28-12-2008d

\_\_\_\_\_. **Imprensa Oficial de Minas Gerais**. Produtividade vale prêmio ao servidor. Disponível em:  
 <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=69010&tipo=ob&cp=000000&cb](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=69010&tipo=ob&cp=000000&cb)> Acesso em: 20 ago 2008. 2008e

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008**. 2008f

\_\_\_\_\_. **Decreto nº44674, de 13 de dezembro de 2007**. Regulamenta a Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: Disponível em:  
[http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/decretos/decreto\\_44674.pdf](http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/decretos/decreto_44674.pdf)  
 Acesso em: 02 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. SEE. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: Simave/Proeb – 2008** /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora. v.1 e v.2. jan/dez 2008g.

\_\_\_\_\_. **Resolução SEE nº 1033, de 17 de janeiro de 2008**. 2008h

\_\_\_\_\_. **GDP aprovados 2008**. Disponível em:  
 <[http://www.educacao.mg.gov.br/banco\\_objetos\\_seemg/%7B0A584FEB-0368-4E31-960A-F1C225D5EE27%7D\\_600\\_GDP\\_2008.xls](http://www.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_seemg/%7B0A584FEB-0368-4E31-960A-F1C225D5EE27%7D_600_GDP_2008.xls)> Acesso em 27 dez. 2007.

MINAS GERAIS, SEE. **Orientações Pedagógicas de Matemática**. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&id\\_objeto=42236&id\\_pai=41945&tipo=li&n1=&n2=Orientações%20Pedagógicas&n3=Ensino%20Fundamental&n4=Matemática&b=s&ordem=campo3&cp=994779&cb=mma](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=42236&id_pai=41945&tipo=li&n1=&n2=Orientações%20Pedagógicas&n3=Ensino%20Fundamental&n4=Matemática&b=s&ordem=campo3&cp=994779&cb=mma)>. Acesso em: jan. 2006a.

- \_\_\_\_\_. **Novo plano curricular: Ensino Médio**. 2006b.
- \_\_\_\_\_. **Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional – PDP**. 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Módulo 1: Educação em tempo de mudanças**. 2005b.
- \_\_\_\_\_. **Módulo 2: O planejamento do ensino**. 2005c.
- \_\_\_\_\_. **Módulo 3: Organizando as condições de ensino: recursos e métodos**. 2005d.
- \_\_\_\_\_. **Proposta curricular de Matemática**. Educação Básica - 2005. Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) 2005e.
- \_\_\_\_\_. **Proposta curricular de Matemática**. Educação Básica -2005. Ensino Médio. 2005f.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escolas-Referência – A reconstrução da excelência na escola pública**: 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escolas-Referência – A reconstrução da excelência na escola pública**: Manual de inscrição. 2004b.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escolas-Referência - Guia de Estudos: Roteiro de Estudo das Propostas e Orientações Curriculares**. 2004c.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escolas-Referência – Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO**. 2004d.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escolas-Referência - Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP: Manual de Orientação**. 2004e.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escolas-Referência - Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP: Manual do Coordenador**. 2004f.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escolas-Referência - Proposta curricular de Matemática**. Ensino Fundamental 5ª a 8ª série e Ensino Médio. 2004g.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**: apoio às escolas públicas situadas em áreas de risco social. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco\\_objetos/%7B0819A329-F2D6-4AA4-A490-120409A39460%7D\\_escola\\_viva\\_internet.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos/%7B0819A329-F2D6-4AA4-A490-120409A39460%7D_escola_viva_internet.pdf)> Acesso em: 13 nov/2011. 2003
- \_\_\_\_\_. **Programa para o ensino fundamental (5ª a 8ª série) – Matemática – vol. II**. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Portal da avaliação do Simave**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/programa.faces>> Acesso em: 20 jun/2010.



OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade**: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. 2008. 323p.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Daniela Motta de. (org). **Formação continuada de professores**: contribuições para o debate. Juiz de Fora. Ed. UFJF, 2012, p.17-28.

