

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**DEIDE DA CUNHA SILVA FERNANDES**

**PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE**  
**GESTÃO DO PROGRAMA EM DUAS ESCOLAS DO NORTE DE MINAS GERAIS**

**JUIZ DE FORA**

**2014**

DEIDE DA CUNHA SILVA FERNANDES

**PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE  
GESTÃO DO PROGRAMA EM DUAS ESCOLAS DO NORTE DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Eduardo Antônio Salomão Condé

**JUIZ DE FORA**

**2014**

TERMO DE APROVAÇÃO

DEIDE DA CUNHA SILVA FERNANDES

**PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DO PROGRAMA EM DUAS ESCOLAS DO NORTE DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à banca examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em 26/09/2014.

---

Membro da banca -orientador(a)

---

Membro da banca externa

---

Membro da banca interna

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de 2014.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a todos que acreditam no direito de cada indivíduo à Educação Integral como condição do desenvolvimento e da justiça social.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Amigo, Dono da minha vida, que me permitiu chegar até aqui, me concedeu experiências maravilhosíssimas, esteve sempre presente suprimindo todas as minhas necessidades... A Ele a honra, a glória e o louvor eternamente.

Aos meus pais, Santos e Sebastiana, exemplo de vida, amo vocês.

Aos meus amados irmãos, Dione, Denis, Daiana, ligados eternamente.

Ao meu marido Célio, presente de Deus em minha vida.

Aos amados irmãos na fé, pelas orações que me sustentaram.

Ao professor Eduardo Condé, pela responsabilidade assumida.

Aos tutores, Tiago, Rafaela, Jhonny e Juliana, pelo carinho com que me acompanharam.

A todos os professores, gestores, analistas e especialistas das escolas investigadas.

Aos colegas Karla Aparecida, Paulo Henrique, Roselita, Sueli, Elizete, Magali, Carmelita, por terem sido tão especiais para mim.

Aos queridos da SRE de Janaúba, em especial a Gracielle e Janaína.

A todos os professores por terem compartilhado seus conhecimentos

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais pela oportunidade.

A todos aqueles que se fizeram presentes em minha caminhada.

*Prefiro a máxima existente entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade. No contexto atual da Educação Integral temos que ter objetivos ambiciosos, mesmo sabendo que esse conjunto de intenções nem sempre encontra possibilidade de realização na prática. Não importa, entre o ideal e o exequível podem se interpor muitas dificuldades, muitos entraves, incompreensões, resistências, mas também muitas possibilidades...*

Moacir Gadotti

## **RESUMO**

O Projeto Escola de Tempo Integral implantado nas escolas estaduais pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem por objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola. O presente estudo analisa as atribuições do gestor escolar nas ações empreendidas por meio da gestão pedagógica, de pessoas, gestão de resultados educacionais e gestão de serviços e recursos, concebidas como modelo da gestão do projeto. Coerente com os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, o presente trabalho foi desenvolvido baseando-se em duas dimensões: a analítica e propositiva. Na dimensão analítica, apresentam-se os conhecimentos construídos sobre a política de educação integral e a forma como vem sendo implementada por gestores escolares das duas escolas investigadas. Na dimensão propositiva contempla-se a construção de um Plano de Ação Educacional-PAE, cuja finalidade é apresentar possibilidades para o aperfeiçoamento da política nos níveis de implementação local e regional. Esse estudo é resultante das questões percebidas durante o monitoramento das escolas, que apresentavam resultados diferentes, mesmo diante de orientações homogeneizadas sobre a política. Para realização deste trabalho foi utilizada a metodologia de estudo de caso, a análise documental, a revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores, especialistas e professores das duas escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. A atuação dos gestores na implementação da política, foi analisada e entrelaçada por meio de um diálogo teórico dos autores: Ball (2002), Cavaliere (2002), Condé (2011), Draibe (2001), Lück (2000 – 2009), Moll (2010), Polon (2009), dentre outros. Os dados da pesquisa demonstraram que as ações dos gestores desenvolvidas por meio da gestão pedagógica; de resultados, de pessoas e gestão de serviços, e, recursos, exercem influência nos rumos e resultados da política no contexto em que são implementadas. Nesse contexto, apresenta-se o Programa de Formação de Educadores/Comunidade de Prática, como possibilidade para o aperfeiçoamento da política.

**Palavras-chave:** Educação Integral, Implementação, Gestão, Comunidade de Prática.

## **ABSTRACT**

The School Project Fulltime deployed in state schools by the Ministry of Education of Minas Gerais, aims to improve the learning of elementary school students that require greater attention of the Educational System, expanding its daily stay in school. The present study examines the duties of the school manager in the actions undertaken by educational management, people management, educational outcomes, and management of services and resources, designed as a model of project management. Consistent with the objectives of the Program Graduate in Management and Assessment of Public Education, this study was developed based on two dimensions: analytical and purposeful. On the analytical dimension, we present the knowledge built on the policy of comprehensive education and how are being implemented by school administrators of both schools. In propositional, includes the construction of a Plan of Action Educational -PAE, whose purpose is to present possibilities for improving the policy on levels of local and regional implementation. The present study is a result of the perceived issues during monitoring of schools, who presented different results even before homogenized guidance on policy. For this study, the methodology of case study, document analysis, the literature review and semi-structured interviews with managers, specialists and teachers from both schools belonging to the Regional Superintendence of Education of Frangipani was used. The role of managers in the implementation of the policy was reviewed and interwoven by means of a theoretical dialogue Authors' Ball ( 2002), Cavaliere (2002 ), Condé (2011 ), Draibe (2001 ), Lück (2000 - 2009), Moll (2010 ), Polon (2009 ), among others. The survey data showed that the actions of managers developed through management: pedagogical, results, people and management of services and resources, and exert influence in shaping policy outcomes in the context in which they are implemented. In this context presents Training Program Educators / Community of Practice, as possibilities for the improvement of policy.

**Keywords:** Integral Education, Emplementation, Management, Community of Practice.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Gráficos

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1-</b> Resultados do IDEB da escola Ômega (2005- 2017).....  | 58 |
| <b>Gráfico 2-</b> Resultados do IDEB da escola Alfa (2005- 2019).....   | 58 |
| <b>Gráfico 3-</b> Comparativo PROALFA: Escola Alfa X Escola Ômega).....   | 60 |
| <b>Gráfico 4-</b> Comparativo PROEB Língua Portuguesa das escolas Alfa e Ômega 5º Ano do Ensino Fundamental ..... | 61 |
| <b>Gráfico 5-</b> Comparativo PROEB Matemática das escolas Alfa e Ômega 5º Ano do Ensino Fundamental.....         | 62 |
| <b>Gráfico 6-</b> Evolução da Prova Brasil Língua Portuguesa escolas Alfa e Ômegas.....                           | 63 |
| <b>Gráfico7-</b> Evolução da Prova Brasil Matemática escolas Alfa e Ômegas .....                                  | 64 |

### Figuras

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1-</b> Dimensões da Gestão Escolar no PROETI .....               | 46  |
| <b>Figura 2-</b> Organograma da Superintendência Regional de Janaúba ..... | 51  |
| <b>Figura 3-</b> Organograma da Escola Alfa .....                          | 66  |
| <b>Figura 4-</b> Anatomia do processo geral de implementação.....          | 80  |
| <b>Figura 5-</b> Temáticas do Integrar.....                                | 136 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1</b> - Implantação do Projeto Aluno em Tempo Integral em Minas Gerais..... | 34 |
| <b>Tabela 2</b> - Adesão ao Programa Mais Educação.....                               | 40 |
| <b>Tabela 3</b> - Programa PROETI X Programa Mais Educação.....                       | 41 |
| <b>Tabela 4</b> - Escala do PROEB 5º Ano.....   | 53 |
| <b>Tabela 5</b> - Resultados do PROEB da SRE de Janaúba em 2011.....                  | 54 |
| <b>Tabela 6</b> - Escala do PROALFA.....  | 54 |
| <b>Tabela 7</b> - Resultados do PROALFA da SRE de Janaúba.....                        | 54 |
| <b>Tabela 8</b> - Alunos atendidos no PROETI na escola Alfa.....                      | 71 |
| <b>Tabela 9</b> - Alunos atendidos no PROETI na escola Ômega.....                     | 71 |

## LISTA DE QUADROS

|   |          |
|---|----------|
| Quadro 01 – Sugestão de Matriz Curricular do Proeti .....                                   | 102      |
| Quadro 02 – Etapas do INTEGRAR: Programa de Formação de Educadores em Tempo Integral .....  | .....131 |
| Quadro 03 – Execução do INTEGRAR: Programa de Formação de Educadores em Tempo Integral..... | 132      |
| Quadro 04 – Proposta de Criação de Comunidade de Prática Local e Regional.....              | 142      |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AMM – Associação Mineira de Municípios

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IDH-M- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacionais

PAE -Plano de Ação Educacional

PATI – Projeto Aluno de Tempo Integral

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB- Produto Interno Bruto

PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEB- Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROAFA- Programa de Avaliação da Alfabetização.

PROETI- Projeto Educação de Tempo Integral

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE- Superintendência Regional de Ensino

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>1. PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:UM CASO DE GESTÃO .....</b>   | <b>18</b>  |
| <b>1.1 Educação Integral no Brasil: percursos de uma política. ....</b>                                      | <b>19</b>  |
| <b>1.2 O choque de gestão e seu reflexo na definição da política mineira de Educação Integral .....</b>      | <b>27</b>  |
| <b>1.3 Projeto Educação em Tempo Integral: concepção de uma política .....</b>                               | <b>29</b>  |
| 1.3.1 Parceria PROETI e o Programa MAIS EDUCAÇÃO.....  | 36         |
| <b>1.4 Papel dos gestores no PROETI.....</b>   | <b>41</b>  |
| <b>1.5 A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba e a implementação do PROETI.....</b>           | <b>47</b>  |
| 1.5.1 Por que Escola Alfa e Escola Ômega? .....  | 53         |
| 1.5.2 Resultados educacionais das escolas Alfa e Ômega.....  | 54         |
| 1.5.3 Caracterização da Escola Alfa .....  | 62         |
| 1.5.4 - Caracterizações da escola Ômega .....  | 65         |
| 1.5.5 A implantação do PROETI nas escolas Alfa e Ômega .....   | 67         |
| <b>2. ATUAÇÃO DOS GESTORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROETI NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....</b>            | <b>71</b>  |
| <b>2.1 A implementação de políticas sob a ótica da gestão .....</b>  | <b>72</b>  |
| 2.1.1 O PROETI chegou. “E agora”, gestor? .....  | 75         |
| 2.1.2 O PROETI sob a ótica da anatomia do processo de implementação.....                                     | 77         |
| 2.1.2.1 Processo de divulgação e informação.....   | 79         |
| 2.1.2.2 Processo de seleção .....  | 85         |
| 2.1.2.3 Sistemas de capacitação.....   | 90         |
| <b>2.2 A implementação do PROETI pelos gestores: determinações homogêneas e práticas diferenciadas .....</b> | <b>93</b>  |
| 2.2.1 A gestão pedagógica.....   | 95         |
| 2.2.2 A gestão de resultados educacionais .....  | 108        |
| 2.2.3 Gestão de pessoas .....  | 111        |
| 2.2.4 Gestão de serviços e recursos .....  | 116        |
| <b>3. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA O PROETI .....</b>   | <b>122</b> |
| <b>3.1 O Plano de Ação Educacional .....</b>   | <b>125</b> |
| 3.1.1 INTEGRAR: Programa de Formação Continuada do PROETI.....   | 127        |
| 3.1.2 Comunidade Prática de Aprendizagem INTEGRAÇÃO .....  | 135        |

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> | <b>142</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>         | <b>145</b> |

## **INTRODUÇÃO**

Esta dissertação tem como objetivo analisar as ações empreendidas por meio da gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos na implementação do Projeto Educação de Tempo Integral – Proeti, sob o ponto de vista da gestão escolar de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba – MG e apresentar uma proposta de intervenção que vise o aprimoramento o Projeto.

Coerente com os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, o presente trabalho foi desenvolvido baseando-se em duas dimensões: uma analítica e outra propositiva. Na dimensão analítica, apresentam-se os conhecimentos construídos sobre a política de educação integral e a forma como vem sendo implementada por gestores escolares das duas escolas investigadas. A dimensão propositiva deste trabalho contempla a construção de um Plano de Ação Educacional-PAE, cuja finalidade é apresentar possibilidades para o aperfeiçoamento da política nos níveis de implementação local e regional.

O interesse pelo tema desvelou-se durante o período em que a autora do presente estudo fora designada, pela diretora regional, como inspetora escolar responsável pela coordenação e monitoramento do Projeto Educação em Tempo Integral - PROETI na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba (SRE).

Percebia-se neste período que, mesmo recebendo uma mesma orientação, os gestores escolares desenvolviam o projeto em suas escolas de forma diferente e geravam resultados distantes daqueles pretendidos pelos idealizadores da política – melhorar os resultados educacionais dos alunos.

Esta situação revelada durante o monitoramento do projeto nas escolas suscitou questionamentos a respeito da forma como os gestores compreendiam e implementavam o programa nas escolas, o que impulsionava a reflexão sobre os aspectos que ora aproximavam, ora distanciavam a concepção do programa da sua efetiva implementação.

Corroborando as leituras e estudos realizados durante o período do curso do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública-UFJF, principalmente as que tratavam da análise das políticas educacionais, evidenciou-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o processo de implementação das políticas educacionais, sobretudo do

PROETI, considerada como relevante no combate às desigualdades educacionais no Estado, o que justificou o estudo.

Para melhor delimitação da pesquisa, escolheu-se como campo de análise a gestão escolar no nível local, e, como metodologia, uma pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso em duas escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) do município de Janaúba, Norte de Minas.

A escolha pela SRE se deu por dois motivos: em função da lotação profissional da autora e pela característica da região, conhecida como aquela dotada de infraestrutura deficiente de serviços sociais básicos, fatores determinantes para a formação do quadro de elevada pobreza e de exclusão social, características estas que dão um novo significado ao PROETI na região.

Dentre as 54 escolas que ofertavam o programa, distribuídas pelos 17 municípios da circunscrição da SRE- Janaúba optou-se por duas escolas do município sede, por estarem mais próximas do órgão regional e assim mais acessíveis aos analistas e técnicos da SRE, quanto ao monitoramento. Além disso, pesa-se ainda o fato de as escolas apresentarem maiores e menores resultados nas avaliações externas PROALFA e PROEB 2012, a despeito de localizarem-se numa mesma região periférica da cidade, cujos alunos são vulneráveis socialmente. Tal fato contribuiu para sua inserção no programa desde 2008, configurando-as como as primeiras escolas da regional a implementar o PROETI.

Como instrumentos da pesquisa qualitativa recorreu-se ainda à pesquisa documental, e como técnica às entrevistas semiestruturadas e à observação não participante nas duas escolas. Foram entrevistados diretores, professores e supervisores pedagógicos das escolas selecionadas.

A opção por investigar a política implementada pelos gestores escolares (diretor, professor e especialista) justifica-se pelo fato de serem, eles, os responsáveis por desenvolver o projeto. Além disso, estão diretamente ligados à cultura escolar, o que possibilitou captar, nestes sujeitos, a percepção das atribuições do que lhes é definido pela política.

Buscou-se analisar a implementação da política nestas escolas durante os anos de 2012 e 2013, sob o ponto de vista da gestão escolar, nas ações empreendidas por meio da gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos, concebidas como modelo da gestão do projeto.

Assim, consciente das possibilidades que o PROETI oferece, enquanto política de educação, fundamentados nas eventuais lacunas da política, reveladas durante a pesquisa, será



apresentada uma proposta de intervenção que vise o aprimoramento da implementação do projeto.

A pesquisa possibilitou conhecer o desenho da política em suas diversas fases, privilegiando, contudo, o processo de implementação. Permitiu ainda identificar os elementos da gestão dessas escolas que interferem na implementação da política, nos seguintes aspectos: percepção do programa pelos gestores e reconhecimento do seu papel; processo de implementação da política; articulação das ações do projeto com o Projeto Político Pedagógico da escola, relacionamento com os docentes e especialistas responsáveis pelo projeto, utilização dos recursos para manutenção do projeto, definição e viabilização do currículo, monitoramento e avaliação da política pela gestão.

Diante dos resultados apurados, acredita-se que a relevância deste trabalho reside na possibilidade de evidenciar a realidade, o contexto da prática - escola, a interferência a que a política está sujeita, contribuindo, desta forma, para que se possa minimizar a ocorrência de erros no processo de implementação do programa.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, é apresentado um panorama histórico da educação integral no país e em Minas Gerais, a formulação do PROETI como Projeto Estruturador do Estado para Resultados na década de 2000 e a apresentação do seu desenho com atribuição dos atores envolvidos. Apresenta-se ainda o contexto de pesquisa, sua descrição, a justificativa de sua escolha e os caminhos metodológicos utilizados. O segundo capítulo detivemo-nos na compreensão da ação dos gestores no PROETI, com base nas atribuições formais previstas no documento orientador da política por meio da gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos, estabelecendo parâmetros de gestão diante do retrato da realidade das escolas investigadas. Para tanto, alicerçamos a análise na literatura acadêmica para compreensão de como o caso dispõe-se nos aspectos ligados à gestão escolar.

Dessa forma, partimos do trabalho de Polon (2009), evidenciando entre os achados a constituição da concepção da gestão pedagógica presentes nas políticas públicas atuais, contrapondo a uma gestão voltada para o cumprimento de normas e que despense um maior tempo burocrático, e em Lück (2009) para compreender os elementos das demais dimensões da gestão que contribuem para o desenvolvimento das políticas educacionais na atualidade. Evidenciamos ainda diferentes perspectivas que defendem uma educação de qualidade para todos. Buscamos delinear os contornos que adquirem os modelos de educação integral, com base nos estudos de Cavaliere (2002), Moll (2010), Gadotti (2009) e no pensamento

sociológico de Soares *et al* (2008) para compreendermos as influências dos contextos sociais das escolas no processo de implementação da política.

Corroboramos tais pensamentos com Condé (2011), Draibe (2001) e Arretche (2001) ao ressaltar a importância de se investigar o processo de implementação das políticas que corresponde ao “teste da realidade”, ao “lugar da ação”; e, ainda, com Kaufman e Nelson, *apud* Broocke (2012) que veem as reformas (políticas) e suas chances de sucesso, como fruto dos diferentes atores que estão envolvidos no processo de mudança.

Dialogamos com Kaufman e Nelson (2012) ao atribuir o sucesso das reformas como fruto da ação dos atores envolvidos e acrescentamos que o gestor escolar torna-se o ator principal nesse processo, cabendo a ele ser o orquestrador do processo de implementação das políticas educacionais, resultando no seu sucesso ou seu fracasso nas instituições.

No terceiro e último capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção, o Plano de Ação Estratégico (PAE) comprometido com o preenchimento das lacunas detectadas pela pesquisa, constatadas na ação gestora durante o processo de implementação da política em questão. Apesar de reconhecermos a necessidade de ações no âmbito do desenho do projeto, este capítulo destina-se à proposição de ações, adotando o espaço local como estratégia de ação, acreditando que este deve ser ampliado de maneira criativa para outros níveis envolvidos na implementação da política.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão sobre a urgência de se resgatar a qualidade da educação e equacionar as questões que envolvem propostas de educação integral implementadas não só na realidade investigada, mas em todo o país.

## 1. PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM CASO DE GESTÃO

Este capítulo tem como objetivo descrever o caso de gestão desta pesquisa que possui como objeto de estudo, a implementação Projeto Educação de Tempo Integral – PROETI, sob o ponto de vista da gestão escolar.

O universo da pesquisa foi constituído por duas escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, inseridas em contextos com características socioeconômicas semelhantes, porém com resultados diferentes nas avaliações do Proalfa e Proeb - maiores e menores índices respectivamente.

Com a universalização do acesso ao ensino fundamental ocorrido no final da década de 1990, ao incorporar cerca de 97% da população na faixa etária de 7-14 anos de idade na escola, conforme dados do INEP (2002), a demanda que se apresenta no sistema educacional refere-se à questão da qualidade.

No momento em que setores excluídos anteriormente passam a ingressar no sistema, apresenta-se a necessidade de criar possibilidades para sua permanência nele e superação dos efeitos da exclusão histórica a que estiveram submetidos.

A busca de soluções para atender a essa nova demanda tornou-se preocupação constante das instituições responsáveis pela educação pública no país, que vislumbram na educação integral uma alternativa para o alcance da qualidade educativa.

Dessa feita, no estado de Minas Gerais, desde 2007, vem sendo implementado nas escolas da rede estadual de ensino, o Projeto Educação em Tempo Integral, visando à formação cidadã e a melhoria dos resultados e indicadores educacionais dos alunos participantes.

Alicerçado numa proposta que destaca o papel da gestão como impulsionadora do sucesso da política, sugere, para sua implementação, mudanças significativas no cerne da comunidade escolar, sobretudo nos papéis desenvolvidos pelos atores responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

Neste contexto, emerge esta pesquisa que culmina em um Plano de Ação Educacional (PAE). Ao realizarmos visitas às escolas, averiguar as ações desenvolvidas no projeto e conversar com gestores, professores especialistas e analistas da SRE sobre o programa, percebemos a dificuldade demonstrada por alguns gestores em implementara política, fato que gerava sensação de despreparo em alguns profissionais das escolas. Diferentemente, em outras, os gestores implementavam a política com muita facilidade. Com

isso, tinha-se o alcance de diferentes resultados nas escolas que desenvolviam a mesma política.

Tal fato conduziu-nos à reflexão sobre o papel da gestão no sucesso do programa em sua implementação, acreditando que os resultados díspares apresentados pelas escolas, eram produto das práticas de gestão desenvolvidas no processo de implementação do programa. Por isso, apesar do desenho único do programa, das orientações homogêneas da política, em sendo implementado pelos gestores escolares em escolas inseridas em contextos sociais semelhantes, o programa geraria resultados tão diferentes.

Com o propósito de confirmar ou refutar esta hipótese, utilizamos, nesta pesquisa, como caminhos metodológicos, além da análise qualitativa obtida pela reflexão sobre as entrevistas realizadas com gestores no capítulo 2 a análise documental referente a dados relativos à matrícula e os resultados das avaliações Proeb e Proalfa dos alunos participantes do PROETI na SRE de Janaúba e nas duas escolas investigadas nos anos de 2008/2012 que serão apresentados ao longo do texto. Recorremos ainda, neste primeiro capítulo, à análise bibliográfica e de conteúdo dos textos e documentos específicos do projeto, para assim melhor descrever nosso caso quanto à gestão escolar.

Para melhor compreensão dessa realidade, estruturou-se o capítulo 1 deste trabalho em cinco seções. Na primeira, apresentamos um breve histórico de como foram construídos os programas de educação integral desenvolvidos no país ao longo dos anos, seguido da apresentação do programa -PROETI, sua concepção na agenda de política educacional mineira e sua formulação a partir da parceria com o Programa Mais Educação do Governo Federal. Na terceira seção apresentamos o papel dos gestores escolares definidos nos documentos oficiais, enquanto que na quarta, o contexto de análise do nosso estudo de caso com a descrição da SRE de Janaúba, assim como das escolas investigadas. Na quinta e última seção apresentamos o processo de implantação do PROETI nas escolas Alfa e Ômega.

Dito isso, passaremos a uma breve apresentação de como a Educação Integral foi constituída no cenário nacional ao longo dos anos, para assim compreendermos o contexto atual no qual políticas de educação integral, a exemplo do PROETI, têm surgido com o propósito de oferecer uma educação de qualidade para todos.

### **1.1 Educação Integral no Brasil: percursos de uma política.**

Vivemos no Brasil “um contexto político e social favorável ao debate da educação integral com demonstrações explícitas a favor da agenda de implementação de políticas de

educação integral em tempo integral ou educação integral em jornada ampliada” (MOLL, 2011, p.11).

O processo de democratização iniciado na década de 1990, a influência de um contexto globalizado que preconiza a eficiência e a qualidade do ensino, as transformações na instituição familiar, bem como, a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho são evidências que têm contribuído para o estabelecimento de políticas de educação integral não só no Brasil, mas em diversos outros países.

Destaca-se que esse não é um tema novo no cenário educacional brasileiro, mas, impulsionada pelas demandas atuais, “a educação integral volta ao debate público depois de alguns anos, e passa agora a ser entendida como um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. (GOUVEIA, 2006, p.84).

A literatura existente informa que a educação integral foi concebida de diferentes formas ao longo dos anos. Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido que perpassava diferentes orientações ideológicas que dão significados diversos para a educação integral, principalmente nessa época, conforme aponta Ana Maria Villela Cavaliere:

A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período (CAVALIERE, 2002, p.01).

No Brasil, as primeiras experiências com escolas em tempo integral ocorreram em meio a um movimento que ficou conhecido como Escola Nova, na década de 1930, influenciando massivamente o pensamento sobre educação que dava importância à integração entre educação intelectual e atividade criadora para a formação global da criança.

Nesse período, “o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado” (GADOTTI, 2009,p.22). Essa percepção foi vislumbrada no texto redigido por Fernando Azevedo no qual delegava ao Estado a incumbência de garanti-lo:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (AZEVEDO, 1932, p. 7)

Com uma proposta de adoção da jornada escolar ampliada para todos, e, alicerçados no princípio do direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral, conforme defendido por Azevedo (1932), a escola passou a ser vista como instância capaz de diminuir os problemas sociais ao formar o cidadão dentro dos ideais liberais, preparando-o para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, tal conquista estava condicionada à vontade do Estado em organizar os meios para tornar tal proposta efetiva.

Assim, o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, trouxe contribuições significativas para reforçar a ideia sobre a educação integral, assim como para a proposição de uma nova forma de organização escolar.

Como grande inspirador de instituições de ensino almejando a educação integral, Anísio Teixeira propunha uma educação em que oferecesse às crianças seu programa completo de leitura, aritmética, escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física, [...] saúde, alimento, à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive” (MOLL, 2011, p.20).

Embora essa proposta de educação integral fosse emergente, nesse momento histórico da década de 1930, um dos fatores que a inviabilizava era que o país não dispunha de condições materiais suficientes para universalizar essa educação e, conforme destaca Paro (1988), somente as famílias com melhores condições financeiras tiveram acesso a ela.

A universalização do ensino só atingiria índices significantes a partir da década de 50, principalmente no deslocamento da função científico-instrutiva da escola. É justamente nesse momento que a educação em tempo integral ressurge como proposta para a rede pública, com um exemplo de afirmação desta realidade, tendo a implantação por Anísio Teixeira, em Salvador na Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que se tornou um marco para a educação integral no país.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (os Cieps cariocas do governador Leonel Brizola) ou os Centros Integrados de Atendimento a Infância (os Caics do presidente Collor), ambos com a pretensão de dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira. (NUNES, 2009, p.30)

Muito além da concepção de educação que se tinha naqueles dias, a proposta de educação integral, vislumbrada por Anísio Teixeira na década de 1950, era caracterizada por advogar sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares, o que demandava maior investimento, assim como, apontava para a necessidade de um novo projeto arquitetônico para as escolas. As bases segundo Saviani (2007, p.195), se mantinham ainda “escolanovistas”<sup>1</sup>, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro representava “um projeto de educação popular que proliferou na década seguinte para todo o país, mesmo com a desconfiança daqueles que questionavam os ‘altos’ custos desta política”, afirma Nunes (2009, p.121).

Dessa forma, Anísio Teixeira, enquanto secretário de Educação e Saúde, ao inaugurar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)<sup>2</sup>, também conhecido como Escola Parque, em seu discurso afirmou em tom categórico:

Não se pode fazer educação barata - como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dívida nacional. Pode a educação garantir-nos sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. (TEIXEIRA,1994,p. 176)

Anísio defendia uma proposta para além das mudanças na estrutura física das escolas. Para estar coerente com as bases da concepção de educação integral pretendida por seu idealizador, “era indispensável que os alunos fossem ativos no processo de aprendizagem” evidencia PINHEIRO (2009, p.42),Desse modo, professores e escola deveriam exercer os preceitos da democracia e da liberdade, assegurando o respeito à voz do aluno e a sua capacidade de resolver problemas e de criar suas soluções. Entretanto, as funções da escola se restringiam a acompanhar, corrigir e harmonizar a educação integral do indivíduo.

Nesta perspectiva, Anísio Teixeira, mesmo ciente da dificuldade de se alcançar esse modelo que ultrapassasse o tecnicismo da época, apresentava uma nova proposição de escola, como sendo:

---

<sup>1</sup> Os escolanovistas eram os defensores da renovação educacional ocorrida no início da Segunda República, liderada pelos reformistas da educação: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, dentre outros que instituíram o Movimento Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

<sup>2</sup> O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi o espaço onde Anísio Teixeira introduziu e experimentou as suas concepções de educação. Embora custasse mais que as escolas convencionais, acreditava que o investimento na educação representava desenvolvimento social e pessoal que possibilitava a ascensão social do indivíduo.

[...] uma escola que eduque, que forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização” – está tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA, 1959, p.83)

Ao fazer uma análise de tal discurso NUNES (2009), afirma que Anísio Teixeira foi assertivo ao demonstrar a incapacidade da escola em se adequar à nova proposta, fato que corroborava com o aumento da desconfiança daqueles que não comungavam dos mesmos objetivos. Ela explica que o descrédito na escola decorria justamente da improvisação e ausência de políticas educativas claras e consequentes dos governos que se sucediam, e conclui que era necessário dar credibilidade a essa instituição.

A ideia de integração das instâncias escolares e de seus agentes, da educação para o desenvolvimento econômico do país, da formação do homem como ator de um papel social pré - estabelecido e os preceitos de autonomia e liberdade, evidenciavam o modelo proposto por Anísio Teixeira, cujos critérios ancoravam-se nos valores da igualdade. Nessa altura, essa era a difícil tarefa dos CECR, conforme afirma Cavaliere:

Na contramão da história da escola pública brasileira que já singrava, àquela altura, o caminho do aligeiramento, o Centro era uma realização que simbolizava a posição de toda a obra teórica e prática de Anísio Teixeira, fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública. (CAVALIERE, 2004, p. 15)

Apesar da estagnação ocorrida em meados da década de 1960, quando foi dada por encerrada a construção de novas unidades do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o projeto de educação integral serviu de âncora simbólica para diversos projetos que o sucederam. Contudo, NUNES (2009, p.131) ressalta que há um fator que distingue a proposta de Anísio Teixeira das demais – “sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos”. E ainda acrescenta:

Não parte ele (Anísio Teixeira), do suposto da carência do povo, como tivemos a oportunidade de analisar em outros textos que escrevemos. Parte da crítica à ausência de serviços que indiscutivelmente caberia, em sua concepção, ao Estado oferecer. Ele inverte, como tão bem assinala Marlos Bessa Mendes da Rocha (1995) *apud* NUNES, a nossa lógica invertida que fez primeiro nascer os direitos sociais para depois ampliar os direitos políticos sem que essa ampliação fosse acompanhada pela realização dos direitos civis. Estes últimos passam a existir entre nós no papel, mais como valores proclamados do que como valores reais. (NUNES, 2009, p.131).



Assim, Anísio Teixeira demonstrou através do seu projeto de educação integral, possibilidades para a garantia do direito à educação, construído sobre as bases da autonomia e da liberdade, elementos que nenhuma outra proposta posterior deu conta de consolidar.

Na década de 1980, por iniciativa de Darcy Ribeiro, é criado e implantado no estado do Rio de Janeiro, o Centro Integrado de Educação Pública – Ciep, que representa outra forma organizacional da escola pública de horário integral. Tinha como objetivo “criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo, nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade”, afirma Monteiro (2009, p. 36).

Engajado nas questões políticas e educacionais, Darcy retoma a questão da educação integral, com a pretensão de reformular a escola, tornando-a como instituição capaz de promover mudanças sociais massivamente. Dessa feita, propunha um modelo com respostas aos anseios existentes cuja proposta anterior não havia dado conta de suprir, ressalta Bomeny, ainda que, “valendo-se inúmeras vezes da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora” BOMENY (2009, p. 109).

A proposta idealizada por Darcy Ribeiro estava alicerçada no Programa Especial de Educação, implementado nos dois governos Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994), cuja estrutura assim se configurava:

O escopo do projeto excedia em muito a formalidade da escolarização. O Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro, de amplitude incomum para a época e de alcance bem maior do que os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) acabou completamente identificado com estes. Foi, em seu desenho original, um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola. Um Ciep conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar. (cf. EMERIQUE, 1997, p.43)

De acordo com Bomeny (2009, p.115), Darcy Ribeiro defendia os Cieps como uma escola pública comum, em nada distinta daquelas milhares em funcionamento em qualquer bairro do país que, de alguma maneira, sinalizariam para a importância democrática de prover educação para a maioria da população. O feito considerado extraordinário e extravagante era a tentativa de fazer com que os governantes universalizassem o direito à educação, tendo a política de educação integral como base de escolarização pública para todas as classes.

Com o passar dos anos, o ideal de Darcy Ribeiro, vislumbrado no Programa Especial de Educação, agora fora do calor e da alta temperatura política que acompanhou a implantação do PEE e com o surgimento de vários pontos de ruptura dessa nova realidade, veio a fracassar, trazendo nova alteração no funcionamento das escolas públicas. Cavaliere, fazendo uma reflexão sobre tal situação, explica os motivos que contribuíram com o fracasso da proposta:

No caso do programa dos Cieps, ao lado do voluntarismo houve hiperdimensionamento frente aos recursos materiais e humanos de que efetivamente se dispunha. O resultado positivo foi a definitiva entrada, em cena, de uma ideia, isto é, a explicitação de uma nova concepção de escola. O resultado negativo foi o duplo desmonte do PEE com desperdício de energias e recursos e a reafirmação da descrença nas iniciativas de setor público. (CAVALIERE, 2002, p.109).

Ao contrário do pretendido, o resultado negativo do programa dos Cieps, serviu não só para o desmonte do Programa Especial de Educação que foi interrompido em plena fase de implementação, como para o esvaziamento de políticas destinadas à promoção de uma educação integral no país.

Passados os tempos de descrença por parte do poder público com relação à educação integral, a perspectiva de ampliação de tempo escolar diário só retorna ao debate nacional a partir da década de 1990.

É possível perceber que a ampliação das funções e atividades da escola e do tempo de escolarização se constituem em temáticas pesquisadas e discutidas desde a década de 1930. Contudo, passaram a ser efetivamente previstas como políticas públicas nacionais a partir da década de 1990, quando a matéria passa a integrar diversas legislações educacionais brasileiras.

Esse fato é evidenciado a partir da inclusão nas normas, a saber: Constituição Federal, nos artigos 205; 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº9089/1990); ainda que de forma tímida, no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei nº (9394/96), que em seu Artigo 34, parágrafo segundo, estabelece que:

Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§2. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Aliado a esse movimento, estrategicamente, a Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, semelhantemente ao que ocorre em 2007 com a inclusão da educação integral no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE- Decreto n. 6.094/2007), com atenção ao texto do PNE que estabelecia:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 23)

Progressivamente agregaram-se novas normas, a fim de garantir os direitos à educação integral. Com esse objetivo, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010 o Programa Mais Educação, como integrante das ações do PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

Também convergem para este esforço o FUNDEB, que estipula um percentual diferenciado de financiamento para estudantes que permaneçam na escola pelo menos 7 (sete) horas diárias, nos cinco dias da semana. Ainda de acordo com Moll (2011, p.11), além dos recursos disponibilizados para aquisição de bens de custeio e capital para as escolas, garantidos por meio de diversos programas, soma-se a estes o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que prevê, desde 2008, financiamento diferenciado de gêneros alimentícios para estudantes do Programa Mais Educação.

A inclusão da progressiva expansão da carga horária diária nos diversos ordenamentos legais sugere uma nova reformulação da educação no país. Nesse novo contexto, a educação integral não é “somente mais uma opção pela qualidade da educação, nem um projeto entre outros, torna-se dever do Estado e direito do cidadão”, afirma Gadotti (2009, p. 114)

Esse fator foi primordial para a definição de uma agenda junto aos governos, para justificar a implementação e ampliação de inúmeras propostas de educação integral financiadas pelo poder público nos estados e municípios. Dentre essas iniciativas, destacamos o PROETI - Projeto Educação em Tempo Integral, a política de educação integral implementada na rede estadual de ensino de Minas Gerais - objeto de estudo dessa pesquisa, sobre a qual trataremos na próxima seção.

## 1.2 O choque de gestão e seu reflexo na definição da política mineira de Educação Integral

Em Minas Gerais nos últimos anos, sobretudo na última década, surgiu um conjunto de políticas públicas apoiadas no discurso de melhorar os resultados educacionais dos alunos. Ancorados nesse objetivo, tais projetos pretendem ainda, segundo Barbosa (2012, p. 23) “diminuir as diferenças regionais, desenvolver e valorizar os educadores, elevar o padrão de infraestrutura e funcionamento das escolas, e gerir com eficiência e com financiamento adequado ao novo padrão educacional”.

Sob a égide de “Tornar Minas Gerais o melhor estado para se viver”, conforme publicado no Portal do Governo de Minas (2013), o governador de Minas Gerais, em 2006, seguindo uma tendência administrativa com foco no gerencialismo, introduziu no estado, o Choque de Gestão. Ainda que não seja uma inovação exclusiva desse governo, o foco no gerencialismo resultou em alterações não só nas políticas mineiras, quanto nas de outros estados, como o Rio de Janeiro, por exemplo.

O choque de gestão foi concebido como “uma metodologia de administração pública para reduzir custos e ampliar resultados” (MINAS GERAIS, 2013), sob a alegação de que o Estado se encontrava numa situação delicada do ponto de vista fiscal e de sua capacidade de investimentos, que era muito baixa.

Os pontos centrais dessa política eram: o enxugamento da estrutura administrativa, a adoção de metas pelas secretarias e a bonificação de servidores, segundo os resultados alcançados (MINAS GERAIS, 2013).

Nesse período, conforme informações obtidas por meio de notícia veiculada no Portal do Governo de Minas (2013), o grande desafio era a recuperação do equilíbrio nas contas públicas e a retomada da capacidade de investimento do Estado.

Para tanto, duas agendas foram postas em prática: uma centrada no ajuste fiscal; e outra na construção de uma agenda de desenvolvimento de médio e longo prazos, relacionada à construção de um futuro melhor para Minas (MINAS GERAIS, 2013).

A evolução do “Choque de Gestão<sup>3</sup>” deu lugar, em 2007, ao “Estado para Resultados”, que visava consolidar e aprimorar o processo de transformação em curso e

---

<sup>3</sup>A evolução ocorrida na proposta, com a passagem do Choque de Gestão para a etapa Estado para Resultados, se encontra detalhada no documento: Do choque de Gestão à Gestão para Cidadania – 10 anos de desenvolvimento em Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

garantir sua irreversibilidade. Com isso, buscou-se melhorar ainda mais a aplicação de recursos, por meio da priorização de metas e da consolidação de uma carteira de projetos estruturadores orientada para resultados, conforme previsto no Portal do governo de Minas:

O Estado para Resultados tem como pilares a preocupação com a qualidade fiscal e com a gestão eficiente, de tal forma a maximizar o retorno social para o gasto público. Na prática, significa que o governo vai trabalhar para garantir à população serviços públicos de alta qualidade, em todo o Estado, com menores custos. (PORTAL DO GOVERNO DE MINAS, 2013)

Nesse momento, prioridades e metas foram revistas em sintonia com as estratégias e orientações traçadas no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI 2007-2023).

O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (2007-2023) consiste num documento de planejamento que contém as estratégias para o desenvolvimento de longo prazo, para as diversas áreas de atuação do Estado de Minas Gerais. Estas estratégias contempladas no Plano foram operacionalizadas a partir de um conjunto de ações capazes de transformar os objetivos e melhorias desejadas em resultados concretos e mensuráveis, a partir da perspectiva de Áreas de Resultado, que são áreas focais nas quais serão concentrados os maiores esforços governamentais (MINAS GERAIS, 2013).

Nas áreas de resultados, estão agregados os principais desafios, objetivos e metas para a administração pública. Contemplados nessas áreas está também o conjunto de Projetos Estruturadores, que representam as prioridades do governo para os próximos anos, cujo objetivo é transformar as ações planejadas em resultados efetivos para a população.

Assim, foram definidas pelo governo 11 Áreas de Resultados<sup>4</sup>, que traduziam objetivos estratégicos específicos, ações e resultados finalísticos estabelecidos a serem perseguidos pelo Governo de Minas Gerais, dentre as quais destacamos: a área Educação de Qualidade, cujo objetivo é melhorar a qualidade dos ensinos fundamental e médio no Estado e diminuir as disparidades de aprendizado entre as regiões de Minas (MINAS GERAIS, 2013)

Cabe-nos ainda ressaltar que cada uma das áreas de resultado foi alvo de intervenção de um grupo de Projetos Estruturadores cujo objetivo precípua é promover as transformações planejadas inicialmente. Assim, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2013), definiu Projetos Estruturadores como sendo iniciativas estratégicas para atuação do Estado, alvo de um monitoramento intensivo, onde são concentrados os melhores esforços e recursos,

---

<sup>4</sup>O detalhamento do plano pode ser verificado em: [www.estadopararesultados.mg.gov.br](http://www.estadopararesultados.mg.gov.br).

visando às transformações e melhorias desejadas na realidade vigente, (MINAS GERAIS, 2013)

Como parte da área de resultado Educação de Qualidade, foram definidos os projetos estruturadores: Educação em Tempo Integral, Desempenho e Qualificação de Professores, Novos Padrões de Atendimento da Educação Básica e Sistemas de Avaliação da Qualidade do Ensino e das Escolas.

Coerente com o objetivo da área de resultado Educação de Qualidade, o Projeto Educação em Tempo Integral- PROETI - foi concebido com a finalidade de:

aumentar o aprendizado dos alunos por meio da ampliação do tempo diário de permanência na escola, com prioridade para o atendimento de crianças e jovens em áreas de vulnerabilidade social e com a participação da comunidade escolar no acompanhamento de seus resultados (MINAS GERAIS, 2013).

Desse modo, destacamos o Projeto Educação em Tempo Integral, dentre aqueles pertencentes à área de Resultado Educação de Qualidade, para aprofundarmos a análise de como tem ocorrido sua implementação nas escolas mineiras. Dada a importância deste para o alcance da melhoria educacional pretendida pelas políticas educacionais empreendidas neste período, apresentamos na próxima seção o desenho da política, a fim de possibilitar a análise dos elementos que dão um novo sentido à política implementada por gestores escolares no seu contexto local.

### **1.3 Projeto Educação em Tempo Integral: concepção de uma política**

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais buscou implementar em 2003, políticas diferenciadas, justificadas em seus discursos, pela necessidade de se criar condições para que o processo educativo pudesse se realizar com maior proveito para os alunos menos favorecidos que dele participam.

Tais políticas representavam uma tentativa de dar respostas efetivas e urgentes ao fenômeno crescente da violência que afetava parte das escolas públicas. Neste momento, regulamentado pela Resolução SEE N° 416, 2003, surge no cenário mineiro o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa como estratégia de apoio às escolas em área de risco social.

No desenho do referido projeto, ainda quede forma precária, foi contemplada a possibilidade de atendimento das necessidades formativas do seu alunado e dos desejos da

comunidade escolar, tendo em vista a intenção de assegurar a todos o direito à educação, conforme afirma Barreto (2012).

Entretanto, os esforços empreendidos para o desenvolvimento do projeto não foram suficientes para o atendimento das demandas educacionais detectadas no sistema educacional mineiro, o que colocava em dúvida a eficiência do projeto.

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permaneceram, tornando-se necessárias alternativas para suprir as demandas educacionais existentes. Foi justamente no curso da implementação do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, que em 2004, foi implantado o Projeto Aluno de Tempo Integral - PATI – “para responder às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da exclusão social e a violência” (SEE, 2004, p. 5).

Com isso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, inaugurou a política de educação integral no estado, por meio do Projeto Aluno em Tempo Integral-(PATI), que neste período era considerado como componente do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. O referido programa foi formulado com o objetivo de

[...] criar oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p.07).

A inclusão do PATI, como componente do projeto Escola Viva Comunidade Ativa, foi efetivada por se considerar as necessidades do público alvo da política que, neste caso, era constituída por alunos do ensino fundamental que demandavam maior atenção do sistema educacional (SEE/MG, 2009, p.08). Ao mesmo tempo, “a política era a estratégia encontrada para, gradativamente, tornar as escolas da rede estadual de ensino capazes de atender aos alunos em tempo integral” (SEE/MG, 2009, p. 06).

Ainda em 2004, ano de sua implantação em algumas escolas mineiras, foram definidos pela gerência central do PATI o escopo do projeto que previa, dentre outras ações:

- Aumento da permanência diária dos alunos nas escolas mineiras do ensino básico com a implantação progressiva de turmas nas escolas, adoção de plano curricular de tempo integral, com prioridade para escolas que atendam crianças e jovens em áreas de maior vulnerabilidade social.
- Capacitação de professores e alfabetizadores para as atividades de tempo integral. Oferecimento de alimentação escolar aos alunos de turmas de tempo integral.

- Aquisição de material permanente e de consumo para as atividades de tempo integral. (SEE/MG, 2013, p.4).

Além das definições dos objetivos do programa, o documento (cartilha) elaborado pelo gerente central do projeto na SEE/MG, repassado aos técnicos dos órgãos regionais, responsáveis pela disseminação e monitoramento da política, orientava que o tempo escolar do aluno deveria ser organizado da seguinte forma:

Em um turno será desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada. Em outro turno, conforme projeto apresentado pela escola, serão realizadas atividades que ampliarão as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas. (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p.08)

O documento preconizava que, para que a Escola de Tempo Integral cumprisse seu papel com excelência e garantir a qualidade na educação, fazia-se necessário “oferecer aulas criativas e prazerosas, por meio de iniciativas simples, seja no modo de disposição das carteiras em sala de aula ou mesmo na exploração de outros espaços existentes na escola e fora dela, dando ao aluno a oportunidade de constituir experiências ricas e significativas” (SEE/MG, 2009, p. 08).

No que se refere aos recursos financeiros para desenvolvimento da política, conforme repasse de informações pelo gerente geral do programa, realizado por meio de capacitações na SEE/MG, era destinado R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) por mês, para cada turma para aquisição de materiais de consumo e custeio. Para alimentação (almoço) que era servido diariamente aos alunos, destinava-se a quantia de R\$0,70 (setenta centavos/dia) por aluno. Além desses recursos havia previsão de destinação para compra de material permanente e para a prática esportiva, contudo sem definição de valores por escola, ficando a liberação desses, a critério da Secretaria de Estado da Educação.