OLIVEIRA, Daniela Motta de (org.). **Gestão democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Sara Badra de; MENEGAO, Rita de Cássia Silva Godoi. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, jun. 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200017&lng=pt&nrm=iso). Acesso: 09 dez. 2012.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, ago. 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 abr. 2013.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. *In*: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, Marisa R. T. (Org.) **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. apud CUNHA, Marcílio Lima da. **Avaliação de desempenho profissional**: seus desdobramentos no contexto escolar. Dissertação de mestrado. UFJF, 2009. 147 p.

PEREIRA, Margareth Conceição. CALDERANO, Maria da Assunção. Proposta de avaliação da política Escolas-Referência de Minas Gerais a partir dos resultados do Proeb. *In*: **Anais da V Reunião Anual da ABAVE**: Em direção à qualidade: indicadores e metas educacionais, Salvador. 2009a.

\_\_\_\_\_. Indicativos de políticas de responsabilização na rede estadual mineira. *In*: **Anais do V Simpósio Internacional**: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, Uberlândia-MG, v. 1, 2009b. p.1-17.

PEREIRA, Margareth Conceição. As avaliações sistêmicas e sua relação com professores e escolas. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição; MARQUES, Gláucia Fabri C. (orgs.). **Campos e vertentes**: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2010, p.275-286.

\_\_\_\_\_. As avaliações externas mineiras: contexto de políticas de responsabilização. *In*: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação - **Cadernos Anpae** - 2009. Vitória, ES, 2009.

\_\_\_\_\_. **O currículo no Projeto Escolas-Referência de Minas Gerais**: como a matemática chega a uma sala de aula. Dissertação de mestrado. UFJF, 2008. 203p.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. *In: CALDERANO, Maria da Assunção (org).*

**Estágio Curricular:** concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora. Ed. UFJF, 2012, p. 21-33.

PERFEITO, Cátia Deniana Firmino. Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar. **Educação Brasileira**, v. 29, n os. 58 e 59, p. 49-61, 2007.

PIRES, Célia. Maria Carolino. **Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.

PRADO, Jeovandir Campos. Um Estudo dos Projetos Escolas-Referências e Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa: Como Política Educacional Mineira e Natureza Social. *In: Anais do II SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPED: Cultura, Formação Docente e Cotidiano Escolar*, 2010, Uberlândia-MG. 2010, p.580-590.

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining Education**. Rev. ed. New York: Basic Books, 2010.

RESENDE, Luciana Araujo Valle. Reorganização educacional: as Escolas Polivalentes como uma das vias para a profissionalização do ensino. *In: IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC57.pdf> Acesso 05 jan de 2013

RIBEIRO, Benvinda B. Dourado. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: Breves considerações. **Inter-ação (Goiânia)**, Goiânia, v. 27, p. 127-142, 2002.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Processo civilizatório, espaço público e educação escolar: contradições no contexto do capitalismo contemporâneo. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.1, n.2, p.173 – 198, jun/2007.

SANTOS, Gideon Borges dos. As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, ANO 6, N. 1, 1º SEMESTRE DE 2006. p.128-133. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a12.pdf>. Acesso em 12 out 2012.

SANTOS, Juliana Célia dos. Iniciação docente: principais desafios encontrados pelos professores recém inseridos na sala de aula. *In: CALDERANO, Maria da Assunção Calderano; BARBACOV, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição. O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica*. Ed. UFJF, Juiz de Fora, 2013.

SANTOS, Lucíola L. De C. P.. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 80, set/2002, p. 346-367.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2009, vol.43, n.2, pp. 347-369. ISSN 0034-7612.

SIEGEL, Sydney; CASTELLAN JR, N. John. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento**. Tradução Sara Ianda Correa Carmona. 2. ed, Porto Alegre, Artmed, 2006.

SILVA, José M. da; SILVEIRA, Emerson. S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Juiz de Fora, MG: Juizforana, 2006.