De acordo com o documento orientador da política (SEE/MG, 2009, p.12), para desenvolvimento do currículo do tempo integral, foram definidos como recursos humanos dois professores por turma. Um professor alfabetizador (regente de turma) com formação em Pedagogia, Normal Superior, sendo em último caso admitido o candidato habilitado no curso Normal de Nível Médio, antigo magistério, que ficava responsável pelo desenvolvimento das atividades de Linguagem, Matemática e Atividades de Formação Pessoal e Social. Para



desenvolvimento das atividades Artísticas, Esportivas e Motoras era contratado um professor de Educação Física. Assim, definidas a distribuição dos módulos de atividades por professor, o próprio manual da política destacava as atribuições dos professores, como sendo:

- Desenvolver atividades de diagnóstico do desempenho do aluno. Participar dos cursos de capacitação promovidos pela SRE e SEE/MG., visando eliminar dificuldades dos alunos.
- Apresentar relatório qualitativo dos resultados de aprendizagem ao final de cada bimestre. Fazer parceria com professores de outras áreas para trabalho colaborativo e articular-se com os professores do turno regular.
- Utilizar procedimentos metodológicos diversificados com vistas à melhoria do processo ensino/aprendizagem
- Estabelecer uma rotina de trabalho, pautado em um trabalho interdisciplinar.
- Elaborar plano de intervenção para o bimestre (SEE/MG, 2009, p.15)

Com todas as diretrizes do projeto definidas, já em 2004, ainda que considerada como experiência piloto, cerca de 20 mil alunos do Ensino Fundamental de 171 escolas participantes do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa de Belo Horizonte e 13 de Uberaba, estavam sendo beneficiados pela política PATI, participando de atividades diferenciadas no turno contrário ao das aulas regulares, no mesmo espaço da escola ou em outros espaços sociais disponibilizados por meio de parcerias.

Resultante da intensificação das ações, sobretudo de ampliação do número de escolas participantes da política, em 2007, o Projeto Aluno em Tempo Integral, mantendo o mesmo desenho da experiência inicial, passou a fazer parte das principais ações a serem desenvolvidas pela SEE-MG, sendo expandido para todas as regiões do estado, para as escolas estaduais que ministram o Ensino Fundamental, conforme tabela a seguir:

**Tabela1- Implantação do Projeto Aluno em Tempo Integral em Minas Gerais**

| Ano  | Nº de escolas participantes | Nº de alunos atendidos |
|------|-----------------------------|------------------------|
| 2007 | 1511                        | 90.000                 |
| 2008 | 1836                        | 110.000                |
| 2009 | 1919                        | 105.000                |
| 2010 | 1891                        | 107.000                |
| 2011 | 1861                        | 107.000                |
| 2012 | 1735                        | 116.000                |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da Secretaria de Estado da Educação.

É possível perceber dois eventos distintos na tabela. O primeiro refere-se aos dados relativos ao número de escolas participantes, que ora se apresenta crescente, ora decrescente ao longo dos anos. Esse fato é resultado de um dos critérios definidos pela política para implementação. As escolas estaduais só desenvolveriam o PROETI, se antes tivessem atendido toda a demanda do ensino regular.

Conforme previsto na cartilha de orientação do projeto, para a escola implementar a política, antes, deve comprovar a existência de instalações apropriadas - salas de aula ociosas- (SEE/MG, 2009, p.14). Esse fato contribuía com a instabilidade dos números, haja vista que algumas escolas que aderiram num determinado ano, poderiam ficar sem condições de funcionamento da política em outro, devido à inexistência da sala ociosa.

Outro dado que destacamos, refere-se ao ano de 2012, com 1735 escolas participantes e 116.000 alunos atendidos. Percebe-se uma redução de aproximadamente 7% no número de escolas atendidas, se comparado com 2011 quando foram totalizadas 1861 escolas atendidas. Entretanto em 2012, mesmo com número inferior de escolas participantes, o número de alunos atendidos superou em aproximadamente 8%, o percentual atendido no ano anterior, representando um quantitativo bruto de 11.000 matrículas.

Esse fato ocorre, devido aumento de turmas do PROETI por escola. Enquanto que em 2007, a média era de 02 turmas por escola, em 2012, o número médio saltou para 03 turmas por unidade escolar. Esse dado sugere uma tendência de mudança da política ao tentar superar a concepção de “turma de tempo integral” para “escola de tempo integral”.

Como reflexo do processo de constituição e reformulação a que toda política está sujeita, o projeto em 2009, passou a denominar-se Projeto Escola de Tempo Integral-PROETI, definido no documento orientador da proposta como “alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora” (SEE/MG, 2009, p. 07).

Tal mudança não significou apenas a alteração de nome da política, mas, ao seguir uma tendência das experiências de educação com carga horária estendida, sugeria mudança no atual projeto de educação, conforme explica Cavaliere (2009, p. 52)

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola vão se configurando no país, de forma a ser sintetizado em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno

alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente, fora dele. (CAVALIERE, 2009, p.52).

Nessa perspectiva, a alteração de nome era justificada pelos idealizadores da política, como uma “tentativa” de se mudar um modelo de política, cuja ênfase deixaria de estar na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, como preconizava o projeto Aluno em Tempo Integral, passando a concentrar a ênfase no fortalecimento da unidade escolar. A análise dos dados, da *tabela 1*, evidencia essa tendência, entretanto, indicam a necessidade de maiores investimentos, diante das mudanças ocorridas no interior das escolas, haja vista a atribuição de novas tarefas, a necessidade de mais equipamentos e profissionais para propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem.

Mesmo previsto nos discursos e nas orientações repassadas pelos gerentes do projeto, no órgão central, através de reuniões, na prática, as mudanças não se efetivavam. Continuavam com a mesma estrutura financeira e de pessoal para desenvolvimento da política.

Embora a proposta sofresse alterações na denominação e no público atendido, fato que contribuía para o ingresso de novas escolas, o desenho da política mantinha-se inalterado, tal como o critério de adesão ao projeto pelo gestor, que se dava inicialmente de forma pretensamente voluntária, cabendo-lhe a decisão de implantar ou não a política na escola.

Diante dessa condição, muitos gestores manifestaram-se negativamente enquanto outros, favoravelmente à implantação.

No entanto, sobreposto ao desejo de implantar o projeto, exigia-se que as escolas interessadas tivessem salas ociosas. Ainda que estas apresentassem demanda de alunos no baixo desempenho, vulneráveis socialmente e que necessitassem da política; só recebiam autorização para desenvolver o PROETI se comprovassem a existência das salas ociosas no contraturno. Esse critério adotado pela política corrobora a definição do quantitativo de escolas apresentado na *tabela 1*.

Algumas escolas manifestavam-se favoráveis à implantação, mesmo possuindo perfil socioeconômico diferenciado e alunos com resultados acima das metas. Entretanto, prioritariamente eram incluídas no programa somente escolas cujos alunos apresentavam baixo resultado nas avaliações internas e externas. Essa mudança de perfil na prática passou a

ocorrer por causa das metas às quais as escolas eram levadas a atingir, por força do pacto de metas<sup>5</sup> realizado junto à Secretaria de Estado.

Com isso, as turmas passaram a ser constituídas por alunos das diversas séries/anos, tendo como critério para ingresso no projeto os resultados educacionais apresentados pelos alunos tanto nas avaliações internas quanto nas externas.

Para proceder à enturmação, a escola aplicava uma avaliação diagnóstica, cujos resultados eram utilizados para a formação das turmas, que não considerava a idade dos alunos, mas sua dificuldade de aprendizagem.

Essa diversidade de alunos nas turmas, ocasionada pela enturmação de alunos de diferentes idades e anos de escolaridade, passou a ser um desafio para o desenvolvimento do trabalho do professor, que deveria desenvolver novas metodologias durante as aulas.

Conforme manual de implantação (SEE/MG, 2009, p.08), ao tratar da metodologia utilizada no projeto, definia-se que as aulas deveriam ser desenvolvidas através de oficinas curriculares<sup>6</sup>. Esperava-se com isso que os alunos aprendessem de modo prazeroso, tornando o aprendizado muito mais significativo, de maneira que o espaço físico sala de aula, não seria espaço de dar aulas, mas essencialmente, segundo Toro (1996), o espaço de encontro entre os sujeitos em busca da felicidade. Dar aulas seria apenas uma estratégia.

Ainda de acordo com o mesmo documento, “as práticas de planejamento das aulas dos professores deveriam ser realizadas de forma sistemática, coletiva e cooperativa” (SEE/MG,2009, p. 13). Contudo, temos que dizer que, na organização do tempo e espaço do projeto não havia definição do momento destinado para tal, ficando a cargo da escola criar estratégias para que o planejamento compartilhado acontecesse.

Embora o projeto possuísse objetivos claros que demandavam dele uma nova organização, haja vista que os alunos passaram a almoçar e tomar banho nas escolas, não havia na proposta previsão orçamentária para a reforma do seu espaço físico.

Os recursos que as escolas recebiam do governo do estado, destinavam-se única e exclusivamente para a compra de gêneros alimentícios para o preparo do almoço e para a compra de materiais de consumo e desenvolvimento das oficinas.

---

<sup>5</sup>O pacto de metas diz respeito a um quantitativo de metas estipuladas pela Secretaria de Estado da Educação para cada escola. Este é encaminhado para as escolas anualmente. O diretor de posse de tais dados, é orientado a se reunir com a equipe da escola para discutir os resultados da unidade de ensino e traçar as estratégias coletivas para alcançar tais percentuais.

<sup>6</sup> A organização curricular do PROETI será desenvolvida por meio de oficinas que representam procedimentos metodológicos inovadores, cujo objetivo é oferecer novas oportunidades de aprendizagens e vivências de atividades de natureza prática de forma dinâmica, contextualizada e significativa no campo da arte, da leitura, da escrita, da matemática, do esporte e do convívio social.

Nessa estrutura, conforme manual de implementação da política (SEE/MG, 2009, p.12-15) cabia ao o gestor escolar, buscar alternativas para melhor implementar e desenvolver a política em sua escola. Para tanto, o mesmo documento (SEE/MG, 2009, p. 16) organizou o processo de gestão do PROETI em quatro áreas ação, sendo elas: a Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos, conforme trataremos em seção específica. Dessa forma, além de ter que conhecer profundamente as diretrizes metodológicas e pedagógicas do projeto, para reelaborar o projeto político pedagógico da escola, o gestor teria que desenvolver práticas e processos de gestão visando assim o sucesso da política.

O desenho da política - PROETI, elaborado pela Secretaria de Educação, perdurou até 2010, para algumas escolas. Nesse mesmo ano, a SEE-MG, firmou um convênio com o Governo Federal, para oferta de educação integral a partir do Programa Mais Educação, com a inclusão de parte das escolas que ofereciam o PROETI.

Ademais, a partir dessa data, funcionavam em Minas Gerais algumas poucas escolas cuja política de educação integral era mantida com recursos do Estado, acrescida da verba do governo federal, enquanto que a grande maioria permanecia financiada somente com recursos do estado de Minas Gerais. Para melhor compreensão, trataremos na próxima seção, da parceria do Governo de Minas com o programa Mais Educação do Governo Federal e sua contribuição para a mudança no desenho da política.

### **1.3.1 Parceria PROETI e o Programa MAIS EDUCAÇÃO**

No Brasil, iniciativas vêm sendo implementadas pelo poder público, com o objetivo de possibilitar o acesso à educação integral. A busca por soluções que visem à superação das desigualdades e a garantia dos direitos a uma educação de qualidade, têm exigido a adoção de novos arranjos para a garantia da oferta desse tipo de educação. Nesse contexto de novas exigências, alternativas que contemplem a ação articulada dos entes federados, por meio do desenho de políticas intersetoriais - a exemplo do Programa Mais Educação - se apresentam como solução para o problema.

Criado em 2007, o Programa Mais Educação foi

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O programa Mais Educação é definido como: (...)

construção de uma ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo desse modo, para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (SEB. Manual do Programa Mais Educação, 2011, p. 01)

Operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), (SEB, 2011, p. 03), o programa do Governo Federal, passou a atuar conjuntamente no PROETI, financiando a proposta de educação integral adotada pelo estado, com a destinação de recursos federais para aquisição de bens de capital e custeio, assim como para a compra de gêneros alimentícios.

O programa Mais Educação trouxe mais uma inovação ao PROETI, ao propor

(...) a ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais por meio do Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério do Esporte; Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Cultura; Ministério da Defesa e Controladoria Geral da União, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais dos alunos, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (SEB, 2011, p.01).

Diferentemente do PROETI, a educação evidenciada no Programa Mais Educação, é uma educação que busca superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares, mas não deve se tornar como única instância educativa. Assim, o programa defende a integração de diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos para construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã, já que promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre vários atores e instituições. Com o estabelecimento da parceria com o governo federal, a partir do Programa Mais Educação, o PROETI, no âmbito da política mineira de educação integral, sofreu algumas alterações na sua estrutura, pois os objetivos do Programa Mais Educação mostraram-se mais ampliados que os que estavam sendo implementados no PROETI, tais como:

- I. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;

- VI. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (SEB. Manual do Programa Mais Educação, 2011, p.02 - 03.)

Os objetivos do Programa Mais Educação desenham um modelo de educação integral articulada com políticas locais e em parceria com a família, comunidade, com a sociedade civil e organizações não governamentais além da esfera pública, sugerindo a superação da ideia de que educação integral é papel somente da escola.

No primeiro ano da parceria, não houve mudança de público, uma vez que o alunado participante do Programa Mais Educação permaneceu formado pelos alunos matriculados no Projeto Educação em Tempo Integral.

Contudo, a adesão ao Programa Mais Educação, conforme documento orientador (SEB, 2011.p. 06), só era possível para as escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Educação Básica- SEB, do Ministério da Educação e validadas pelas respectivas Entidades Executoras, que nesse caso corresponde à Secretaria de Estado de Educação.

Diferentemente dos critérios utilizados pelo PROETI - existência de salas ociosas e alunos com dificuldade de aprendizagem- o Programa Mais Educação adotava como critérios para seleção das unidades escolares:

Escolas contempladas com o PDDE/Integral nos anos de 2008,2009 e 2010.  
Escolas de cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE/Escola.  
Escolas estaduais que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais do Ensino Fundamental. (SEB. Manual do Programa Mais Educação, 2011, p.07.)

Diante dos critérios definidos pelo programa federal, inicialmente, poucas escolas do estado que ofereciam o PROETI foram contempladas pelo programa, sendo anualmente ampliada à inclusão de novas escolas, como veremos a seguir:

**Tabela 2- Adesão ao Programa Mais Educação**

| <b>Ano</b> | <b>Critério para adesão</b>   | <b>Nº de escolas participantes</b> |
|------------|---|------------------------------------|
| 2009       | Escolas (baixo IDEB) de BH e Região Metropolitana.  | 24 escolas participantes           |
| 2010       | Escolas (baixo IDEB) de BH, Região Metropolitana e municípios com população superior a 50.000 habitantes. | 231 escolas participantes          |
| 2011       | Escolas (baixo IDEB); que implementaram o PDE, em municípios com população superior a 18.844 habitantes.  | 377 escolas participantes          |
| 2012       | Escolas (baixo IDEB) com maioria dos alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família.                     | 888 escolas participantes          |

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Secretaria de Estado da Educação.

Os critérios estabelecidos pelo programa Mais Educação nos anos de 2009 e 2010, conforme demonstrado na *tabela 2*, inviabilizou a participação das escolas pertencentes à SRE de Janaúba, já que favoreceu a adesão de escolas com IDEB baixo, porém localizadas em Belo Horizonte, região metropolitana e municípios com população superior a 50.000 (cinquenta mil) habitantes.

Por esse motivo, somente a partir do ano de 2011, quando foram incluídas escolas de baixo IDEB que implementavam o PDE e estavam localizadas em municípios com população superior a 18.844 habitantes, 9 (nove) escolas da SRE de Janaúba foram indicadas pelo governo federal – MEC, para aderirem ao programa, dentre elas as duas nas quais foi desenvolvida a pesquisa.

No ano de 2012, com definição de novos critérios - escolas (baixo IDEB) com maioria dos alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família, 47 escolas da regional foram indicadas pelo governo federal. No entanto, nessa relação foram incluídas escolas que ainda nunca havia implementado o PROETI. Entretanto, não puderam desenvolver o programa, porque, a grande maioria, não disponibilizava de espaço - salas ociosas, quadras- para desenvolvimento das aulas. Por esse motivo, somente 26 escolas foram validadas e autorizadas pela Unidade Executora – SEE/MG a implementarem o programa Mais Educação.

Com isso, passaram a funcionar em Minas Gerais e num mesmo município, escolas de tempo integral mantidas com recurso estadual – PROETI, e escolas cujo projeto de educação integral eram mantidas com recurso do governo federal e do estado, comumente chamado pelos gestores de PROETI - Mais Educação.



Para além das agências que as financiavam – estado e União, o desenho das políticas se diferenciavam em alguns aspectos, conforme demonstraremos na tabela abaixo:

**Tabela 3 – Programa PROETI x PROETI- Mais Educação**

| <b>Desenho da Política</b> | <b>PROETI</b>   | <b>MAIS EDUCAÇÃO</b>  |
|----------------------------|---|---|
| Recursos Financeiros       | R\$ 0,50/dia alimentação<br>R\$ 350,00 manutenção                                     | R\$ 0,90 /dia alimentação<br>R\$ 5.000 manutenção<br>Kits de valores que podem chegar a R\$8.000,00                                       |
| Recursos Humanos           | 01-Professor regente de turma.<br>01-Professor regente de aulas Ed. Física (06 aulas) | 01-Prof. regente de turma.<br>01-Prof.regente de aulas Ed. Física (18 aulas)<br>- Estagiários<br>- Monitores                              |
| Currículo                  | - Definido pela escola conforme existência de materiais e equipamentos                | - De acordo com a necessidade dos alunos, observando os macrocampos existentes com o recurso para aquisição dos materiais e equipamentos. |
| Atividades Extras          | Pouca possibilidade de viagens, falta de recursos.                                    | Recurso para viagens  |

Fonte: Elaboração própria baseada em informações contidas no Manual do Programa Mais Educação, 2011 e informação obtidas com os gerentes do PROETI.

Como é possível perceber, há diferenças significativas entre as políticas de educação integral implementada pelo estado de Minas Gerais, se comparadas com a estrutura prevista pelo Mais Educação, mediante parceria com o governo federal, principalmente pela possibilidade de contratação de mais recursos humanos para desenvolvimento das aulas, além da significativa diferença de recursos disponibilizados para a escola, destinados à manutenção da política.

É evidente que os gestores percebiam essa diferença, principalmente aqueles que não foram contemplados com o Programa Mais Educação. Em virtude disso, era comum nos momentos do monitoramento da política nas escolas, perceber o descontentamento de muitos gestores, que passaram a reclamar do PROETI, desejando assim serem incluídos no programa federal, alegando que o programa Mais Educação era “melhor” que o PROETI, reforçando as diferenças existentes entre as propostas, principalmente as que se referiam à quantidade de recursos e a possibilidade de contratação de recursos humanos para desenvolvimento da educação integral. Outros ainda justificavam que era preferível “ter o mesmo trabalho”,

contudo recebendo mais recurso para desenvolver a política, ameaçando não desenvolver mais o projeto, se esquecendo do fato de que a educação em tempo integral é direito do aluno e não vontade do gestor.

A parceria com o governo federal por meio do programa Mais Educação, visava o fortalecimento e aprimoramento da política já implementada - PROETI. No entanto, ao sugerir a adoção de novos procedimentos na implementação da política de educação integral, contribuiu para o estabelecimento de outras atribuições aos gestores, ao evidenciar uma educação que busca superar o processo de escolarização centrado na figura da escola.

Assim, cabe-nos na próxima seção, apresentar as atribuições dos diversos gestores envolvidos na implementação das políticas do PROETI e Programa Mais Educação, dando uma ênfase nas atribuições do gestor escolar, para assim verificar em que medida este último se aproxima ou se distancia das suas funções na implementação dos programas.

#### **1.4 Papel dos gestores no PROETI**

A gestão escolar, enquanto estrutura capaz de mobilizar forças para o desenvolvimento da educação vem passando por um profundo processo de reformulação. Com a entrada maciça de diferentes sujeitos de direitos, pertencentes a distintas classes sociais, raças e culturas, tem tornado a escola um reduto das diferenças.

Com isso, pensar soluções para os problemas existentes na escola tem requerido do gestor escolar o compartilhamento do processo de tomada de decisão. Assim, a gestão democrática se apresenta nesse contexto, contrapondo ao modelo tradicional centralizador, constituindo-se como um desafio atual da gestão. Isso por que

Desde a última década do século XX, o país introduziu novas diretrizes para a gestão pública, prescritas na Constituição Federal e nas Leis Infraconstitucionais que reforçam a necessidade de descentralização, municipalização, autonomia dos serviços e participação deliberativa da comunidade. Essas orientações, de maneira geral, foram concretizadas ao longo do tempo, no entanto, as novas realidades do século XXI pressionam pela introdução de arranjos de gestão mais complexos. Desse modo, a gestão das políticas educacionais é chamada a imprimir sistemas abertos de coordenação e condução de ações articuladas nos seus diversos níveis, com vistas a mobilizar vontades, induzir, pactuar e fazer acontecer processos e ações de maior densidade e maior impacto na vida dos alunos. (CENPEC<sup>7</sup>, 2011, p.67)

---

<sup>7</sup>O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à

Esse modelo de gestão compartilhado nos diferentes níveis foi adotado pela política de educação integral - PROETI, implementado em Minas Gerais. Durante o período de formulação do projeto, os idealizadores da política estabeleceram níveis distintos de gestão a serem desenvolvidas, sendo elas: central, regional e local; com diferentes recursos de poder e diferentes competências, embora a interação por cooperação entre eles seja premissa para o fluxo de informações e melhor desenvolvimento da política.

De acordo com o documento orientador da política (SEE/MG, 2009, p. 16), no nível central, a gestão é composta por uma equipe de planejamento e coordenação geral do programa, cujos atores são da gerência executiva governamental. Os gestores que atuam nesse nível são responsáveis por:

- oferecer suporte às atividades administrativas do projeto, respondendo pela execução dos serviços próprio da Secretaria;
- monitorar, acompanhar e avaliar a implementação, os produtos e os resultados alcançados,
- realizar análise dos dados coletados e divulgar resultados;
- capacitar técnicos das Superintendências Regionais de Ensino
- elaborar documentos contendo a proposta metodológica, orientações técnico pedagógicas e guias orientadores do projeto
- apoiar equipes regionais na elaboração e execução da proposta de trabalho no contexto do Projeto Educação em Tempo Integral. (Cartilha PROETI, SEE/MG, 2009, p.16)

Além da esfera de ação central, a gestão no nível regional também foi contemplada no documento da política. A equipe do projeto no nível regional era composta por representantes da Superintendência Regional de Ensino, responsáveis pela orientação e acompanhamento do desenvolvimento do projeto. O supracitado documento orientador da política prevê como atribuições para os gestores que atuam nesse nível de ensino:

- ser o elo de ligação entre a esfera central (SEE) e esfera local (escolas),
- capacitar toda a equipe técnico-pedagógica da SRE.
- dar apoio pedagógico às escolas
- capacitar os professores, pedagogos e diretores
- orientar as escolas na elaboração do projeto e acompanhar a execução do plano de trabalho,
- monitorar, acompanhar e avaliar de forma contínua e sistemática
- executar ações do projeto sob sua responsabilidade

---

melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades.

- enviar dados para a SEE quando solicitado. (Cartilha PROETI, SEE/MG, 2009, p.16)

Definidas as atribuições das equipes responsáveis pela gestão nos níveis central e regional, evidenciamos a importância da gestão local na implementação da política. Diferentemente das atribuições dos gestores acima descritas, que sugerem ações isoladas no seu nível de atuação, na esfera local, a participação coletiva deve ser uma ação contínua da gestão da escola.

A gestão de escolas de educação integral está impregnada de uma nova visão de gestão, baseadas na construção de novas motivações pedagógicas, capazes de promover não apenas a extensão do tempo de crianças e adolescentes na escola, mas, e, sobretudo, o desenvolvimento integral da população beneficiada pela política. Dessa forma, não há como conceber a gestão de escolas integrais sem a existência de arranjos que garantem a democracia e a participação de professores, especialistas, demais servidores e de toda a comunidade escolar criando assim espaços de autonomia e liberdade para seus atores agirem.

É evidente que os gestores percebiam essa diferença, principalmente aqueles que não foram contemplados com o Programa Mais Educação. Em virtude disso, era comum nos momentos do monitoramento da política nas escolas, perceber o descontentamento de muitos gestores, que passaram a reclamar do PROETI, desejando assim serem incluídos no programa federal, alegando que o programa Mais Educação era “melhor” que o PROETI, reforçando as diferenças existentes entre as propostas, principalmente as que se referiam à quantidade de recursos e a possibilidade de contratação de recursos humanos para desenvolvimento da educação integral. Outros ainda justificavam que era preferível “ter o mesmo trabalho”, contudo recebendo mais recurso para desenvolver a política, ameaçando não desenvolver mais o projeto, se esquecendo do fato de que a educação em tempo integral é direito do aluno e não vontade do gestor.

Assim a responsabilidade pela gestão pedagógica do projeto ficava distribuída entre gestor e o professor, que era um ator fundamental na execução do projeto. A ele competia: desenvolver a metodologia diversificada que o projeto exigia, elaborar plano de intervenção por bimestre, apresentar relatório qualitativo da aprendizagem dos alunos, trabalhar interdisciplinarmente e fazer parcerias com demais professores da escola para articular ações do projeto.

Da mesma forma, o papel dos diretores é essencial na gestão pedagógica do Projeto, pois ele é o ator que exerce influência na implementação e no acompanhamento da política.

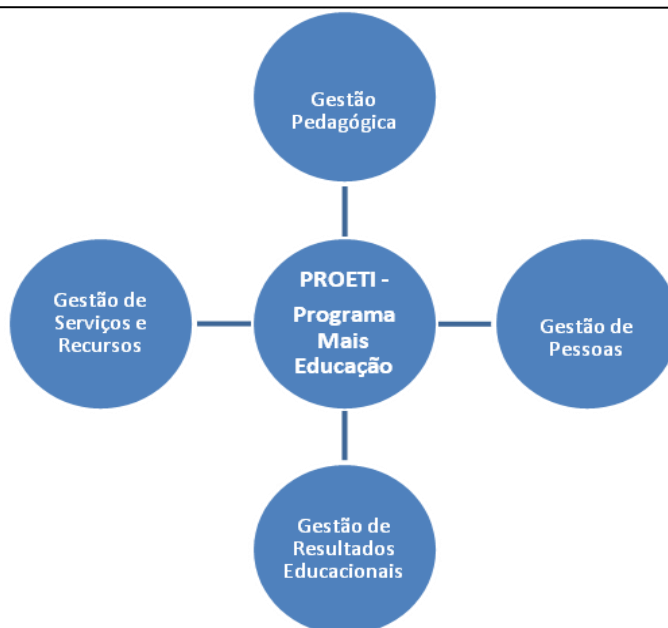
Cabe a ele o exercício de liderar a implementação como uma ação do seu Plano de Intervenção Pedagógica.

Para que se efetive o projeto de educação integral, faz-se necessário que o gestor conheça profundamente as diretrizes metodológicas e pedagógicas do projeto, para que a partir daí, possa reelaborar o projeto político-pedagógico da escola, tendo em vista as particularidades da gestão necessárias ao desenvolvimento das políticas. Esse mesmo pensamento é compartilhado tanto nas propostas de Educação Integral de Minas Gerais – PROETI, quanto naquelas que recebem recursos do governo federal por meio do Programa Mais Educação.

Ao analisar o documento orientador da política de Educação Integral em Minas Gerais, percebemos que grande parte das orientações referem-se ao gestor escolar. Não há diferenças entre os papéis dos gestores na condução das políticas, mas ao contrário, as atribuições se mantêm na mesma medida para esses atores, independentemente da fonte de recurso que os mantém. Assim, são descritos como papel do gestor nas políticas e educação integral, desenvolvidas pelas escolas da rede estadual de Minas Gerais:

- apresentar o PROETI para todos os profissionais da escola e mobilizar toda a comunidade escolar para sua efetivação.
- orientar a integração entre o professor do PROETI e os demais do turno regular;
- coordenar o projeto pedagógico inserindo ações destinadas aos alunos do PROETI;
- estabelecer parceria escola/família;
- orientar sobre a importância da adoção de medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos;
- estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores da escola.
- acompanhar e prestar todas as informações sobre a manutenção do PROETI. (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p. 12)

No manual do PROETI elaborado em 2009 e distribuído para todas as escolas participantes da política, além da definição do papel do gestor escolar, apresentava diretrizes metodológicas distribuídas entre a Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados Educacionais, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos, concebidas como modelo da gestão do projeto.

**Figura 1- Dimensões da Gestão Escolar no PROETI**

---

Elaboração própria baseada em informações contidas na Cartilha PROETI 2009.

Dessa forma, estão contempladas na Gestão Pedagógica, conforme Cartilha do PROETI (2009, p. 12) as questões relativas à Proposta curricular de Tempo Integral, ao desenvolvimento do currículo em todos os eixos e verificação da aprendizagem dos alunos. A proposta curricular aqui abordada deveria estar voltada para os interesses dos alunos e da comunidade. O planejamento da prática pedagógica e a organização do espaço e tempo escolares deveriam ser definidos de forma a viabilizar a execução do currículo.

No tocante à Gestão de Resultados Educacionais podemos defini-la, no documento orientador, como processos e práticas de gestão comprometidas com a melhoria dos resultados de desempenho da escola de tempo integral - rendimento, frequência e proficiência dos alunos, segundo a SEE/MG (2009, p. 13). São contemplados na Gestão de Resultados Educacionais: a avaliação diagnóstica e externas, o uso dos resultados das avaliações e avaliação do projeto pedagógico, sendo, neste último caso, entendida que a prática sistemática da avaliação do projeto pedagógico de tempo integral de uma escola representa maior possibilidade de sucesso e, por conseguinte, continuidade e melhoria das ações propostas, (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p.13).

No documento ficava evidente ao tratar da gestão de resultados educacionais, que a criação de indicadores de satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem são fundamentais para uma avaliação crítica do projeto.

Outro aspecto da gestão previsto nos moldes do PROETI refere-se à Gestão de Pessoas. Nesse, estão inclusos práticas de gestão que visam o envolvimento e compromisso das pessoas (professores e demais servidores das escolas, pais e alunos), com o projeto pedagógico da escola. Segundo consta na cartilha do PROETI (SEE/MG, 2009, p. 14), estão contempladas na gestão de pessoas: o processo de desenvolvimento profissional, processo de avaliação de desempenho e práticas de valorização e reconhecimento do esforço dos professores e demais servidores da escola.

Por fim, o documento orientador define como papel do gestor de uma escola que desenvolva o PROETI, a Gestão de Serviços e Recursos, que aloca os aspectos:

- Documentação e registros escolares: diz respeito à necessidade de organização de toda documentação dos alunos que participam do Projeto Escola de Tempo Integral.
- Utilização das instalações: refere-se ao uso apropriado das instalações, equipamentos e materiais pedagógicos para implementação do projeto pedagógico da escola.
- Gestão de recursos financeiros: refere-se às ações de planejamento participativo, acompanhamento e avaliação da aplicação dos recursos financeiros da escola, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico, os princípios da gestão pública e a prestação de contas à comunidade. (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p. 14)

Dessa feita, escolas mantidas pelo PROETI e Programa Mais Educação se orientavam pelo mesmo modelo de gestão. No entanto, temos que ressaltar que no caso das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação, era necessário um desenvolvimento maior da gestão de pessoas. Conforme documento base (2011, p. 16), era papel principal do gestor escolar incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Baseada nessa capacidade de articulação, configurava como função do gestor, dentre outras

tecer relações interpessoais para promover a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabia ainda ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, envolver a comunidade e garantir a transparência das prestações de contas dos recursos recebidos. (Manual Programa Mais Educação- MEC, 2011, p.16)

A implementação da política de Educação Integral na rede estadual mineira passou a requerer dos gestores um tipo de gestão democrática e participativa, reforçada pelas

exigências do Programa Mais Educação, que se ocupe em promover a mobilização de toda a comunidade escolar, para a conquista de melhores resultados na política.

Embora os esforços dos atores contribuam e muito para o sucesso da política, temos que considerar para nossa reflexão, a influência da cultura escolar presente no contexto onde as políticas são desenvolvidas. Conhecer o contexto nos seus diversos níveis, onde as políticas são implementadas é o nosso objetivo na próxima seção, na qual apresentaremos dados da caracterização a SER - Janaúba, para melhor compreender os desafios impostos à gestão escolar no desenvolvimento da política de educação integral.

### **1.5 A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Janaúba e a implementação do PROETI**

A Superintendência Regional de Ensino de Janaúba - SRE Janaúba é um dos mais recentes órgãos regionais de educação criados pelo Estado<sup>8</sup>. Surgiu com a finalidade de exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

Desde sua criação em 2003, passou a atuar de forma sistemática, nos 17 municípios compõem a área de atuação da regional, sendo eles: Catuti, Espinosa, Gameleira, Jaíba, Janaúba, Mamonas, Mato Verde, Monte Azul, Montezuma, Nova Porteirinha, Pai Pedro, Porteirinha, Riacho dos Machados, Rio Pardo de Minas, Santo Antônio do Retiro, Serranópolis de Minas e Verdelândia, todos localizados na região Norte de Minas Gerais.

A região de atuação da SRE- Janaúba é caracterizada como uma das que apresenta baixos indicadores socioeconômicos, se comparados a outras regiões do Sudeste brasileiro e do próprio Estado de Minas Gerais.

A Associação Mineira de Municípios - AMM, através de um levantamento de dados realizado em 2010, confirmou a desigualdade social existente na região do norte de Minas. Ao analisar os números por região, que compõe o Produto Interno Bruto (PIB) do estado, constatou-se que a região foi responsável por apenas 7,93% do PIB do Estado (PIB). Esse

---

<sup>8</sup> No estado de Minas Gerais, foram criadas 45 órgãos regionais. A SRE de Janaúba foi um dos últimos órgãos a serem instalados no estado, daí ser também reconhecida como 44ª SRE. Antes de sua criação, os municípios pertencentes à jurisdição da SRE-Janaúba, compunham a área de atuação da SRE de Montes Claros- 22ª. No entanto, diante da necessidade de um melhor acompanhamento das escolas pertencentes aos 17 municípios que compõem a área de jurisdição da regional, somadas às demandas emergentes da região, contribuíram para em 2003, ser instalado, em Janaúba, um órgão regional de ensino- a SRE-Janaúba.



percentual é relativamente baixo, se compararmos com as demais regiões do Estado, haja vista que representa menos de 20%, da riqueza produzida pela região Central, a mais rica do Estado, com 45,32% do PIB.

Para além dos dados do PIB, Juliana Franca Scavazza (2013, p. 20) realizou um estudo sobre as diferenças socioeconômicas das regiões de Minas Gerais, na qual considerou os resultados do nível de desenvolvimento humano dos municípios a partir de três dimensões: educação, longevidade e renda, que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano-IDH e constatou que

As regiões Norte de Minas e Jequitinhonha/Mucuri têm os piores índices de desenvolvimento humano do Estado, estando suas populações distribuídas entre as faixas de desenvolvimento médio baixo e médio alto. A região Norte de Minas era, em 1991, a que continha o maior número de municípios com nível de desenvolvimento humano baixo: 16 (17,98% do total de municípios da região). Isso representava 8,35% da população da região. A grande maioria dos municípios (78,65%) e da população (67,03%) apresentavam IDH-M médio baixo, ficando o restante na faixa de desenvolvimento médio alto. Em 2000, já não há nenhum município com IDH-M baixo na região. Os municípios da região encontram-se divididos entre as faixas de desenvolvimento médio baixo, 49,44% (correspondendo a 28,34% de sua população), e médio alto, 50,56% (representando 71,66% da população). A região possui alguns destaques negativos: os Municípios de Indaiabira e Pai Pedro (pertencente à SRE-Janaúba) ocupam a 3ª e 4ª piores posições no ranking do IDH-M do Estado (0,571 e 0,575, respectivamente.(SCAVAZZA 2013, p.20).

No que se refere ao cenário educacional, constata-se ainda que, apesar de se verificar uma pequena melhoria nos índices educacionais e de longevidade entre os anos de 2000 e 2010, aumentando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDH-M da região, fato confirmado pelos estudos de SCAVAZZA (2013), a renda não acompanha essa tendência.

Na classificação das regiões considerando o PIB por habitante, realizado pela Fundação João Pinheiro (2010) a região Norte de Minas, ocupou a penúltima posição, à frente somente da região do Vale do Jequitinhonha/Mucuri. Apresentou um PIB por habitante de R\$2.773,15, bem abaixo dos R\$ 6.408,49 alcançados pela região central.

Estão também localizados na região os municípios Pai Pedro (R\$619,66) o 3º PIB mais baixo e São João das Missões (R\$411,45) o mais baixo do Estado, que reforça a ideia de que as melhorias educacionais ainda não foram capazes de surtir efeito na renda das pessoas, haja vista a manutenção desses dados ao longo dos anos.

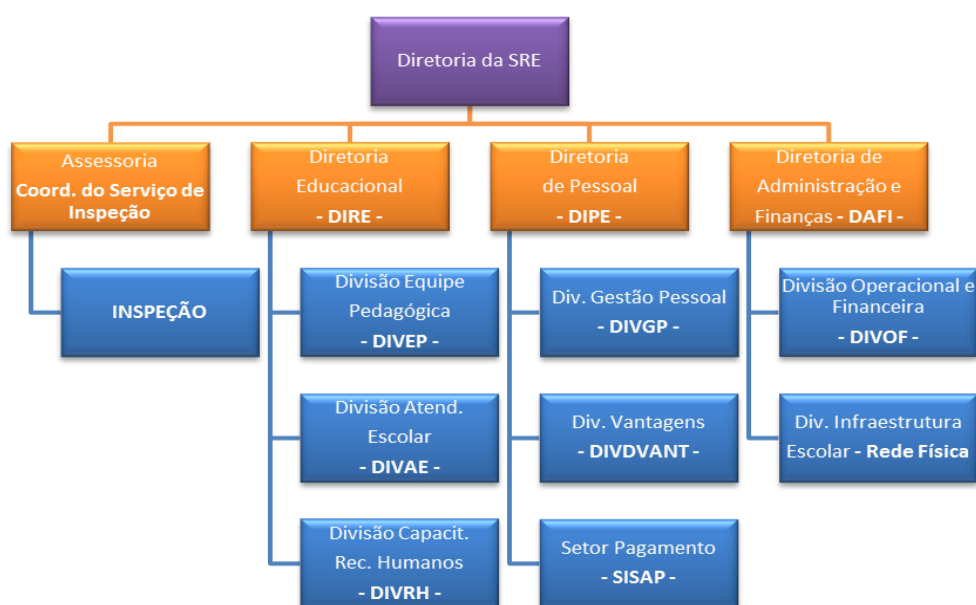
Com base nos dados apresentados, é possível afirmar que a maioria dos municípios da região é dotada de deficiente infraestrutura de serviços sociais básicos, fatores determinantes para a formação do quadro de elevada pobreza e de exclusão social dos municípios em questão, características essas que dão um novo significado ao PROETI em nossa região.

A SRE de Janaúba, como órgão de ensino instalada nesse contexto, tem a responsabilidade de atender às escolas municipais, estaduais e particulares existentes nos 17 municípios da jurisdição, desenvolvendo as seguintes atribuições:

- I - promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição;
- II - orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III - promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;
- IX - coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição (SEE/MG, 2012).

Com o objetivo de viabilizar e desenvolver as competências atribuídas ao órgão regional, a Secretaria de Estado da Educação definiu os setores de atuação assim como a forma da organização de pessoal e serviços na SRE, conforme apresentado figura 2 abaixo:

**Figura 2- Organograma da SRE - Janaúba**



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

Nessa estrutura, o PROETI enquanto política amplamente implementada na regional, encontra-se inserido fundamentalmente em duas dimensões: na Diretoria Educacional, que é responsável pela equipe pedagógica a qual dá um suporte pedagógico ao projeto, como também está ligado ao serviço de inspeção escolar, que é responsável por dar suporte legal às ações desenvolvidas no programa.

Nesses anos de funcionamento da 44ª SRE, as escolas pertencentes a sua jurisdição, principalmente no que se refere aos resultados, vêm apresentando mudanças. Embora tenha havido uma tímida melhoria nos resultados educacionais dos alunos nas avaliações externas, praticamente em toda a rede estadual, muitas escolas ainda não conseguiram concretizar um sistema educativo de qualidade, contribuindo para o alcance de baixos resultados nas avaliações pelos alunos.

Na SRE de Janaúba, esse fato pode ser ilustrado pelos resultados das escolas no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, – SIMAVE<sup>9</sup>, responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integradas PROEB<sup>10</sup>, e PROALFA<sup>11</sup>. Estas têm por objetivo:

Possibilitar por meio das avaliações externas, o delineamento de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e fornecer às escolas subsídios para o redirecionamento de seus projetos pedagógicos, visando maior eficácia de suas ações.(SEEMG, 2011)

Tanto o PROALFA, quanto o PROEB tem seus resultados mensurados por meio de escalas de proficiência distribuídas em intervalos diferenciados, a saber:

---

<sup>9</sup>O SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em 2000 e verifica o desempenho de alunos da rede municipal e estadual de ensino. Maiores informações [www.simave.caedufjf.net](http://www.simave.caedufjf.net)

<sup>10</sup>O Proeb testa anualmente os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

<sup>11</sup>O Proalfa avalia o grau de leitura das crianças do ciclo inicial de alfabetização. Com a iniciativa, Minas é o único estado que produz dados específicos sobre os níveis de alfabetização dos alunos de toda a rede pública. O Estado é precursor na construção de instrumentos de avaliação testados e aperfeiçoados, cujos resultados estão aptos a serem utilizados pelos gestores e professores na melhoria do processo de alfabetização. Maiores informações disponível em: [www.educacao.mg.gov.br/simave](http://www.educacao.mg.gov.br/simave).

**Tabela 4- Escala do PROEB 5º Ano**

| <b>Intervalo de Proficiência</b> | <b>Nível de desempenho</b>     |
|----------------------------------|--------------------------------|
| 0 a 100                          | Etapa já vencida <sup>12</sup> |
| 125 a 175                        | Baixo                          |
| 175 a 225                        | Intermediário                  |
| 225 a 250                        | Recomendável                   |
| 250 a 325                        | Acima do Recomendável          |

Elaboração própria com base no boletim do PROEB.

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica- PROEB é uma avaliação aplicada anualmente e de forma censitária nos anos 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano Médio, quando são avaliadas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Os valores das escalas do PROEB se ajustam conforme período avaliado. No caso dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, foco do nosso estudo, a escala é construída com valores que iniciam em 0 até 350 pontos. Feitos tais esclarecimentos, procedemos à análise dos resultados do PROEB da SRE -Janaúba, comparando-os com a proficiência média do estado.

**Tabela 5- Resultados do PROEB da SRE – Janaúba em 2011.**

| <b>Disciplina</b> | <b>Proficiência da SRE- Janaúba</b> | <b>Proficiência do Estado-<br/>MG</b> |
|-------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Língua Portuguesa | 205,35                              | 234,03                                |
| Matemática        | 222,15                              | 258,58                                |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da SRE-Janaúba

Como é possível perceber, os resultados do PROEB tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, ficaram abaixo da média do estado. Ao analisarmos os dados à luz da escala do PROEB, podemos perceber que os alunos do 5º ano ao atingir uma proficiência de 205,35 podem ser classificados como estando no nível intermediário, enquanto que a média estadual indicou o nível recomendável (acima de 225). O mesmo distanciamento das metas pode ser percebido através dos resultados do PROALFA, cuja escala de proficiência assim se configura:

<sup>12</sup>São habilidades básicas já consolidadas anteriormente.

**Tabela 6. Escala do PROALFA**

| <b>Intervalo da escala</b> | <b>Nível de desempenho</b> |
|----------------------------|----------------------------|
| 200 até 450                | Baixo                      |
| 450 até 500                | Intermediário              |
| Acima de 500               | Recomendável               |

Fonte: Elaboração própria com base no boletim do Proalfa (2009)

O Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA avalia o grau de leitura das crianças do ciclo inicial de alfabetização. A escala utilizada para aferir os resultados dos alunos é pontuada de 200 até 700 pontos. São avaliados alunos do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental de forma amostral e 3º ano de forma censitária. Ela é responsável por produzir dados específicos sobre os níveis de alfabetização dos alunos de toda a rede pública.

**Tabela 7- Resultados do PROALFA da SRE-Janaúba**

| <b>Ano</b> | <b>Meta</b> | <b>Resultado</b> |
|------------|-------------|------------------|
| 2009       | 590         | 552              |
| 2010       | 630         | 589              |
| 2011       | 660         | 569              |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da SRE-Janaúba.

Conforme antecipamos, a meta estabelecida para a SRE foi baseada em resultados que ela própria alcançou em anos anteriores, contudo, não foi atingida no triênio 2009-2011. Ao contrário, os dados demonstram uma certa estagnação nos resultados, pois não apresentou melhorias significativa ao longo do período.

Entretanto, os indicadores educacionais obtidos pelos resultados dos alunos nas avaliações externas somados às características socioeconômicas dos municípios e escolas da região, foram fundamentais para a implementação, nas escolas da SRE- Janaúba, do PROETI - Mais Educação.

Em 2010, após o governo de Minas Gerais aderir ao programa Mais Educação mantido pelo Governo Federal, a SRE - Janaúba, imediatamente passou a receber recursos para desenvolvimento do PROETI. Nesse mesmo ano, das vinte e oito (28) escolas estaduais que participavam do programa PROETI, quatro (04) destas passaram a ser financiadas pelo Mais Educação.

No ano posterior, com a ampliação do programa na SRE, foram incluídas mais dez (10) escolas, totalizando assim, 14 das 39 participantes do programa PROETI, chegando ao extraordinário número de 36 escolas incluídas no programa Mais Educação em 2012.

Conforme dados da Secretaria de Estado da Educação, obtidos junto à gerência Central do PROETI, atualmente das 108 escolas estaduais sob a jurisdição da regional, 56 possuem turmas de alunos em tempo integral atendidos por meio do PROETI. Destas, 64%, desenvolvem o PROETI com recursos do programa Mais Educação, configurando um dos maiores percentuais do estado. Dito isso, apresentaremos na próxima subseção, os elementos que justificam a escolha das escolas investigadas nesta presente pesquisa.

### **1.5.1 Por que Escola Alfa e Escola Ômega?**

As duas escolas investigadas foram denominadas em nossa pesquisa por Escola Alfa e Escola Ômega. Estas se localizam no município de Janaúba, sede da SRE. No que diz respeito à oferta do PROETI, o município sede (Janaúba) da SRE se destaca dos demais porque todas as 09 escolas da cidade que implementaram o projeto são mantidas pelo programa Mais Educação.

Para justificar a escolha das escolas da pesquisa, decidimos por aquelas que comungassem do mesmo tempo de implementação do PROETI, que apresentassem diferenças nos resultados nas avaliações externas e que pertencessem a contextos semelhantes – localizadas numa mesma área periférica da cidade – cujos alunos fossem vulneráveis socialmente.

Optou-se por essas escolas para a análise da implementação do PROETI, concordando com a ideia de que:

Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (BALL, 2009, p.4)

A partir dessas características foi possível definir o universo da pesquisa. A opção por desenvolver uma investigação nessas duas escolas que apresentam contextos semelhantes foi pensada com o objetivo de eliminar ao máximo as diferenças do contexto de implementação da política, permitindo assim que as comparações residam sobre a forma como os gestores implementam a política em realidade similares.

No entanto, ressaltamos que mesmo diante da existência de um cenário muito próximo entre essas escolas, marcado pela pobreza que se reflete nas condições sociais dos alunos, a implementação de uma política de educação integral ganha novos contornos e significados neste contexto. Dito isso, iniciaremos a caracterização das escolas pelo elemento que as difere – seus resultados.