SILVA, Marcelo S. P. da; VALENTE, Lúcia de F.. O planejamento escolar no contexto das políticas educacionais em Minas Gerais nos anos 90. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd – GT 05 - Estado e Política Educacional**. Caxambu, MG. 2002, 5p.

SOARES, Sergei. Avaliação educacional como instrumento pedagógico. **Trabalho e Sociedade**, ano 2, n. 4, p. 23-25, agosto, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia L. Debater é preciso. *In*: **Revista Escola Pública: Avaliação educacional**. Set/2011, p.16-29

SOUSA, Sandra Zákia L. ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia L. Possíveis impactos das políticas no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p. 175-190, julho/2003.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **PCN do ensino fundamental; teoria e prática do currículo na rede estadual de ensino em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais. Relatório de pesquisa apresentado à FAPEMIG, 2006, 146p.

TEIXEIRA, Beatriz. de Basto; FARIA, Carolina. I. S. de; ARAÚJO, Daniele de F.; *et alii*. **Política curricular no Brasil: um estudo em escolas da rede estadual mineira**. Juiz de Fora: UFJF/ICHL/Departamento de Ciências Sociais, 2004.

TEIXEIRA, Beatriz de B.; OLIVEIRA, Rita de C.; FERNANDES, Tarsila; OLIVEIRA, Rosimar de F.. Dez anos de Fundef: uma análise dos recursos destinados ao ensino e dos efeitos do Fundo no município de Juiz de Fora. *In*: **Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação Online / org(s)** BRUNO, Adriana Rocha; TEIXEIRA, Beatriz de Basto; CALDERANO, Maria da Assunção. Juiz de Fora, UFJF, 2010, p.73-91.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Encontro 'Educação em pauta' discute ENEM e TRI**.

Publicado em: 21 de nov. 2012. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias>. Acesso em 08 dez 2012.

ÚLTIMO SEGUNDO EDUCAÇÃO. **Ideb na porta da escola é criticado em Comissão na Câmara**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-05-10/ideb-na-porta-da-escola-e-criticado-em-comissao-na-camara.html>. Acesso em: 01 dez. 2012.

VILHENA, Renata; MARINI, Caio. **O choque de gestão e o estado para resultados em Minas Gerais**: a introdução de um novo padrão gerencial nas administrações estaduais. Disponível em: [http://www.institutopublic.com.br/novo-site-din/public/conteudos\\_img/arquivos\\_12-07-2011\\_19-31-24MG.pdf](http://www.institutopublic.com.br/novo-site-din/public/conteudos_img/arquivos_12-07-2011_19-31-24MG.pdf) Acesso em 28/03/2012. 2011.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado** [tradução Roberto Leal Ferreira]. Campinas, SP: Papirus, 2000.

## APÊNDICE A

### **Roteiro para entrevista ao gestor**

- 1) O que entende por escola de excelência e/ou escola de qualidade. Que fatores contribuem para isso.
- 2) Considera que sua escola seja de excelência.
- 3) Fazer parte do Projer mudou a escola? Em que aspectos?
- 4) Se considera que a escola era boa antes de ser ER.
- 5) Se a escola recebeu verba do Projeto. Para quê.
- 6) Os resultados da escola nas avaliações externas tem relação com o Projer?
- 7) O que mudou para os alunos, professores e gestão.
- 8) O que ainda acontece atualmente em decorrência do Projer.

### **Roteiro para entrevista ao técnico da SRE**

- 1) Como você define a proposta do Projer; como isso foi posto da Secretaria para a Superintendência e como isso foi coordenado pela SRE junto às escolas.
- 2) Como avalia o Projer.
- 3) Considera que fazer parte do Projer mudou as escolas participantes. Em que aspectos.
- 4) Se as escolas receberam verba do Projeto. Para quê.
- 5) O que acontece atualmente em decorrência do Projer.