### **1.5.2 Resultados educacionais das escolas Alfa e Ômega**

Um pré-requisito fundamental para iniciativas de melhoria da qualidade da educação é “a introdução de mecanismos de avaliação do ensino”, afirma Veloso (2009, p. 14).

Os indicadores educacionais conhecidos a partir dos resultados dos alunos fornecem informações valiosas que além de servir como orientador do trabalho pedagógico nas escolas, tem contribuído para a construção da identidade de cada instituição educacional.

Baseando-se nos resultados das avaliações externas dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que desde 2009, as escolas pertencentes à SRE de Janaúba, passaram a ser classificadas em escolas de “bom desempenho”, como sendo as que atingem as metas estabelecidas e como escolas de “baixo desempenho”, aquelas cujos resultados são abaixo da meta.

Informamos que embora as escolas investigadas atendam a alunos dos anos iniciais e finais, estaremos neste trabalho evidenciando os resultados dos anos iniciais por dois motivos: pelo fato de as turmas de tempo integral se concentrarem nesse nível de ensino e por permitir comparações nos dados, pois se organizam da mesma maneira enquanto que nos anos finais as escolas possuem turmas de aceleração em anos diferentes, o que impossibilitaria comparar resultados.

A SRE utilizando-se da análise dos resultados das avaliações externas, principalmente nos anos iniciais das escolas, classificou a escola Alfa como sendo de “bom desempenho”. Em contrapartida, a escola Ômega, inserida no mesmo contexto, vem desde o período de utilização das referidas nomenclaturas, sendo classificada como escola de “baixo desempenho”, portanto, sendo alvo de inúmeras intervenções por parte da SRE- Janaúba.

Os resultados das duas escolas nas diversas avaliações externas se mostraram a todo tempo distinto um do outro, principalmente nos anos iniciais. Esse fato só fica menos

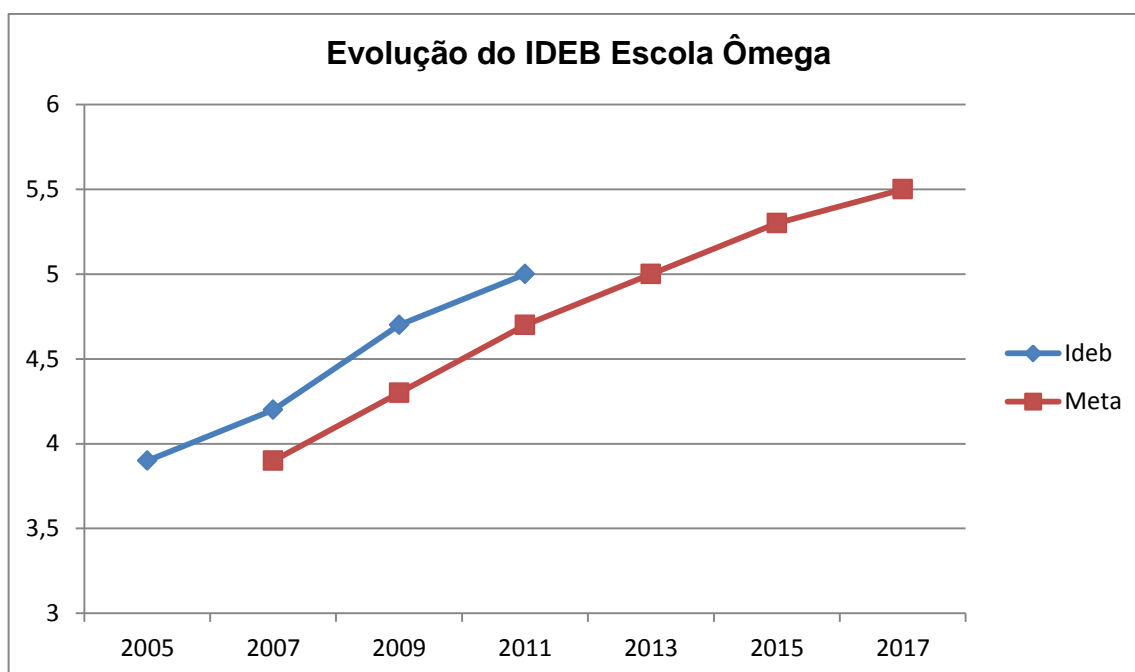
evidente, quando passamos a analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB<sup>13</sup> alcançado pelas escolas, que tem sua importância já que

Indicadores educacionais como o IDEB são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do país. Sua importância em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional está em:

- a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência;
- b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. (VELOSO, 2009, p.142)

Portanto, ao analisarmos inicialmente os índices alcançados pelas escolas investigadas, mediante as metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), têm-se a seguinte realidade, conforme tabela a seguir:

**Gráfico1- Resultados do IDEB da escola Ômega (2005- 2017)**



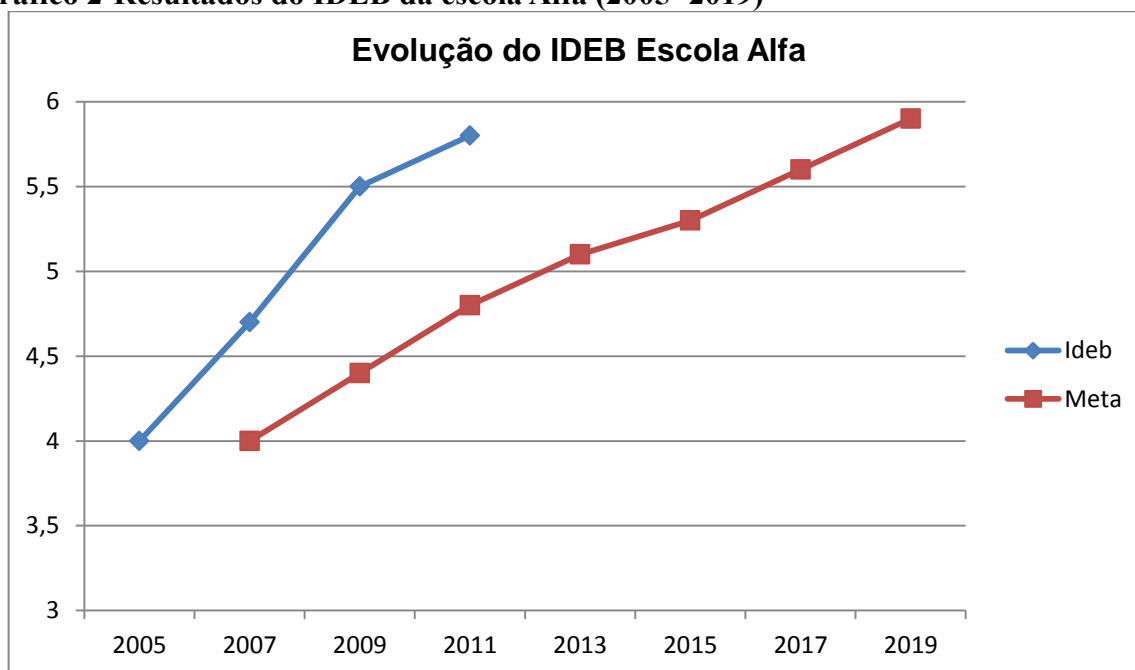
Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do INEP

<sup>13</sup>O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB)- obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).



Percebe-se que os resultados do IDEB alcançados pela escola Ômega convergem no que se refere à superação da meta, apresentando índices crescentes em relação a esta de 8% em 2007; 12% em 2009 e 6% em 2011. Entretanto, mesmo tendo apresentado resultados com tendência de crescimento, estes índices ainda se mantêm abaixo do valor de referência 6, meta prevista para a escola em 2021. Posto isso, passaremos à análise dos dados do IDEB alcançados pela escola Alfa, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 2-Resultados do IDEB da escola Alfa (2005- 2019)**



Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do INEP

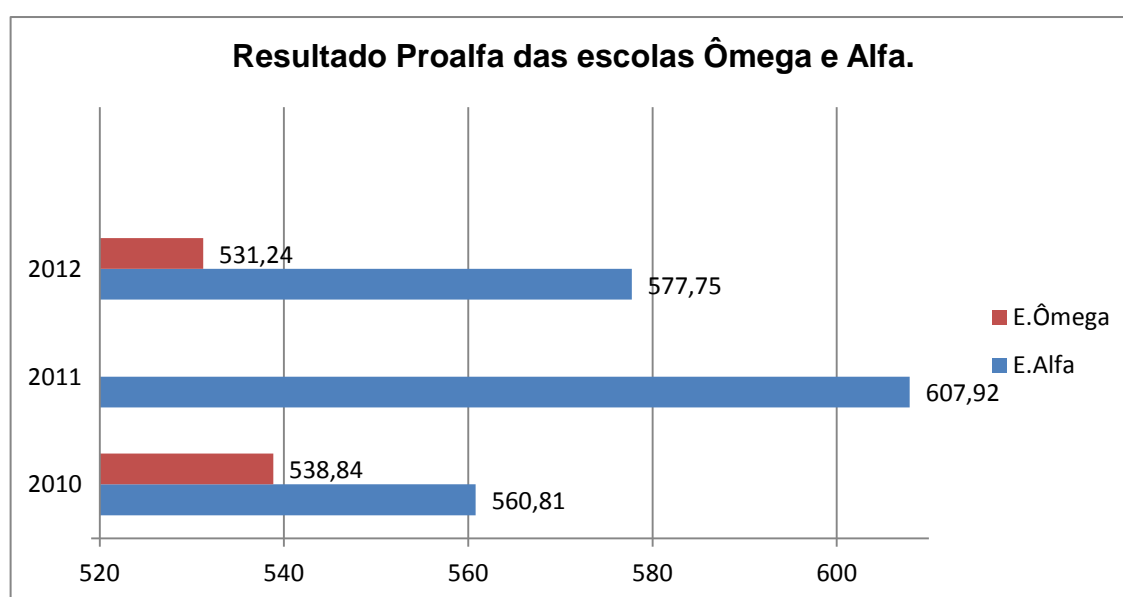
A escola Alfa apresentou, no gráfico acima, superação das metas em todos os períodos de aferição do índice. Além disso, vem ampliando a distância entre a meta e seus resultados constituindo, assim, uma tendência de crescimento com a apresentação de índices, superiores à meta, de 18% em 2007, 17% em 2009 e 21% em 2011.

Conforme demonstram os dados, enquanto a escola Ômega superou a meta prevista para 2013, a escola Alfa se mostrou mais “eficiente” ao superar a meta prevista para 2017 que é de 5.6, já que atingiu 5.8 pontos. Mas embora os resultados se apresentem crescentes, temos que dizer que ainda se encontra abaixo do valor de referência 6, mesmo estando muito próximo desse índice.

Ao aprofundarmos a análise dos resultados do IDEB (2011) à luz dos dados constantes no portal IDEB<sup>14</sup>, o indicador de aprendizado na escola Alfa cresceu mais de 7% se comparado com os resultados de 2009. O indicador de fluxo que mede o índice de reprovação em que quanto mais distante de um(1,00), maior o índice de reprovação, resultou em (1,00) que confirma não ter havido índices significativos de reprovação na escola. Esse dado é interessante se considerarmos que em 2005, 5% dos alunos da escola eram reprovados. Entretanto ressalta-se que o fato de a escola não ter apresentado índices significativos de reprovação, não indica um sistema de ensino ideal. Embora a reprovação na perspectiva de inúmeros educadores seja visto como um fator de desestímulo, que só serve para segregar e estigmatizar os alunos como se eles fossem os únicos responsáveis pelo fracasso escolar, temos que considerar que é preciso que as escolas tenham condições de suprir as necessidades educativas dos alunos constatadas por meio das avaliações, adotando-se meios para realização do acompanhamento individualizado durante toda a trajetória escolar. Assim, acredita-se que será possível contribuir com a construção de um sistema de ensino ideal, no qual promove a aprendizagem para todos.

Além dos dados do IDEB, apresentam-se ainda os resultados comparativos obtidos pelas escolas nas avaliações externas adotadas em Minas Gerais – PROALFA e PROEB, nas quais atingiram os seguintes resultados:

**Gráfico 3: Comparativo PROALFA: Escola Alfa e Escola Ômega**



Elaboração própria baseada nos resultados das escolas divulgados no boletim do PROALFA.

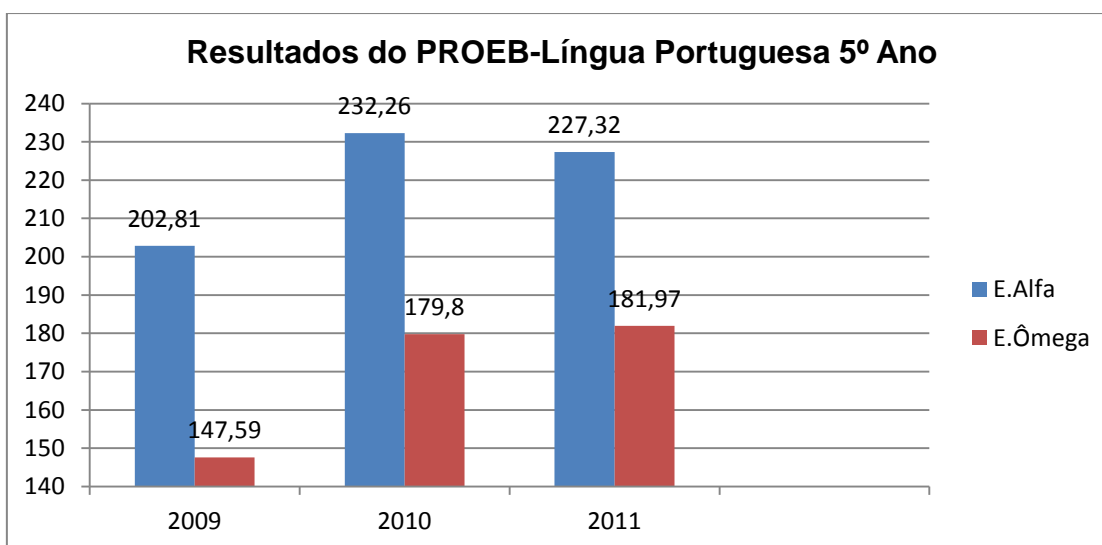
<sup>14</sup> Disponível em [www.portaideb.com.br](http://www.portaideb.com.br), acesso 04/08/2013.

Percebe-se nos resultados das escolas apresentados no gráfico 3, que há um ligeiro distanciamento entre os resultados da escola Alfa se comparado com os da escola Ômega, desde 2010, quando a distância entre as duas escolas representava 21,97 pontos percentuais. Em 2011, a escola Ômega não participou das avaliações, inviabilizando a comparação de seus resultados com os da escola Alfa, que no mesmo ano, apresentou um crescimento de proficiência de 47,11 pontos percentuais se comparado com os mesmos resultados adquiridos pela escola no ano anterior.

Outro fato que merece destaque refere-se aos resultados obtidos pelas escolas no ano de 2012, ao apresentar ligeira queda nos índices de proficiência. Esse evento foi mais perceptivo no caso da escola Alfa, que caiu cerca de 30 pontos percentuais, enquanto que a escola Ômega decresceu 7,60 pontos de proficiência se comparado com o último período aferido. No entanto, mesmo com a queda significativa da proficiência da escola Alfa esta ainda se mantém 46,48 pontos acima da proficiência atingida pela escola Ômega.

O PROEB é outra avaliação integrante do SIMAVE e tem por objetivo, segundo CAED (2012), avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Assim, ao verificar os resultados das escolas investigadas, detectamos a seguinte realidade:

**Gráfico4- Comparativo PROEB-Língua Portuguesa das escolas Alfa e Ômega 5º Ano do Ensino Fundamental**



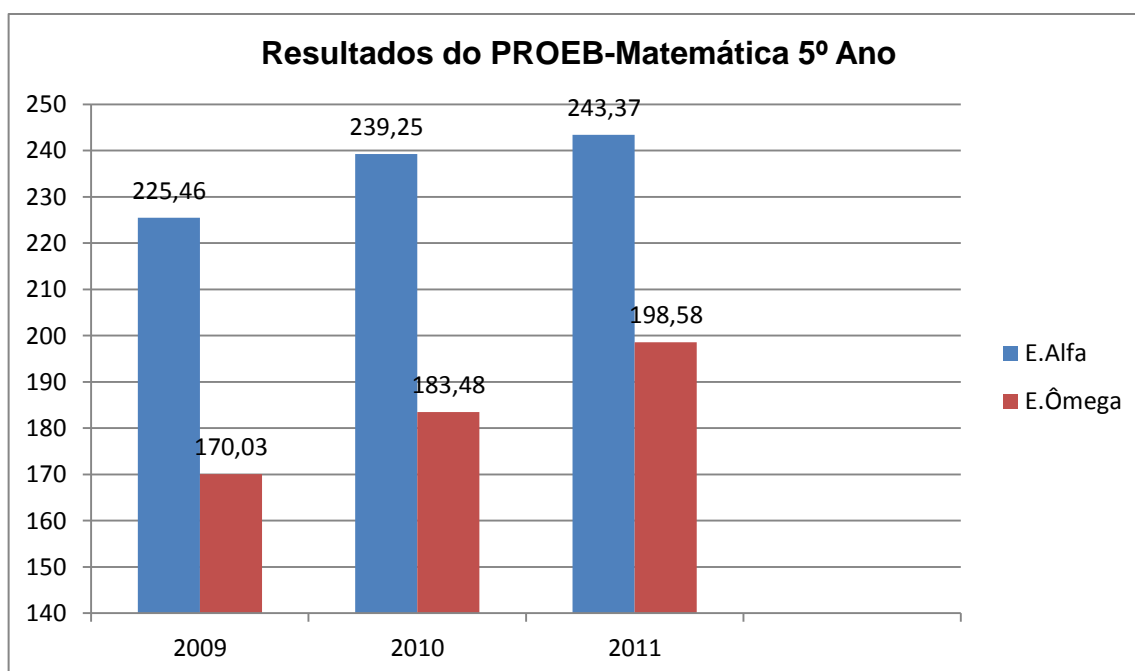
Fonte: Elaboração própria baseada no boletim do PROEB das escolas

É possível perceber que os resultados da escola Alfa na avaliação do PROEB-Língua Portuguesa, ultrapassaram os da escola Ômega em 55 pontos nos anos de 2009 e 2010, se apresentando acima dos 45 em 2011. Essa diferença fica ainda mais evidente se considerarmos a quantidade de alunos que atingiram o nível de desempenho recomendável, conforme padrões de desempenho<sup>15</sup> e classificação utilizados pelo PROEB. De acordo com dados retirados dos boletins das escolas, constatamos que a escola Alfa possuía, em 2009, 32,6% dos alunos no nível recomendável, ampliando esse percentual para 53,4% em 2010 e 54% em 2011.

A escola Ômega também apresentou índices crescentes, no entanto, num percentual bem menor que a escola Alfa, sendo de 4,2% em 2009, 19,4% em 2010 e 22,6% em 2011.

Percebemos ao analisar os dados da escola Ômega isoladamente que há um crescimento no percentual de alunos no nível recomendável de aproximadamente 460% em relação a 2009, no entanto, esse resultado ainda se mantém muito abaixo dos índices atingidos pela escola Alfa.

#### Gráfico 5- Comparativo PROEB- Matemática das Escolas Alfa e Ômega - 5º Ano Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria baseada no boletim do PROEB das escolas.

<sup>15</sup>O PROEB utiliza como padrão de crescimento e desempenho a categorização: baixo, intermediário e recomendado. A escala do PROEB varia de 0 a 500 pontos, divididos em intervalos de 25 pontos. São considerados índices de crescimento: proficiência médio; % do baixo desempenho; desvio padrão; % do nível recomendável e + que 85% de participação.

Após análise dos dados do PROEB de Matemática, bem como dos resultados das escolas em Língua Portuguesa, mesmo estando inseridas em contextos cuja realidade socioeconômica e de vulnerabilidade dos alunos são semelhantes, a escola Ômega, se considerados os resultados dos anos iniciais, obteve resultados inferiores aos da escola Alfa, justificando assim a categorização pela SRE que a considerou escola estratégica.

Além das avaliações que compõem o SIMAVE, as escolas mineiras ainda participam do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB. Esse sistema, que é federal, de acordo com o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, possui o principal objetivo de

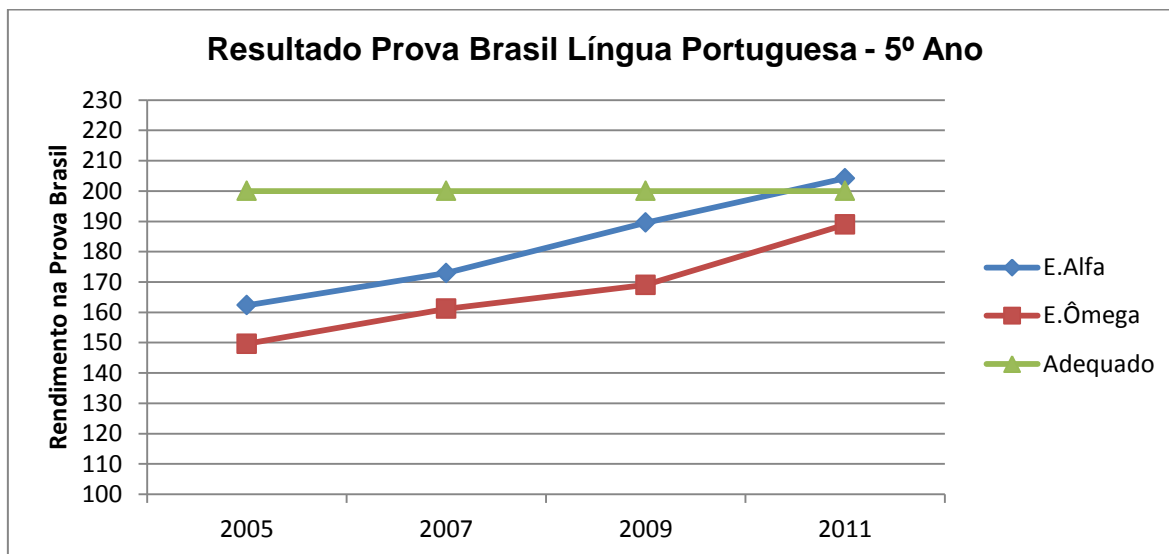
Avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. (INEP, 2012)

O SAEB procura ainda oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Por esse motivo, incluímos na nossa análise de dados os resultados de uma das avaliações que compõem o SAEB - Avaliação Nacional do Rendimento Escola - ANRESC<sup>16</sup>, também denominada "Prova Brasil". Utilizaremos os parâmetros de análise do índice de rendimento adequado, que neste caso é de 200 pontos em Língua Portuguesa enquanto que em Matemática esse índice atinge 225 pontos.

---

<sup>16</sup> Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

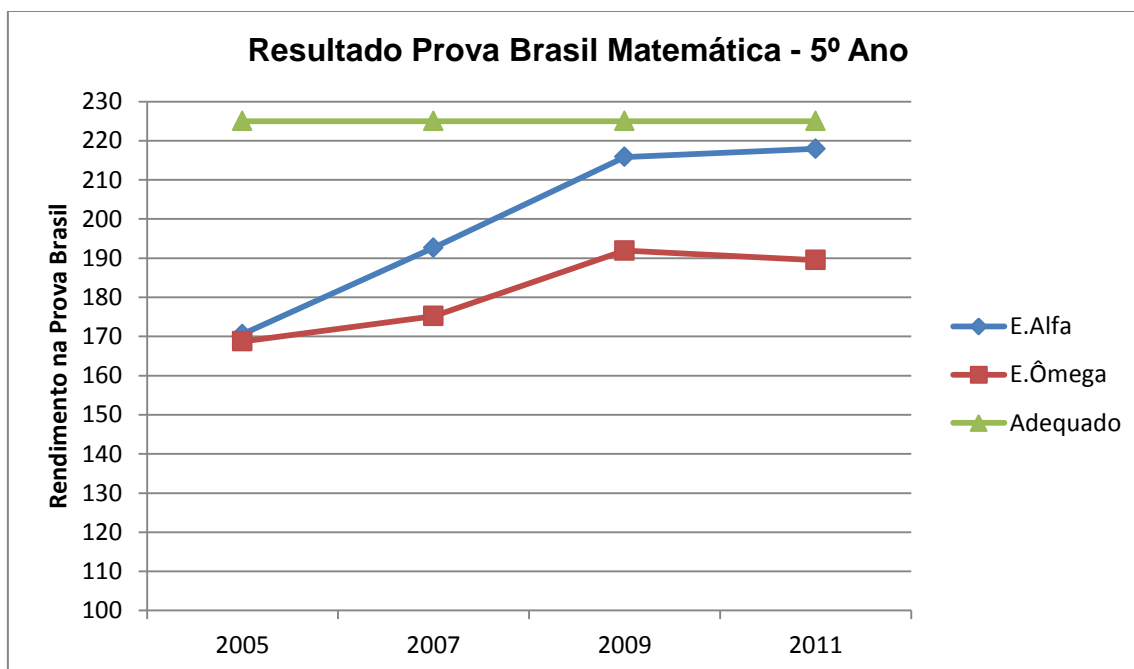
**Gráfico 06: Evolução da Prova Brasil – L. Portuguesa Alfa e Ômega**



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da Prova Brasil.

No gráfico acima, é possível perceber a dificuldade que as duas escolas demonstraram para atingir o índice adequado em Língua Portuguesa que está em torno de 200 pontos. Mesmo a escola Alfa, apresentando melhores resultados se comparado com a escola Ômega, só vai conseguir alcançar o recomendado em 2011, quando atinge o índice de 201,17 pontos. Já a escola Ômega, não conseguiu esse feito em nenhuma das etapas apuradas no período estudado.

**Gráfico 07: Evolução da Prova Brasil – Matemática Escola Alfa e Ômega**



Fonte: Elaboração própria baseado em dados dos resultados da Prova Brasil

Ao analisar os dados referentes à disciplina de Matemática, fica mais evidente a diferença de resultados entre as duas escolas, mesmo que nenhuma delas alcance a média adequada de 225 pontos. Contudo, é crescente a distância entre os índices alcançados pela escola Alfa se comparado com os da escola Ômega. Tal evento pode ser compreendido a partir da constatação de que em 2005, a diferença entre as duas escolas era de apenas 1.84 pontos, sendo ampliado para 28.41 já em 2011.

Com essas últimas informações sobre os resultados da Prova Brasil, nós concluímos, pelo menos nesse trabalho, a análise comparativa dos índices dos alunos dos anos iniciais alcançados pelas escolas Alfa e Ômega nas avaliações externas. Mesmo possuindo um mesmo perfil de alunos, estando instaladas numa localidade que comunga dos mesmos problemas sociais, seus resultados se apresentaram bem diferentes uns dos outros.

Esse fato torna-se ainda mais relevante para a nossa pesquisa, ao sugerir que tais resultados sejam produto das práticas de gestão dos atores responsáveis não só pela condução das escolas, como também pela implementação das políticas educacionais, desenhadas para melhorar os resultados educacionais dos alunos, dentre as quais destacamos o PROETI. Após conhecidos os resultados das escolas, passamos, portanto, nesta última seção do capítulo 1, à caracterização das escolas pesquisadas.

### **1.5.3 Caracterização da Escola Alfa**

A Escola denominada em nossa pesquisa como “Alfa” foi fundada na década de 1960 inicialmente pelo município. Em 1966 passou a ser conveniada com o Estado, mas somente em 1979, teve a sede própria edificada, o que tornou possível o funcionamento da instituição em dois turnos.

Desde a sua estadualização, ocorrida em 1966, poucas pessoas exerceram a direção da Escola Alfa. Uma das professoras da escola foi a que mais se destacou, pois se manteve nessa função por indicação política nos períodos de 1982 -1994 e ainda em 2000-2004.

A partir de 15/02/2004, o Estado de Minas Gerais passou a implementar o processo de indicação do diretor das escolas estaduais por meio da indicação feita pela comunidade escolar. Contudo, a mesma professora foi reconduzida ao cargo de direção, só que agora através do voto da comunidade escolar. Esta respondeu pela direção da escola até sua aposentadoria, que ocorreu em 2010. Nesse mesmo ano, a comunidade escolar exercendo sua democracia, escolheu outra professora da escola para assumir o cargo de direção, permanecendo no cargo até a presente data.

A escola atende a 582 alunos, distribuídos no turno matutino e vespertino. De acordo com dados do boletim contextual do PROEB<sup>17</sup> (2011) o nível sócio - econômico da escola é baixo, e representa 4.1 numa escola que vai de 0 a 10 pontos. Esse fato torna-se relevante, pois

(...) nas pesquisas educacionais o debate sobre classes e estratos sociais é um tema central, não só por que a educação é uma das dimensões fundamentais nos estudos de estratificação e mobilidade social, mas, também, devido à forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países do mundo desde meados dos anos 1960 e também no Brasil.(Site QEDU, 2013)

Corroborando a situação social em que se encontram os alunos da escola Alfa, 13% deles para frequentar a escola, carecem da oferta do transporte escolar, pois moram na zona rural. Ainda segundo informações coletadas do mesmo boletim (2011), o corpo discente é formado por 42,39% por meninos, enquanto meninas representam 57,1%. Esse dado se mantém próximo ao quantitativo do estado, onde 52,7 é formada por meninas enquanto o percentual de meninos não ultrapassa 47,3%.

Quanto à raça, o boletim contextual apresenta índices bem diferentes do estado. Na escola o percentual de alunos brancos não ultrapassa 8,5%, enquanto o de não brancos chega a 91,5% dos alunos. Esse percentual se mantém acima dos números do estado, já que o total de não brancos não supera 66%.

A maioria dos alunos atendidos pela Alfa são oriundos de famílias de baixo nível socioeconômico, com pais com pouca ou nenhuma escolaridade. Os dados demonstraram que a participação da família na vida escolar dos alunos, que se dá por meio de frequência às reuniões, acompanhamento das atividades escolares dos alunos, visita à escola, é mediana, cerca 62% do total, conforme dados compilados do site QEDU<sup>18</sup>, demonstrando interesse no sentido de incentivar, compromisso e interesse com os estudos dos filhos, mas que mesmo assim não diminui o papel da escola em fazer a diferença na vida desses alunos.

---

<sup>17</sup>O boletim contextual do PROEB é formado por dados extraídos do questionário contextual aplicados aos alunos, professores e diretores. No caso dos alunos constam perguntas relacionadas ao padrão de vida, às características culturais, aos hábitos de estudo, às características familiares, ao apoio familiar e ao ambiente escolar. No questionário dos professores são apresentadas questões relativas às características sócio-demográficas, à formação profissional e a práticas pedagógicas. Por fim o questionário do diretor aborda questões referentes à titulação, características do exercício profissional, além de uma avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores.

<sup>18</sup> Os dados apresentados estão compilados no QEDU, mas não são produzidos pelo site. As informações nele contidas são de várias bases de dados. Maiores informações consultar no próprio site: [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)



De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Alfa (PPP), que à época desta pesquisa estava devidamente aprovado, a estrutura organizacional da escola tem o aluno como eixo central, conforme organograma abaixo constante no referido documento:

**Figura 03- Organograma da escola Alfa**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Alfa.

A administração da Escola Alfa, conforme PPP da Escola (p.08), é exercida pela direção juntamente com o colegiado escolar, para se assegurar o encaminhamento do processo educativo, rumo à consecução dos objetivos educacionais, de forma a favorecer a qualidade do ensino aos alunos. O diretor participa de todo o processo educativo, sendo responsável pela organização e funcionamento da escola. Constituem ainda como objetivos gerais da direção da escola:

- Viabilizar a organização e funcionamento da escola através de uma proposta curricular que possa desenvolver habilidades e competências necessárias ao crescimento integral do aluno.
- Garantir a equidade do tratamento e de oportunidades a todos os alunos oferecendo-lhes cuidados e atenção de acordo com suas necessidades.
- Sensibilizar a todos os funcionários do seu papel individual na educação inclusiva e na formação moral, emocional e física do aluno. (Projeto Político Pedagógico da Escola ALFA, p.09)

Segundo o mesmo documento, o serviço pedagógico da escola é exercido pelos especialistas - supervisor pedagógico -que articulam o trabalho pedagógico, coordenando e integrando o trabalho dos docentes na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos mais adequados ao atendimento dos objetivos curriculares, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais , CBC – Currículo Básico Comum, e os Cadernos do CEALE. São responsáveis ainda por acompanhar também a implementação das metas, ações e atividades previstas, em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, família e principalmente o aluno. São objetivos da área pedagógica:

- Analisar os resultados da escola através de processo de avaliação interna e externa, com vista à melhoria da aprendizagem através da intervenção pedagógica.
- Desenvolver projetos educativos para melhoria do processo ensino aprendizagem.
- Proporcionar e estimular o envolvimento consciente do aluno no processo educativo, com vista a seu crescimento como agente do mesmo.
- Orientar e acompanhar o professor, no desenvolvimento de diferentes metodologias, visando à aprendizagem do aluno.
- Envolver pais e responsáveis na vida acadêmica dos filhos. (Projeto Político Pedagógico da Escola Alfa, pág. 10)

É possível perceber a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como nos recortes apresentados neste trabalho, que as definições das atribuições tanto do quadro administrativo quanto pedagógico, giram em torno do alcance de um trabalho educativo articulado, focado no aluno, fato que corrobora com a construção dos resultados educacionais da escola conforme abordaremos em seção específica mais adiante. Antes, passemos a caracterização da escola Ômega.

#### **1.5.4 - Caracterizações da escola Ômega**

A Escola Ômega está localizada na periferia de Janaúba, na mesma região da escola Alfa e atende também a alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Essa proximidade existente entre as escolas influencia substancialmente o seu quadro de turmas e alunos, isso porque muitos pais que são encaminhados pelo cadastro escolar, ou mesmo direcionados para a escola Ômega para efetuar a matrícula dos filhos, insatisfeitos muitas vezes, acabam procurando vaga na escola Alfa, que, nessa região, é preferida pela maioria da comunidade.

Há ainda inúmeros casos de famílias compostas por muitos filhos, em que parte estão matriculados na escola Alfa e por falta de vagas para atender a todos, parte acaba sendo encaminhados para efetivar a matrícula na escola Ômega. Um dado que confirma essa informação diz respeito ao número de pessoas na família dos alunos da escola Ômega. As famílias são na maioria, formada por muitos membros, se comparado com os padrões atuais. De acordo com o site QEDU, cerca de 40% das famílias são formadas por 6 ou 7 membros, enquanto que 17% são de mais de 7 membros.

A escola iniciou suas atividades em 1994, já que carecia de outra escola para atender a demanda crescente de alunos daquela região periférica da cidade, diante da incapacidade funcional da escola Alfa em atender. Atualmente, mantém em funcionamento 11 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. É dirigida por um professor que se mantém no cargo desde 2009, sendo reconduzido ao cargo pela comunidade escolar para mais um mandato, permanecendo até a presente data.

O nível sócio - econômico da escola é 4.2, baixo, tal como o da escola Alfa. A escola atende a 217 alunos, distribuídos no turno matutino e vespertino. Destes, cerca de 10% utilizam transporte escolar, pois moram em bairros mais distantes da escola.

O boletim contextual do PROEB (2011), ao caracterizar o corpo discente, apresenta dados que dão conta que a comunidade atendida pela escola é formada basicamente por meninos, já que representa 64,33% da clientela, abarcando dois terços da comunidade escolar, enquanto meninas representam 35,7%. Esse dado é inverso ao quantitativo do estado, onde 52,7 é formada por meninas enquanto o percentual de meninos não ultrapassa 47,3%. No que se refere à raça, o mesmo documento apresenta índices bem diferentes do estado. Na escola o percentual de alunos brancos não ultrapassa 14,6%, em contrapartida o de não brancos supera 85% dos alunos, enquanto que no estado, esse percentual se mantém em 66%.

Ressalta-se ainda os indicativos de fluxo. Os alunos da escola apresentaram índices alarmantes com relação à reprovação, cerca de 62% dos afirmaram ter sido reprovados em alguma série na escola, conforme repostas dadas pelos alunos ao questionário do PROEB (2011).

Assim como na escola Alfa, os alunos da escola Ômega são oriundos de famílias de baixo nível socioeconômico, com pais com pouca ou nenhuma escolaridade. A participação da família na vida escolar dos alunos é muito restrita, somente 35% participam conforme dados do site QEDU, faltando acompanhamento no sentido de incentivar o interesse com os estudos, cabendo à escola assumir a consolidação de certos valores essenciais à formação dos alunos.

Não há na escola a apresentação clara de sua estrutura organizacional, fato que a difere da escola Alfa. O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar que nos foram apresentados eram datados de quatro anos atrás e não estavam homologados, sendo justificado pelo diretor que tais documentos se encontravam em processo de reformulação. Este fato sugere uma certa desorganização da escola, que por mais de quatro anos permaneceu sem a devida identidade.

Mesmo não inserido no PPP ou não constando no Regimento Escolar, ainda não aprovado na escola, pode-se afirmar tomando-se como base a Resolução SEE nº1.812/2011<sup>19</sup> que a administração da escola é exercida pela direção juntamente com o colegiado escolar. Contudo, diferentemente da situação constatada na escola Ômega, não há a partir da análise do PPP, uma definição clara de como o trabalho escolar é desenvolvido pelos seus servidores, assim como não foi possível perceber como o aluno é visto nesse processo.

Considerando as descrições feitas até aqui, as características dos alunos e das escolas investigadas refletem o quadro da grande maioria das escolas da nossa região: filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade, pobreza, famílias desestruturadas, dentre outras necessidades.

Esse quadro contribui para que as famílias acabem depositando na escola a responsabilidade de não só cuidar e de educar seus filhos, mas de consolidar os valores essenciais à convivência social.

Enquanto isso, o PROETI enquanto política passa a ser visto por muitos como mais uma ferramenta para conseguir mudar a realidade dessas crianças. É assim que passaremos à última seção deste capítulo, na qual sucintamente estaremos apresentando dados da implantação do PROETI nas escolas investigadas.

### **1.5.5A implantação do PROETI nas escolas Alfa e Ômega**

Além das turmas do ensino regular, desde 2008, as escolas Alfa e Ômega passaram a fazer parte daquelas que desenvolvem o PROETI- Projeto Educação em Tempo Integral.

Inicialmente, a adesão ao referido projeto se deu de forma pretensamente voluntária pelos gestores das escolas. Contudo, temos que ressaltar que ambas apresentavam as condições estabelecidas como critério para adesão: as escolas dispunham tanto de espaço

---

<sup>19</sup> A Resolução SEE nº 1812/2011, trata do processo de eleição de diretores escolares em escolas da rede estadual de Minas Gerais e define a administração dos estabelecimentos estaduais de ensino.

físico – a existência de salas ociosas na escola – quanto possuíam muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, além de outras demandas sociais, sendo estas últimas decorrentes muitas vezes do ambiente em que viviam – alunos em alta vulnerabilidade social – característica decisiva para que estas escolas e alunos fossem incluídos no programa.

Assim, conforme orientado pelo gerente do programa, após uma reunião com os pais dos alunos que apresentavam baixo desempenho e alguns servidores da escola, para apresentar a proposta, os gestores estavam aptos a iniciar processo de implantação do programa, que foi consolidado ainda no mesmo ano, em 2008.

Esse procedimento inicial foi sendo repetido ano após ano, quando novas turmas foram sendo formadas, até ser desenhado em cada escola um modelo de educação integral, a qual propomos investigar na presente pesquisa. Alunos foram integrados ao programa e passaram a desfrutar de uma jornada ampliada na escola que antes frequentavam em um único turno, conforme tabela abaixo:

**Tabela 08- Alunos atendidos no PROETI na escola Alfa.**

| <b>Ano – Programa</b>        | <b>Alunos participantes do PROETI</b> |
|------------------------------|---------------------------------------|
| 2008- PROETI                 | 60 alunos                             |
| 2009- PROETI                 | 65 alunos                             |
| 2010- PROETI                 | 68 alunos                             |
| 2011- PROETI-MAIS EDUCAÇÃO   | 77 alunos                             |
| 2012- PROETI – MAIS EDUCAÇÃO | 100 alunos                            |

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados da Escola “Alfa”.

É notável, partindo dos dados apresentados na tabela, que a escola vem ano a ano ampliando o número de matrículas no PROETI. É possível ainda notar que a partir do ano de 2011, quando a escola passou a receber recursos do programa Mais Educação, houve uma ampliação significativa no número de matrículas, haja vista que em 2012 foram 23 matrículas além das 77 existentes, o maior crescimento desde a implantação do PROETI.

**Tabela 09- Alunos atendidos no PROETI na escola Ômega**

| <b>Ano – Programa</b> | <b>Alunos participantes do PROETI</b> |
|-----------------------|---------------------------------------|
| 2008- PROETI          | 50 alunos                             |
| 2009- PROETI          | 64 alunos                             |
| 2010- PROETI          | 34 alunos                             |

|                              |            |
|------------------------------|------------|
| 2011- PROETI – MAIS EDUCAÇÃO | 115 alunos |
| 2012- PROETI – MAIS EDUCAÇÃO | 65 alunos  |

---

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados da Escola “ÔMEGA”.

Já na escola Ômega, o cenário se revela contrário ao constatado na escola Alfa, uma vez que os dados denunciam queda significativa de quase 50% no número de matrículas em 2010 se comparado com o ano anterior. Com a adesão ao Programa Mais Educação em 2011, a escola triplicou o número de matrículas, entretanto, esse evento não se manteve no ano seguinte. Em 2012 ocorre nova queda no número de alunos participantes, atingindo um percentual de 56.5% no número de matrículas, mesmo a escola apresentando toda condição para ampliação do programa- já que possuía sala ociosa e alunos no baixo desempenho. Esse evento é explicado por dois fatores decorrentes da baixa procura pela comunidade descredenciada no projeto e pelos altos índices de desistência de alguns alunos do programa.

As escolas, a partir da implantação do PROETI, passaram a oferecer um currículo com disciplinas da Base Nacional Comum no turno, e uma matriz curricular baseada em oficinas curriculares desenvolvidas nas áreas de linguagem, matemática, artística, esportiva e motora e na área de formação pessoal e social, na tentativa de construir um currículo único integrado, no contraturno.

Tal “inovação” alterou substancialmente a rotina das escolas, obrigando a alunos, servidores e comunidade a lidarem com demandas até então não vivenciadas no ambiente escolar.

A permanência dos alunos do PROETI rotulados como “mais difíceis” nos dois turnos, dividiu opiniões sobre o programa, criando nas duas escolas dois públicos: os adeptos da política e os críticos que a enxergavam com desconfiança, fato percebido pelos diferentes discursos proferidos pelos servidores das escolas, durante as visitas de rotina enquanto analista da SRE.

Temos que considerar que não se tratava de eventos restritos somente às escolas que optamos caracterizar enquanto campo de pesquisa, mas esse fato tornou-se evidente em outras instituições visitadas que implementavam o programa. Mesmo assim, o projeto resistiu nas escolas pesquisadas.

Com a parceria com o governo federal a partir da oferta do programa Mais Educação em 2011, que demandou uma nova organização da escola, muitas mudanças ocorreram, contudo a crença e descrença na política pelos servidores ainda se mantiveram dividindo opiniões.

Essas alterações obrigaram os gestores a implementar novos procedimentos, para que o projeto cumprisse o objetivo traçado pelos seus idealizadores: melhorar a aprendizagem dos alunos.

Mas será que os gestores das escolas Alfa e Ômega, mesmo possuindo contextos semelhantes, conseguiram implementar com sucesso a política? Que elementos da gestão dessas escolas contribuem ou interferem nos processos de implementação da política no contexto local? Como esses gestores percebem o programa e reconhecem seu papel na articulação das ações do programa? Que práticas são desenvolvidas pelos gestores ao desenvolver o modelo de gestão concebido pelo programa por meio da gestão pedagógica; gestão de resultados, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos? A atuação dos gestores na implementação, se aproximam ou distanciam dos objetivos do programa?

São justamente essas e outras questões que tentaremos responder no segundo capítulo deste trabalho, a partir de uma imersão na realidade desses dois ambientes escolares, para que cientes da possibilidade da política possamos, posteriormente, apresentar proposições a fim de tornar ainda mais eficiente a política de educação de tempo integral nessas escolas.

## **2. ATUAÇÃO DOS GESTORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROETI NO CONTEXTO DA PRÁTICA.**

Este capítulo tem por finalidade construir uma reflexão crítica dos dados que caracterizam o estudo do caso de gestão descrito no primeiro capítulo deste trabalho. No capítulo anterior foi possível perceber a existência de resultados diferentes alcançados pelas escolas que implementam a mesma política- o PROETI. Esse fato contribuiu para a constituição da seguinte questão de investigação que nos orientará: embora o projeto possuísse orientações homogêneas, em contextos similares, as diferentes ações gestoras desenvolvidas no processo de implementação do Projeto Educação em Tempo Integral, alteram substancialmente os resultados da política. Essa questão, originária das inquietações produzidas durante o período de monitoramento das escolas que desenvolviam o PROETI na SRE de Janaúba, motivou todo o trabalho de pesquisa.

Embora a existência de diferentes resultados em escolas que possuam contextos dessemelhante possa parecer algo previsível, inquietou-nos o fato constatado na fase de caracterização da pesquisa em que escolas localizadas numa mesma região da cidade de Janaúba, que atendem a alunos socialmente vulneráveis apresentarem resultados tão diferenciados nas avaliações e na implementação da política de tempo integral, conforme apresentado no capítulo anterior.

Com o apoio de parte da produção acadêmica sobre o tema, analisamos as ações desenvolvidas pelos gestores escolares das duas escolas investigadas, por meio da gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de resultados educacionais e gestão de serviços concebidas como modelos de gestão no processo de implementação do PROETI, a fim de apresentar dados que se tornaram fundamentais para o apontamento das lacunas existentes na implementação da política nas escolas investigadas.

Para tanto, decidiu-se pela estruturação desse capítulo em duas seções. Na primeira, são apresentadas breves considerações sobre estudos de implementação de políticas com foco na gestão local. Utilizando-se como referência a anatomia do processo de implementação proposto por Draibe (2001), discorreremos nesta seção, sobre os processos: de divulgação e informação do programa, processo de seleção e processo de capacitação, processos fundamentais para o desenvolvimento do PROETI nas escolas.

Na segunda seção, o foco volta-se para a análise da implementação da política estudada na ótica da gestão escolar, ampliada à luz da literatura existente. Ancorada nas



atribuições do gestor definidas pelo documento orientador da política, analisamos as ações gestoras efetivadas no contexto da prática, sobretudo no que diz respeito à gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de resultados educacionais e gestão de serviços e recursos. Nesta seção, compara-se a experiência das duas escolas no desenvolvimento da política para compreendermos as diferentes práticas adotadas pelos gestores no desenvolvimento do PROETI diante das determinações homogêneas da política. Depreende-se desta análise, as lacunas existentes na política implementada pelos gestores escolares, cujos elementos foram fundamentais para proposições que serão apresentadas no terceiro capítulo.

### **2.1A implementação de políticas sob a ótica da gestão**

Analisar o PROETI, a partir do seu processo de implementação, sob a ótica da gestão escolar, não foi uma tarefa fácil. Isso se justifica pela dificuldade de referenciais resultante da escassez de pesquisas sobre a implementação de políticas educacionais, principalmente se consideramos essa análise pela ótica dos implementadores na dimensão da gestão local, fato que contribui para relevância da presente pesquisa.