## APÊNDICE B

As categorias constantes da matriz principal do banco de dados:

- Código Superintendência Regional de Ensino: **cod\_sre**
- Nome da Superintendência Regional de Ensino: **sre**
- Código do município: **cod\_mun**
- Nome do município: **município**
- Código da escola: **cod\_esc**
- Nome da escola: **nome\_esc**
- ER de 2004 a 2008: **er\_2004\_2008**
- ER de 2009 a 2010: **er\_2009\_2010**
- Escola Associada: **escola\_associada**
- Código da ER da associada: **cod\_er\_assoc**
- Nome da ER da associada: **nome\_er\_assoc**
- Média Prof L Portuguesa \_ PROEB 9º ano EF\_2006 (resultado por escola):  
**pro\_port\_2006**
- Média Prof L Portuguesa \_ PROEB 9º ano EF\_2007 (resultado por escola):  
**pro\_port\_2007**
- Média Prof L Portuguesa \_ PROEB 9º ano EF\_2008 (resultado por escola):  
**pro\_port\_2008**
- Média Prof L Portuguesa \_ PROEB 9º ano EF\_2009 (resultado por escola):  
**pro\_port\_2009**
- Média Prof Matemática\_ PROEB 9º ano EF\_2006 (resultado por escola):  
**pro\_mat\_2006**
- Média Prof Matemática\_ PROEB 9º ano EF\_2007 (resultado por escola):  
**pro\_mat\_2007**
- Média Prof Matemática\_ PROEB 9º ano EF\_2008 (resultado por escola):  
**pro\_mat\_2008**
- Média Prof Matemática\_ PROEB 9º ano EF\_2009 (resultado por escola):  
**pro\_mat\_2009**

- Número de Alunos em Língua Portuguesa em 2006 (por escola): **n\_alu\_lp\_2006**
- Número de Alunos em Língua Portuguesa em 2007 (por escola): **n\_alu\_lp\_2007**
- Número de Alunos em Língua Portuguesa em 2008 (por escola): **n\_alu\_lp\_2008**
- Número de Alunos em Língua Portuguesa em 2009 (por escola): **n\_alu\_lp\_2009**
- Número de Alunos em Matemática em 2006 (por escola): **n\_alu\_mat\_2006**
- Número de Alunos em Matemática em 2007 (por escola): **n\_alu\_mat\_2007**
- Número de Alunos em Matemática em 2008 (por escola): **n\_alu\_mat\_2008**
- Número de Alunos em Matemática em 2009 (por escola): **n\_alu\_mat\_2009**
- Possui Educação Infantil (Pré-Escola): **ed\_infantil**
- Possui Anos Iniciais do EF: **ef\_anos\_ini**
- Possui Anos Finais do EF: **ef\_anos\_fin**
- Possui Ensino Médio: **ens\_med**
- Possui Ensino Médio/Curso Normal: **ens\_med\_curs\_nor**
- Possuía Educação Profissional (Nível Técnico): **edu\_profi**
- Possui Eja (Presencial): **eja**
- Média de português em 2000: **me\_port\_2000**
- Desvio-padrão de português em 2000: **Port\_SD\_2000**
- Média de matemática em 2000: **me\_mat\_2000**
- Desvio-padrão de matemática em 2000: **Mat\_SD\_2000**
- Média de português em 2002: **me\_port\_2002**
- Desvio-padrão de português em 2002: **Port\_SD\_2002**
- Média de matemática em 2003: **me\_mat\_2003**
- Desvio-padrão de matemática em 2003: **Mat\_SD\_2003**
- Desvio-padrão de português em 2006: **Port\_SD\_2006**
- Desvio-padrão de matemática em 2006: **Mat\_SD\_2006**
- Desvio-padrão de português em 2007: **Port\_SD\_2007**
- Desvio-padrão de matemática em 2007: **Mat\_SD\_2007**
- Desvio-padrão de português em 2008: **Port\_SD\_2008**
- Desvio-padrão de matemática em 2008: **Mat\_SD\_2008**
- Média de português na Prova Brasil em 2005: **Port\_ME\_5\_ProvaBrasil**