No Brasil, a pesquisa de políticas educacionais é considerada como um campo de estudos relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes conforme afirma Azevedo e Aguiar (2001). A preocupação com esse tema desenvolveu-se fundamentalmente nos anos de 1980 e de forma desigual entre as distintas políticas. No entanto, na tentativa de elucidar esse campo de conhecimento, inúmeros estudos vêm sendo realizados no país, fato que tem contribuído para a produção de literatura sobre o tema e ampliação do campo de ação de instituições responsáveis pela formulação de políticas.

Ao analisar as pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, Mainardes<sup>20</sup> (2009, p.07) afirma que “de modo geral, elas se distinguem basicamente entre estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e análise de avaliações de programas e políticas educacionais específicas”. Isso se deve em parte pelo fato de a análise de políticas não ser considerada uma tarefa fácil, pois o universo no qual estas são construídas e implementadas são de sobremaneira complexos, principalmente se considerarmos o processo de implementação dessas políticas.

---

<sup>20</sup> Cabe aqui dizer que Mainardes desenvolve seus trabalhos com base nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, autores com poucas obras traduzidas para o português até o presente momento, o que justifica portanto o uso do autor como forma de expormos relevantes contribuições para o debate sobre o ciclo de políticas na educação.

Na tentativa de desmistificar a complexidade que envolve o processo de análise de políticas, Ball (2002) propôs uma metodologia de análise composta por um ciclo contínuo constituído por cinco contextos, a saber: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. Na sua proposta o autor indica que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no Contexto da Prática fazem para relacionar os textos da política à prática, segundo Ball (2002, p. 09).

O contexto da prática evidenciado nos estudos de implementação de políticas realizados por Ball (2002, p.13) é definido como “local onde a política está sujeita à interpretação e recriação”, onde a política “produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”, daí sua complexidade.

José Roberto Rus Perez (2010, p. 118), corroborando as definições de Ball, complementa:

Diante dessa complexidade, é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. É importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas.(PEREZ, 2010, p.118)

Dessa forma, a implementação compreende o que se desenvolve entre o estabelecimento de uma intenção do governo fazer ou parar de fazer algo e o seu último impacto.

Valéria Moreira Rezende (2013) ao realizar um levantamento dos estudos de implementação comprovou que já nas primeiras pesquisas deste tipo “descobriram” a importância dessa fase no processo de políticas públicas, já que influencia os resultados das políticas. Ela conclui em sua análise que a presença de diversos atores com perspectivas e visões distintas geram distorções e falhas na implementação.

Em se tratando das políticas educacionais, essa complexidade não é diminuída, ao contrário se amplia. Congraçando com os achados de outros pesquisadores sobre o tema, temos percebido no contato frequente com a realidade escolar, que a implantação de novas políticas no cotidiano das escolas, contribuiu para que a gestão escolar passasse a ocupar um lugar de relevo nas políticas educacionais, como meio fundamental de promoção da qualidade do ensino e da autonomia das escolas.

Entretanto, Rezende (2013) convida-nos observar a pluralidade de ações empreendidas por parte dos governos, voltadas para a organização e funcionamento das escolas públicas, tomadas com base em ideologias que ancoram uma “concepção generalista e eficientista de gestão”, que compromete a ação de liderança do gestor.

Esse fato é evidenciado por Marchesi & Martín (2003) ao afirmar que

(...) as mudanças que ocorrem ao longo de décadas incidem diretamente na figura do diretor, o qual tenta encontrar um difícil ponto de equilíbrio entre as pressões externas e os problemas colocados pela sua própria comunidade educativa.(MARCHESI & MARTÍN,2003, p.119)

Com isso, a maneira como cada um dos gestores respondem aos desafios enfrentados no processo de implementação das políticas, a forma como desenvolvem suas ações em defesa de um projeto comum, desenham cada vez mais os papéis que os diretores escolares assumem.

Coerente com essa perspectiva, apresentam-se os resultados da análise do processo de implementação da política educacional Projeto Educação em Tempo Integral – PROETI em duas escolas pertencentes à SRE- Janaúba, a fim de identificar que ações gestoras são desenvolvidas nessas escolas e que influências produzem no desenvolvimento da política em questão.

Convencionou-se o direcionamento da análise para as questões que envolvem o contexto da prática desenhado por Ball (2002). Optou-se por essa abordagem pelo fato de conceber que os profissionais da escola exercem seu papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e por considerar que o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas Ball.

Nos últimos anos de forma muito contundente, políticas educacionais têm sido desenhadas e implementadas nas escolas. Entretanto, pouco se sabe como inicialmente essas políticas são apresentadas aos atores escolares responsáveis pela sua execução em cada realidade. Por isso, optamos por construir uma subseção que tratasse dos elementos que antecederam o desenvolvimento do PROETI pelos gestores escolares, a fim de analisar as percepções iniciais que estes tiveram sobre a política, cujas conclusões obtidas apresentamos na seção que se sucede.

### 2.1.1 O PROETI chegou. “E agora”, gestor?

Em que pese a forma inusual de se principiar uma seção com uma citação, faz-se necessário um pensamento inicial que permita a compreensão da motivação e do tom conferido ao PROETI.

Contamos, portanto, com o esforço e compromisso de todos vocês, educadores, para que esse grande projeto seja não apenas um caminho pelo qual podemos seguir para atingir nosso objetivo maior que é a melhoria da qualidade do ensino, mas que seja um marco de mudança de paradigma que se faz urgente em todas as escolas da Rede Pública, para que nossos alunos possam aprender mais e melhor, sempre.(SEE, 2007, p.4).

A finalidade é demonstrar a forma como o PROETI foi apresentado aos gestores e de que maneira estes foram convocados pelo órgão central de educação, a Secretaria Estadual de Educação, a se envolverem com o programa.

Embora o termo utilizado no texto do documento oficial da política para sensibilização dos atores locais esteja extensivo aos educadores de uma forma geral, certamente ao gestor escolar a atribuição de responsabilidades é maior, pois é ele o orquestrador das mudanças necessárias na escola que resultam no sucesso ou fracasso da política.

Um dos maiores desafios impostos à gestão escolar na atualidade, refere-se ao processo de implementação das políticas educacionais. Além da complexidade dos programas que têm chegado às escolas, temos que considerar que a gestão democrática contrapondo ao modelo tradicional centralizador, previstas nos diversos ordenamentos jurídicos, também tem se tornado um desafio aos gestores educacionais, ao sugerir uma nova forma de organização dos processos de decisão.

Assim, uma das formas de como a gestão escolar é concebida, contempla o gestor como um líder, responsável por mobilizar toda a comunidade escolar para a tomada de decisões, principalmente as que se relacionam ao processo de implementação das políticas.

Nesta perspectiva, é exigido do gestor escolar, um nível maior de compreensão dos programas que são veiculados na escola, pois são colocados no centro entre a unidade com a qual tem responsabilidade formal e seu contexto, afirma Mintzberg (2010, p.61), cabendo a este, mobilizar os demais atores para aderirem às políticas implementadas. Esse entendimento é compartilhado por Heloísa Lück (2011) ao afirmar que

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e de energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso os objetivos educacionais. O entendimento da gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. (LÜCK, 2011, p.21)

Tomando como base os estudos de Lück (2011), Arretche (2001) e Duso e Sudbrack (2010), a análise de políticas apontam a apropriação do desenho dos programas por parte dos atores envolvidos, sobretudo pelo gestor, como uma condição fundamental à implementação da política e como demonstração da grande ligação entre o contexto da produção do texto com o contexto da prática. Dessa maneira, no momento em que a política educacional é implantada, cabe aos sujeitos, neste caso, aos gestores escolares, interpretarem-na. Ressaltamos, no entanto, que essa interpretação envolve elementos que o texto da política não consegue controlar, conforme afirma Duso e Sudbrack (2010)

Não cabe encarar os textos políticos de forma ingênua, justamente por levarem em conta em suas interpretações, as histórias, os valores, os princípios, as experiências, os propósitos e os interesses entre eles. Isto é a prova de que os formuladores de políticas não podem controlar seu significado, cada indivíduo compreende de uma forma diferente o que lê, de acordo com o contexto em que está inserido. (SUDBRACK, 2010, p.70)

Percebe-se que o contexto da produção (texto) está intrinsecamente ligado ao contexto da prática. Entretanto, quanto maior compreensão do desenho do programa, maior a capacidade de mobilização que o gestor terá diante dos demais membros para execução da política, ainda que partindo do seu nível de compreensão.

Lembra-nos Arretche (2001, p.47), que uma “primeira pergunta a ser feita deveria ser se os agentes implementadores de fato conhecem o programa”. Essa mesma questão é considerada por Vidovich (2002), cujos estudos têm como ponto de partida a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (2002) no contexto da prática, no qual ressalta a necessidade de diretores, professores pedagogos e demais envolvidos conhecerem e interpretarem a política.

Com isso, evidencia-se que o gestor deve conhecer bem e estar inserido em outros

contextos da política, assim como ter clareza dos meios previstos para sua execução, a fim de evitar, o distanciamento entre os objetivos e o desenho dos programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções e intervenções públicas, tal como elas atingem a gama de seus beneficiários e provedores.

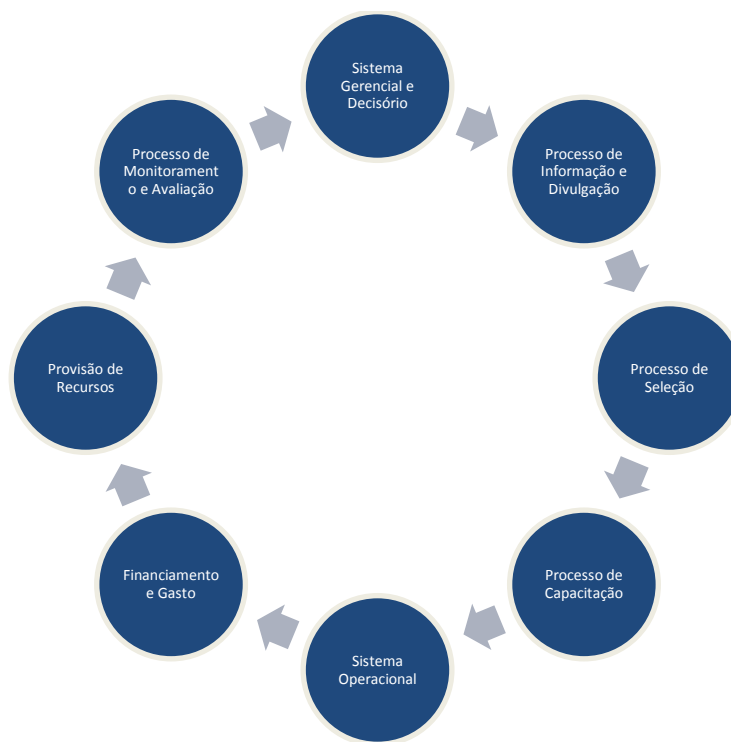
Para além do processo de conhecimento da política pelo gestor, temos ainda que considerar que, conforme afirma Carol Weiss (2011, p. 54), “programas ou políticas, são fenômenos complicados, geralmente corroborados pela experiência profissional”. Ainda de acordo com a autora

O programa é uma teoria. Por isso, mesmo sendo traçados em termos racionais, com afirmações nítidas do porquê de certas atividades, com definições de atribuições e ações a serem desenvolvidas pelos membros de uma equipe, nem sempre essas ações selecionadas levam aos fins desejados. (WEISS, 2011, p. 56)

Daí a importância de compreender a estrutura hierárquica de implementação da política PROETI no nível escolar local, pois o desenvolvimento de um programa apoia-se numa dada estrutura organizacional que possui no gestor a figura daquele que dirige a implementação.

### **2.1.2 O PROETI sob a ótica da anatomia do processo de implementação**

Após fazer distinção entre as etapas de formulação da política e a implementação Draibe (2001, p. 31) sugere um processo contido neste último, denominado *anatomia do processo geral de implementação*. De acordo com a autora, o processo geral de implementação é composto por sistemas e/ou sub-processos, sendo: sistema gerencial e decisório, processos de divulgação e informação, processos de seleção, processos de capacitação, sistemas operacionais, financiamento e gasto, provisão de recursos materiais e processos de monitoramento e avaliação internos, conforme demonstrados na figura a seguir:

**Figura 4: Anatomia do processo geral de implementação**

Elaboração própria, baseada em Draibe (2001)

Draibe (2001) em todo o seu trabalho, defende a existência de duas importantes etapas no ciclo de vida de um programa, ao que ela denomina formulação e implementação. Neste último caso, por meio da anatomia geral do processo de implementação, a autora apresenta uma metodologia de análise de implementação de políticas que se inicia no processo gerencial e decisório, finalizando nos processos de monitoramento e avaliação internos conforme apresentado na figura 4.

O processo geral de implementação proposto pela autora, constitui uma metodologia interessante para a análise de políticas, pois permite identificar nas diversas fases do sistema os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação das políticas condicionando seus resultados negativamente ou positivamente. Entretanto, temos que considerar que, por ser um método de análise, não deve ser visto como único. Assim como ocorre com outras metodologias, tem sua limitação enquanto instrumento de análise de políticas, pelo fato de não dar conta de toda a complexidade que envolve uma política ou

programa, principalmente se tratarmos de políticas educacionais.

Conscientes dessa realidade, optamos inicialmente pela análise do PROETI sob a ótica da anatomia do processo de implementação proposto por Draibe (2001), sobretudo no que se refere aos processos de divulgação e informação, seleção e o processo de capacitação. Oportunamente, trataremos das entrevistas dos atores responsáveis pela implementação do PROETI nas escolas investigadas, alternando o debate conceitual com os dados de campo coletados ao longo da análise.

### **2.1.2.1 Processo de divulgação e informação**

Seja qual for a dimensão do programa, é de se esperar que sua implementação, apoie-se em mínima divulgação e circulação de informações, pelo menos entre aqueles mais diretamente afetados. Nesse sentido Draibe (2001), sustenta que:

parte do sucesso de um programa depende da adequação dos meios de divulgação junto aos seus públicos internos e externos, bem como de informação qualificada (isto é, clara e suficiente) entre agentes implementadores e beneficiários. (DRAIBE, 2001, p.32)

Dessa forma, o processo de divulgação e informação sobre a política, torna-se fundamental ao sucesso da implementação, já que se ocupa de apresentar o programa aos seus implementadores. Como observou Condé (2011, p.16), “é preciso que ocorra um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa dele”.

O documento orientador do PROETI já destacava como primeiro passo para a implementação o conhecimento do programa. Preconizava que os gestores deveriam conhecer profundamente as diretrizes metodológicas e pedagógicas do Projeto. (SEE/MG,2009, p.12).

Diante disso, a análise do processo de informação e divulgação, sugerido por Draibe (2001), torna-se fundamental no caso do PROETI já que configurava como condição inicial para que o gestor implementasse a política nas escolas. Dessa feita, utilizando-se da entrevista com os gestores das duas escolas pesquisadas, foi questionado como a política chegou ao conhecimento dos mesmos. Como resposta à questão, obtivemos os seguintes discursos:

O PROETI chegou de uma vez. Aqui na nossa escola, o PROETI foi apresentado assim:veio o documento da superintendência para as escolas, eles mandaram por e-mail para nós. Depois de alguns dias...Na época, a



nossa inspetora fez várias apresentações, teve aqui lendo o documento com os funcionários. Então nós fomos esclarecidos sobre como o projeto iria funcionar antes sobre o projeto. Capacitação não, não teve. Teve essa explicação...essa reunião na escola com ela (inspetora), juntamente com as orientações, com as leis, com os pareceres da Secretaria, que ela passou, deixando claro como funcionaria, como era realmente projeto escola de tempo integral. (Diretor da escola Ômega, entrevista concedida no dia 23 de julho de 2013)

No caso específico da escola Ômega, conforme afirma em seu depoimento, o texto da política foi enviado inicialmente para o gestor por e-mail. Posteriormente, escola e servidores foram visitados pela inspetora escolar<sup>21</sup>, neste caso representado pela gestão regional do programa, que fez a leitura esclarecendo sobre o programa. Essa forma de divulgação da política por meio do discurso estabelece, segundo Ball (2002), limites sobre o que é permitido pensar e interpretar sobre a política, uma vez que somente algumas vezes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Nesse caso, o discurso de um ator que se encontra em nível acima do local - inspetor escolar, que representa a gestão regional - passa a ser visto como mais dominante que os entendimentos e discursos feitos pelo próprio gestor ao entrar em contato com o texto no e-mail.

Contudo, embora a informação contasse com o discurso legitimado e investido de autoridade da inspetora, o gestor não reproduziu esse discurso para os demais atores na escola, fato que se confirma no depoimento da professora 01, da escola Ômega:

Eu fui designada, não sabia nada sobre o projeto, eu não sabia como que era, como era a dinâmica de trabalho. Agente não tem conhecimento suficiente do que é para trabalhar. Depois de alguns dias que a especialista me deu um papel falando sobre o PROETI. Na teoria é muito bom, mas na prática é muito difícil. (Professora 01, da escola Ômega, entrevista concedida dia 03 de julho de 2013).

Neste caso, a professora da escola Ômega não tomou conhecimento do projeto pelo discurso do diretor. Posteriormente recebeu da especialista o texto da política, que segundo Ball (1994, p. 08) tende a permitir que o controle das ações estejam nas mãos dos leitores. Entretanto, a ausência de informações preliminares ou mesmo do discurso sobre a política, tornou difícil a sua compreensão, conforme relatos da professora entrevistada.

---

<sup>21</sup> O inspetor escolar é um analista da Secretaria de Estado de Educação, lotado na Superintendência Regional de Ensino, que atuam nas escolas exercendo dentre outras, atividades que contemplam a verificação e avaliação das instituições escolares, quanto à observância das normas legais e regulamentares a elas aplicáveis e o monitoramento, correção e realimentação das ações dessas instituições escolares.

No que se refere à escola Alfa, a gestora aponta que conheceu o programa antes de sua implantação na escola. A mesma informou categoricamente “conheço, conheço aquelas resoluções, aquelas leis, conheço, aquelas coisas todas do PROETI”, se referindo ao momento atual. (Diretora da escola Alfa, entrevista concedida dia 24 de julho de 2013). Contudo, ao responder sobre o processo de capacitação do programa antes de sua implantação afirmou:

Antes eu nunca havia ouvido falar do projeto antes de começar aqui na escola. Eu me lembro de que na época, a superintendência chegou aqui e disse que se quisesse a escola poderia ter e tal, foi escolha da escola. Lembro-me que pelo menos o que eu fiquei sabendo era que ia dar mais oportunidade a outras pessoas trabalharem na escola. Quanto à capacitação antes não, eu nunca participei de capacitação sobre o projeto. (Diretor da escola Alfa, entrevista concedida dia 24 de julho de 2013).

Percebe-se também pelo depoimento do gestor da escola Alfa, que a informação sobre a política foi repassada pelo órgão regional, a superintendência, por meio de um gestor regional, assim como ficou evidenciado que não houve capacitação sobre o programa. Outro aspecto que se assemelha ao identificado na escola Ômega, diz respeito à falta de informações repassadas para os professores da escola, conforme relato abaixo:

Não, eu não conheço nenhum documento do projeto: o que é, não ficou claro para mim... Eu não fui capacitada antes também não, só recebi esse documento daqui, que a supervisora me passou. Não tive nenhuma participação em capacitação não. Quando eu peguei as aulas não, mas aí no decorrer do curso tive. (Professora 02 da Escola Alfa, entrevista concedida dia 16/06/2013).

As respostas dadas pelos gestores entrevistados sugerem um processo de informação denominado por Dye (2009), *apud* Condé (2011, p.09) de “*top down*”, de cima para baixo, que evidenciou a existência de falhas no processo de divulgação e informação da política junto aos demais implementadores, principalmente pela ausência do repasse dessas informações aos professores das escolas. Nesse caso, quando o enfoque vem “por cima”, explica Condé (2011), ocorrem duas condições de comunicação:

a primeira é a coordenação vertical entre quem “ordena” e quem implementa “por baixo”; a outra é aquela horizontal, entre os próprios implementadores que operam o programa no dia a dia. O programa, via de regra, distribui competência no nível local, entre atores diferentes. O resultado prático deste ponto – seja em sua dimensão vertical, seja na horizontal – é que exista obediência à autoridade propositora, evitando uma autonomia tal que despreze as regras do próprio programa. (CONDÉ, 2011, p. 18)

Embora a política apresentasse uma estrutura hierárquica e seus graus de gestão nos níveis central e regional com demarcações que na teoria eram muito próximas, conforme apresentado em seções anteriores, percebemos que tanto os gestores centrais quanto os regionais, que possuíam como atribuição “capacitar os professores, pedagogos e diretores e orientar as escolas na elaboração do projeto”, tal como previa o programa, (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p.12), não desempenharam essa função, fato que poderá comprometer os níveis de qualidade do processo de implementação, conforme explica Arretche (2001):

Caso, por razões da capacidade de informação da agência formuladora, estes (se referindo aos implementadores) não venham a conhecer efetivamente os objetivos e regras de operação do programa, eles tenderão a eleger uma outra referência para a implementação – seus próprios objetivos ou os objetivos dos *stakeholders*.(ARRETCHÉ, 2001, p.53)

Como consequência, já que os gestores não conheceram efetivamente os objetivos e regras do programa por meio da informação, a falta de conhecimento da política constatada nesta etapa do processo foi sendo reproduzida pelos gestores ao longo da implementação. Segundo o documento orientador, expedido pela SEE/MG, mobilizar e sensibilizar toda a comunidade escolar para apresentar o PROETI para sua efetivação (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p.12), era uma atribuição do gestor escolar. Tal determinação havia sido lavrada em termo de visita<sup>22</sup> pelos inspetores das escolas investigadas, que orientaram ainda o registro em ata da reunião de sensibilização com a comunidade escolar.

Ao averiguar os livros de ata das escolas no ano da implantação do PROETI, constatou-se que somente a escola Alfa havia realizado a reunião. Embora a lavratura da ata representasse um procedimento formal, era necessário comprovar o desenvolvimento daquela atividade de mobilização para prosseguimento do programa na escola, conforme descrito no termo de visita do inspetor. Entretanto, somente uma pequena parcela de pais participaram da reunião, de acordo com as assinaturas constantes na ata.

Ainda que o documento orientador determinasse que o gestor deveria repassar informações do PROETI a todos os profissionais da escola, nenhuma das escolas pesquisadas apresentou registros de reuniões realizadas com os demais servidores para tratar sobre o

---

<sup>22</sup> O termo de visita é o instrumento utilizado pelo inspetor escolar para orientar, prevenir e determinar a execução de ações a serem realizadas pelo gestor, após situações constatadas nas visitas realizadas nas escolas. Dessa forma, todas as orientações repassadas aos diretores são registradas no referido documento que é assinado pelo gestor e inspetor, ficando arquivado na própria escola visitada enquanto que uma via é enviada para a superintendência.

programa. Essa evidência pode ser ilustrada pelo depoimento de uma professora da escola Alfa:

Eu trabalhava na escola quando o PROETI começou aqui na escola – pois na época a professora que atualmente atende ao PROETI, atuava no Ensino Regular - não teve nenhuma reunião com a direção, não. Os professores não foram avisados não. Eu só sei que foi uma bagunça só, menino correndo por um lado e para o outro. (PEB1A-Professora da escola Alfa, entrevista concedida dia 22 de julho de 2013)

De acordo com a professora da escola Alfa, não houve mobilização junto aos servidores da escola e diante da alteração da rotina da escola com a permanência dos alunos no contraturno da escola, causou estranhamento entre os mesmos.