- Média de matemática na Prova Brasil em 2005: **Mat\_ME\_5\_ProvaBrasil**
- Média de português na Prova Brasil em 2007: **Port\_ME\_7\_ProvaBrasil**
- Média de matemática na Prova Brasil em 2007: **Mat\_ME\_7\_ProvaBrasil**
- Número médio de alunos avaliados por escola: **media\_dos\_tamanhos**
- Número de examinados em Português em 2000: **n\_alu\_lp\_2000**
- Número de examinados em Português em 2002: **n\_alu\_lp\_2002**
- Número de examinados em Matemática em 2000: **n\_alu\_mat\_2000**
- Número de examinados em Matemática em 2003: **n\_alu\_mat\_2003**
- Erro\_padrão LP 2006: **Erro\_LP\_2006**
- Limite superior LP 2006: **Lim\_sup\_LP\_2006**
- Limite inferior LP 2006: **Lim\_inf\_LP\_2006**
- Erro\_padrão LP 2007: **Erro\_LP\_2007**
- Limite superior LP 2007: **Lim\_sup\_LP\_2007**
- Limite inferior LP 2007: **Lim\_inf\_LP\_2007**
- Erro\_padrão LP 2008: **Erro\_LP\_2008**
- Limite superior LP 2008: **Lim\_sup\_LP\_2008**
- Limite inferior LP 2008: **Lim\_inf\_LP\_2008**
- Erro\_padrão Mat 2006: **Erro\_Mat\_2006**
- Limite superior Mat 2006: **Lim\_sup\_Mat\_2006**
- Limite inferior Mat 2006: **Lim\_inf\_Mat\_2006**
- Erro\_padrão Mat 2007: **Erro\_Mat\_2007**
- Limite superior Mat 2007: **Lim\_sup\_Mat\_2007**
- Limite inferior Mat 2007: **Lim\_inf\_Mat\_2007**
- Erro\_padrão Mat 2008: **Erro\_Mat\_2008**
- Limite superior Mat 2008: **Lim\_sup\_Mat\_2008**
- Limite inferior Mat 2008: **Lim\_inf\_Mat\_2008**
- Erro\_padrão Mat 2000: **Erro\_Mat\_2000**
- Erro\_padrão Mat 2003: **Erro\_Mat\_2003**
- Limite superior Mat 2003: **Lim\_sup\_Mat\_2003**
- Limite inferior Mat 2003: **Lim\_inf\_Mat\_2003**
- Erro\_padrão LP 2002: **Erro\_LP\_2002**
- Limite superior LP 2002: **Lim\_sup\_LP\_2002**
- Limite inferior LP 2002: **Lim\_inf\_LP\_2002**

## APÊNDICE C



### CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada,

É com estima e consideração que solicitamos a colaboração no projeto de pesquisa de doutorado de Margareth Conceição Pereira no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Assunção Calderano. A referida pesquisa tem como tema o Projeto Escolas-Referência de Minas Gerais e busca compreender a participação das escolas no projeto.

Expressamos nosso compromisso em divulgar os resultados e as análises desse trabalho junto a todos que participarem do mesmo. Destacamos, ainda, que a tese de doutorado estará aberta ao público, sendo divulgada, inclusive, no site do PPGE e no domínio público no banco de teses da Capes.

Certas de poder contar com sua inestimável contribuição apresentamo-nos para eventuais esclarecimentos.

Respeitosamente,

Margareth Conceição Pereira (pesquisadora) (32) 3061-6031 (32) 8801 5563 –  
email: margocpereira@gmail.com

Maria da Assunção Calderano (orientadora) email: assuncao.calderano@gmail.com

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, CI nº \_\_\_\_\_, professor(a) ( ) ou diretor(a) ( ) ou vice-diretor(a) ( ) da Escola Estadual \_\_\_\_\_, declaro que li este documento, conheci os objetivos gerais da pesquisa de doutorado da pesquisadora Margareth Conceição Pereira, sob orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Assunção Calderano, entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente nessa pesquisa, sabendo que me é garantido o anonimato. Ainda, que as informações fornecidas só serão utilizadas para o fim da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento:

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.  
Local e data