Na escola Ômega, conforme relato dos atores entrevistados, a comunidade escolar não foi mobilizada para o acolhimento da política. Uma das professoras da escola que atua no PROETI desde sua implantação afirmou:

Não fomos informados em reunião sobre o PROETI, não. Tudo aconteceu parcialmente, por meio de conversas em corredores. As informações deixou muito a desejar, principalmente com relação a recursos, com relação a gestão toda. Mesmo porque eu acho que o PROETI, foi jogado na escola e aos poucos agente foi conhecendo, não só nós professores, mas o diretor também. (Entrevista da professora 02 da escola Ômega, concedida dia 06 de julho de 2013)

Os discursos dos gestores e professores evidenciam que informações básicas sobre o programa, seus objetivos, seus modos de operação, seus componentes, seus prazos não chegaram aos agentes executores nem à população beneficiada pelo programa. Além disso, os relatos dos entrevistados denunciaram que tanto os gestores regionais quanto os locais deixaram de cumprir com suas responsabilidades. No caso do gestor escolar, evidencia-se nos depoimentos dos professores entrevistados o descumprimento das seguintes atribuições listadas no documento orientador:

apresentar o PROETI para todos os profissionais da escola; estabelecer parceria entre escola e família na implementação da política; estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores da escola além de acompanhar e prestar todas as informações sobre a manutenção do PROETI, dentre outras. (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p.12)

Percebemos que as atribuições determinadas pelo documento base da política não coincide com as ações desenvolvidas pelos gestores escolares ao implementar o PROETI no

cotidiano das escolas. Ao contrário, dentre as responsabilidades listadas no referido documento, grande parte destas são descumpridas. Tal como ocorre no nível local, esse evento pode ser comprovado no nível regional. Os depoimentos dos gestores escolares denunciaram falhas no cumprimento das atribuições dos gestores regionais, as quais:

- capacitar os professores, pedagogos e diretores;
- dar apoio pedagógico às escolas, orientar as escolas na elaboração do projeto e acompanhar a execução do plano de trabalho, monitorar, acompanhar e avaliar de forma contínua e sistemática e executar ações do projeto sob sua responsabilidade. (MINAS GERAIS, SEEMG, 2009, p. 16)

Baseando-se nas análises realizadas até aqui, nota-se que tanto gestores regionais quanto gestores locais deixaram de executar ações necessárias à implementação da política, cujos reflexos podem ser percebidos pelo desconhecimento do programa, falta de preparo para sua implementação, dando à política uma conotação de “imposta à escola”.

Ao comparar os dados dessa pesquisa com outros estudos já realizados, constatamos que resultados até aqui expostos referentes ao processo de informação e capacitação, convergem com os obtidos por Barreto (2012)<sup>23</sup>.

Ao analisar a implementação do PROETI pelos gestores regionais na superintendência de Uberaba, ela confirmou a evidência da ausência da oferta de uma capacitação – entendida como disseminação das informações contidas no documento orientador da política – com foco amplo em cada aspecto contido na Cartilha Escola de Tempo Integral. Em sua pesquisa os profissionais (gestores regionais) avaliaram como regular essa capacitação, com destaque para as afirmativas “estou aprendendo fazendo”, o que demonstra que a falha no processo de informação e capacitação, não é um fato detectado somente no nível local (gestores escolares), mas também pelos gestores responsáveis pela política no nível regional, o que tende a comprometer o processo operacional da política sugerido por Draibe (2001).

Dessa forma, foi possível perceber os elementos que indicam a ausência do estabelecimento de uma rede mínima de divulgação e circulação de informações entre o órgão regional e o gestor. Uma vez que os gestores escolares não receberam as informações necessárias da política dos gestores regionais, conforme determinava o documento orientador, estes não foram capazes de repassar as informações aos demais implementadores e

---

<sup>23</sup> Os estudos de Barreto (2012) realizados no período do Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora, abordam o papel dos gestores regionais na implementação, pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, do Projeto Educação em Tempo Integral.

beneficiários do programa no contexto escolar, constituindo assim uma variável importante que influenciará os rumos da política.

Este fato inviabilizou o diálogo próximo e ampliou as distâncias entre os que formulam e os que implementam o PROETI. Esse problema torna-se relevante para nosso estudo, uma vez que, presente na etapa da implementação, compromete o desenvolvimento da ação do gestor escolar na condução da política no nível local. “Quem implanta precisa conhecer porque faz determinadas coisas e não outras”, afirma Condé (2011, p.17).

A ausência de informações claras e suficientes como preconiza Draibe (2001, p.32) podem interferir no nível de qualidade da política, que depende de clareza, abrangência e suficiência das informações e agilidade no fluxo das mesmas para que um programa seja bem executado em todos os níveis, principalmente nas escolas que desenvolvem o PROETI.

### **2.1.2.2 Processo de seleção**

“Os programas envolvem, em geral, algum tipo de seleção” (WEISS, 2011, p.80). Esse processo tem por finalidade definir aqueles que receberão o programa e aqueles que não serão contemplados. No caso do PROETI, é sabido que apenas 12 (doze) escolas pertencentes à regional de Janaúba foram selecionadas para implementar o programa em 2008, o que representa 11% das escolas existentes, dentre elas, as escolas Alfa e Ômega .

Alguns fatores foram determinantes para inserção das mesmas, como: existência de alunos com baixo desempenho que apresentam distorção idade-série; a baixa condição social dos mesmos e a existência de salas ociosas para desenvolvimento das aulas. No entanto, procuramos analisar o nível de compreensão dos gestores dessas escolas quanto aos critérios utilizados para inclusão no programa assim como perceber como estes concebem as condições da escola ao implantar a política. Nesse aspecto, o gestor da escola Ômega declarou que:

As condições que foram na época colocados, foi porque a escola está numa região de vulnerabilidade social, uma região muito carente, pobre e segundo porque tínhamos espaço, salas ociosas. Então eu tinha condições de estar recebendo, tinha sala ociosa, sala para estar acondicionando. Então esses foram os fatores que contribuíram: ter salas e estar numa comunidade muito carente. O projeto foi uma opção da escola. Já era petição, uma demanda da comunidade já era uma preocupação já que a marginalidade daqui é grande. Porque os meninos gostam da escola, então quando não tinha, o portão ficava cheio de meninos querendo vir para a escola. Chegava três horas, quatro horas, o menino brincava aqui para dentro da escola. Então a gente tinha que abrir espaço e eles iam brincar na quadra. O menino já vinha, já

queria brincar na quadra, queria que a escola desenvolvesse algum projeto de informática no contra turno. Muitas vezes agente correu atrás disso. Então já era uma demanda. No início as condições da escola não eram ideais, principalmente porque a escola não tinha estrutura adaptada, por exemplo o banheiro. A escola não tinha banheiro com chuveiro e por não ter o material variado que o projeto exigia. Tem que ter material muito variado para ter aulas bem lúdicas, bem atrativas para os alunos. Isso realmente foi muito difícil. (Diretor da escola Ômega, entrevista cedida no dia 23 de julho de 2013)

Nota-se, pelo depoimento do diretor da escola Ômega, que o entendimento dos critérios que levaram a escola a participar da política foram essencialmente a condição social dos alunos e a necessidade de ter um espaço para os alunos brincar. Em momento algum o gestor considerou o fato de a escola possuir alunos no baixo desempenho, o que contribuiu decisivamente para inserção da escola. Essa mesma percepção foi constatada no depoimento do diretor da escola Alfa:

A escola foi escolhida pela necessidade do bairro, da comunidade e acho também para ampliar (...) eu ia falar a questão de profissionais, mas eu não vou falar isso nessa entrevista não. Mas acho que foi mais pela necessidade da comunidade que é muito pobre. As condições na época e ainda hoje não é o ideal não. Os meninos precisavam de ideal. Precisavam de uma sala para um sono, um descanso, precisavam de um banheiro que eu já pedi, para eles tomarem um banho, para relaxar um pouquinho, mas agente vai levando. Não é o ideal até hoje, mas é o real que temos é esse então nós vamos levando. (Diretor da escola Alfa, entrevista concedida dia 24 de julho de 2013)

O entendimento de que o projeto existe em função da condição social dos alunos também foi evidenciado no depoimento do gestor da escola Alfa. Nesse caso, a situação social dos alunos sobrepôs até a existência de espaço físico adequado, que representava uma condição necessária para a escola receber o programa.

Esse fato sugere os gestores desconhecem os critérios de seleção para entrada no programa. Tanto o gestor da escola Ômega, quanto da escola Alfa demonstraram conhecer o exame de mérito referente à condição social dos alunos, desqualificando os demais como existência de salas ociosas, alunos com baixo desempenho, utilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para que suas escolas fossem incluídas.

Depreende-se das respostas dos gestores das escolas Alfa e Ômega, que estes concebem o PROETI como uma alternativa para o combate dos problemas de vulnerabilidade social característico dos alunos de suas escolas.

Em contrapartida, propostas de educação integral implementadas atualmente, defendem uma dupla perspectiva desse modelo de educação: promover a equidade e inclusão social por meio da educação. E ainda, conforme dados do CENPEC (2011, p.34) também é comprometida como estratégia para aumentar a qualidade da educação e vencer o desafio de melhorar maciçamente o desempenho escolar dos estudantes da educação básica. Afinal “sem educação não é possível inclusão social sustentada”, afirma GUARÁ (2009), que complementa

Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades -uma educação que constrói caminhos para um novo momento histórico de integração cada vez maior de conhecimentos e competências. Por isso as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessita ser articuladas. (GUARÁ, 2009, p.68)

Retomando o argumento da educação integral como estratégia para aumentar a qualidade da educação, a autora afirma que “o bom desempenho escolar continua a ser um direcionador fundamental para a inclusão cidadã” Guará (2009, p.69). Entretanto, considerando-se a análise dos depoimentos dos gestores entrevistados até aqui, confirma-se a ausência de objetivos relacionados à promoção de ganhos de aprendizagem - melhoria do desempenho escolar dos alunos por meio de Proeti. Antes, percebem o projeto como possibilidade de diminuição da pobreza e melhoria dos indicadores sociais dos alunos. Essa evidência constatada nos depoimentos dos gestores entrevistados é explicada por Guará (2005), ao afirmar que,

Até bem pouco tempo, as consequências da crise social chegavam indiretamente à escola, mas agora adentram os muros escolares e desafiam a competência dos educadores de maneira cruel e intrasferível. Nem sempre se tem como objetivo avançar para ações educativas que respondam as expectativas de formação e aprendizagem e que ajudem na superação das dificuldades didático-pedagógicas e organizacionais do sistema. (GUARÁ, 2005, p.34)

A posição dos gestores investigados pode ser justificada pela explicação de Guará, ao deixar claro que a escola, mesmo nesses tempos de crise social, segue tendo a consciência de seu papel mediante às desigualdades, entretanto ainda não deram conta de, ao mesmo tempo, vencer a dificuldade de empreender a aprendizagem com qualidade.



Tornando como base o elemento social apresentado por Guará, caracterizado pela crise social enfrentada pela escola, Soares (2006) pactuando com esse entendimento, reconhece que a aprendizagem depende, num primeiro nível, dos fatores associados ao aluno, como suas características pessoais e sua atitude em relação  escola e ainda alerta para o fato de que:

Temos que considerar que todo o aluno (e toda escola) está inserido em um contexto familiar, social e político que influencia seu processo de aprendizagem, criando restrições ou oportunidades a seu desenvolvimento. A defesa de uma educação integral requer também que se discuta seu próprio conceito, que está sujeito a muitas interpretações. (SOARES, 2006, p.14)

A forma como são implementados programas de educação integral pelos gestores escolares, está intrinsecamente relacionada aos conceitos e representações existentes em torno desse modelo de educação. A representação do programa, percebido no depoimento dos gestores, sintetiza o que Maurício (2009, p. 24) comprovou através de estudos realizados com a intenção de investigar as representações que circulam na sociedade a respeito da adoção de proposta de educação integral pelas escolas públicas. Segundo a autora,

a pesquisa realizada em quatro escolas situadas em regiões carentes, levou ao reconhecimento de duas representações sociais diversas, e mesmo e antagnicas, da escola pública de horário integral. A primeira dessas representações está centrada na necessidade/carência do aluno para justificar a implantação desse modelo de escola. Essa representação é partilhada por gestores e professores das escolas e coincide com a análise de autores que escreveram a respeito dos Cieps. Essa representação tem no seu núcleo, a ideia de escola para pobre e está associada  noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim. (MAURÍCIO, 2009, p.24).

Neste aspecto, o que compromete a qualidade do PROETI, segundo consta nos depoimentos dos gestores, são as condições das escolas que não eram ideais quando da implantação do programa. Enquanto essas escolas mantinham a mesma estrutura anterior  implantação do projeto, em outras regiões do Estado acontecia algo diferente. Em Uberaba, por exemplo, o PROETI foi desenvolvido por meio do projeto Escola Viva Comunidade Ativa e trouxe benesses para a estrutura das escolas, já que segundo Barreto:

A infraestrutura destas escolas foi adaptada para o atendimento ampliado com as prioridades apresentadas pela comunidade escolar. Os prédios escolares foram reformados e ganharam novos espaços como construção de salas de aula, biblioteca, quiosques, acessibilidade, quadra esportiva coberta e outras. Também receberam recursos para aquisição de recursos didáticos

diversos. A constituição das primeiras turmas do PROETI em Uberaba seguiu a prerrogativa das demandas apresentadas pelos alunos de recuperar as deficiências formativas e também de desenvolver atividades recreativas, esportivas e culturais. (BARRETO, 2012, p.19)

Esse fato corrobora o fortalecimento das diferenças existentes entre as regiões do estado: as mais ricas e as mais pobres. Isso explica o fato de que o contexto de pobreza da região de Janaúba tenha contribuído para a visão de que o programa está relacionado com a questão da pobreza.

Comparando-se os resultados dos estudos de Barreto (2012) realizados com gestores da região de Uberaba, evidenciamos as diferentes motivações para implementação de uma mesma política - PROETI - no estado: a de proteção social às crianças em Janaúba e como estratégia para aumentar o desempenho escolar dos alunos em Uberaba. Esse fato demonstra que, embora as orientações da política fossem homogeneizadas, no contexto da prática no qual a política se desenvolve, novos sentidos e significados são construídos durante o processo de implementação da mesma.

Concluimos da análise da etapa de seleção contida na anatomia do processo de implementação proposto por Draibe (2001), que no caso dos gestores investigados há um distanciamento dos critérios de seleção previstos no desenho da política e sua finalidade. Embora o PROETI seja uma política desenhada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com o objetivo de “melhorar a aprendizagem do aluno, por meio da ampliação da sua permanência diária na escola” (SEE, 2007), a condição social dos alunos dá um novo significado ao PROETI nas escolas de alta vulnerabilidade social.

Partindo dessa ideia inicial, depreende-se, portanto, que não há como precisar que a política seja executada tal como ela foi formulada pelos idealizadores, conforme afirma Arretche (2001), que acrescenta:

Supor que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra. Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho dos programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. (ARRETICHE, 2001, p.45)

As disparidades detectadas até aqui, leva-nos a supor que há um abismo entre os formuladores do PROETI e os seus beneficiários, e ainda entre os formuladores e os atores responsáveis pela implementação – gestores escolares. Concluímos que a condição social dos alunos das escolas investigadas, sobremaneira, deu um novo significado à política na região, influenciando massivamente os gestores quanto à compreensão do real objetivo da política. Entretanto, no documento orientador da política esse aspecto social não foi evidenciado, uma vez que os formuladores definiram como objetivo do programa:

[...] criar oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios. (MINAS GERAIS, SEE/MG, 2009, p. 07)

A definição de um objetivo estritamente ligado à aprendizagem, sem considerar o aspecto social na mesma medida, provoca um distanciamento entre as finalidades, assim como aos reais objetivos do programa, pois, nesse caso, os idealizadores demonstraram não terem visão comum a respeito das necessidades do público alvo da política que são os alunos atendidos.

Essa questão detectada na pesquisa reforça a necessidade de ampliação dos reais objetivos do PROETI que mesmo não sendo percebido inicialmente pelos gestores das escolas Alfa e Ômega como alavancadores de melhoria dos resultados educacionais dos alunos – tal como fora apontado na pesquisa com gestores da região Sul de Minas, cujas características sociais são diferenciadas, não perde sua função social de promover a equidade e inclusão social por meio de experiências educativas.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar outro aspecto evidenciado até aqui, o desconhecimento que os gestores possuem da política. Mesmo carecendo de ampliação dos objetivos do programa, não podemos desconsiderar o documento orientador que em seu bojo trazia claramente o que se espera do programa- melhorar - a aprendizagem dos alunos. Nos depoimentos dos gestores investigados, ficou ocultado esse aspecto. Esse fato torna-se relevante, uma vez que o desconhecimento do programa resulta em problemas de implementação presente nas políticas, que tem relação direta no comprometimento dos seus resultados, fato que reforça a necessidade do estabelecimento do sistema de capacitação, assim como do monitoramento constante para reformulação das políticas implementadas.

### **2.1.2.3 Sistemas de capacitação**

Ainda como parte dos elementos que antecedem a implementação do PROETI pelos gestores escolares, passamos à análise dos sistemas de capacitação, tão necessário à política, conforme defende Draibe (2001):

Em qualquer programa é imprescindível verificar a capacidade dos agentes para cumprir as tarefas que lhes cabem na implementação. Os sistemas nos quais se capacitaram podem ser externos ou internos ao programa. Quando internos e específicos, esta é indispensável. Além disso, pode ocorrer que também a capacitação dos beneficiários seja na condição de sucesso do programa, logo sua avaliação também se torna decisiva. (DRAIBE, 2001, p.33)

A preocupação dos formuladores da política em orientar o processo de formação dos agentes da implementação do PROETI está diretamente relacionada ao sucesso do projeto. Os gestores investigados em seus depoimentos supervalorizaram as capacitações no processo de implementação, pois afirmaram o tempo todo que não a tiveram e ainda classificaram como insuficientes as informações recebidas sobre o programa antes de sua implementação.

A capacitação foi precária. No início foi muito difícil. A capacitação (...) houve, uma reunião com o diretor e especialista, mas os professores em si não tiveram capacitação, eles foram pegos de supetão. E a capacitação que teve foi mais para o diretor, mais uma coisa burocrática do funcionamento, da contratação do funcionário, dos horários de funcionamento. Não foi nada de cunho pedagógico não. (Diretor da escola Ômega, entrevista concedida no dia 23 de julho de 2013)

O depoimento do diretor da escola Ômega ilustra a ausência de uma capacitação destinada aos implementadores da política. A precarização das informações recebidas, por meio de uma simples “reunião” em que se tratou de questões burocráticas, sugere a existência de uma falha nesta etapa do processo. Essa mesma percepção foi evidenciada na resposta da diretora da escola Alfa quando questionada sobre a capacitação:

Eu não fui capacitada não, a especialista da escola estava em uma reunião que teve na superintendência e recebeu um manual que depois nós até estudamos aqui, mas foi difícil. Era tudo muito novo, agente não sabia muito o quê fazer. (Diretor da escola Alfa, entrevista concedida no dia 24 de julho de 2013)

É possível perceber nos depoimentos a ausência de uma política de capacitação dos gestores envolvidos no processo de implementação, fato que poderá comprometer os resultados da política. A ausência de informações referentes a diferentes conteúdos, às

distintas atividades a serem desempenhadas pelos implementadores e à qualidade destas informações devem ser consideradas nesse processo, pois devem ser oferecidas condições de qualificações permanentes para que as políticas tenham chance de se tornarem efetivas. Entretanto, temos que considerar que:

Um programa é então, o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes, independentemente do nível de informação que estes recebem. É claro que, nessa cadeia de interações, a concepção original, tal como apresentada, é sem dúvida muito importante, porque decisões tomadas durante essa fase já excluam diversas alternativas possíveis. Mas esta é apenas uma das dimensões do programa. Na realidade, a implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotem para desempenhar suas funções. (ARRETCHE, 2001, p.47)

Analisando dessa maneira, a capacitação passa a ter uma responsabilidade menor sob os rumos da política, mesmo sendo muito importante, pois conforme afirma a autora acima, os agentes devem ser instrumentalizados para tomarem as melhores decisões na operação prática da política. No entanto, o que ocorre nos cursos de formação, de acordo com Lück (2000), é que estes tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista do que adquirem características artificiais. Ainda segundo Barreto (2012), esses cursos não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente a sua prática.

Por outro lado, se analisarmos a função do gestor enquanto orquestrador das políticas educacionais temos que considerar que as capacitações se tornam sim essenciais para o desenvolvimento da gestão das políticas na escola, desde que não sejam descontextualizados e artificiais, conforme alerta Lück. A autora acredita que, enquanto orquestrador das políticas, o gestor necessita ser capacitado, pois

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio - educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2000, p.7)

A despeito da capacitação, ficou evidente a necessidade de promover uma formação continuada de gestores, objetivando sua capacitação para o desenvolvimento de novas habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento de uma educação integral. Nesse

caso, se o gestor não for preparado, capacitado para implementar as políticas, certamente os resultados da implementação não corresponderão ao projetado pelos seus idealizadores.

Dessa forma, encerramos aqui a análise dos processos desenvolvidos pelos gestores no que denominamos percepção do programa, afirmando que o PROETI enquanto política necessita muito mais que uma oferta ligeira de informações, mas se faz necessário um projeto que vislumbre a superação de iniciativas individuais para aperfeiçoamento de toda uma instituição, a escola.

Dito isso, passa-se a abordar a análise do processo de implementação do PROETI pelos gestores, na perspectiva de investigar as ações gestoras que são desenvolvidas por estes atores na implementação da política de educação integral.

## **2.2 A implementação do PROETI pelos gestores: determinações homogêneas e práticas diferenciadas**

A análise da implementação de política educacional constitui como um campo de pesquisa prática, porque a implementação é o teste da realidade, afirma Condé (2011). Por isso Perez (2010) ressalta a importância de dedicar-se à

examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona e principalmente investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam. (PEREZ, 2010, p.27).

Não há como precisar o sucesso ou insucesso de uma política. Essa dificuldade, explica Condé (2011), se deve

Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível e como ela vai se rotinizar. E também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação. (CONDÉ, 2011, p.15)

Nesse processo de rotinização das políticas educacionais, o gestor escolar tem um papel estratégico. Estudos empreendidos por Lück (2000) têm dado conta que tem sido cada vez mais associada a figura do gestor à ideia de assegurar a qualidade do ensino. O gestor escolar é visto como o articulador no processo de retomada da qualidade do ensino na escola pública.

Mas também é foco de contradições, afirma Rezende (2013), pois transita no limiar entre o imposto e o proposto, as políticas das ingerências e os anseios da sua comunidade.

O PROETI enquanto política educacional trazia definidos os papéis que cabiam a cada ator desempenhar. No entanto, no caso específico da gestão, os propositores do projeto exigiam desses profissionais o desenvolvimento de “certas” facetas da gestão, cujas ações esperadas contemplavam: a Gestão pedagógica, Gestão de Resultados Educacionais, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos, concebidas como modelo da gestão do projeto (SEEMG, 2009, p. 12).

Esse modelo de compartilhamento da ação gestora está em consonância com as dimensões definidas por Lück (2009) em termos de implementação e organização da gestão, sendo elas: a gestão de resultados educacionais, a gestão democrática e participativa, a gestão de pessoas, a gestão administrativa, a gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano escolar.

Dessa forma, os idealizadores da política definiram um modelo de gestão “ideal” ao desenvolvimento do PROETI. Entretanto, era desconsiderado que

As políticas e os programas têm carne, osso, melhor, têm corpo e alma. Embora sejam decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implementadas por pessoas e quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, se as pessoas ou grupo de pessoas que animam as políticas, fazem segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas podem ser pensados como um campo de força, de embates, de conflitos que se sucedem e de “resolvem” ao longo do tempo. (DRAIBE, 2001, p.26)

É no processo de implementação das políticas, construído a partir das decisões de cada ator e estratégias a serem mobilizadas, que se delineiam modelos distintos de perfil de gestão escolar. Após analisar a implementação do PROETI nas escolas Alfa e Ômega, a partir das etapas de informação, seleção e capacitação abordados na seção anterior, diante das lacunas existentes, pouco se esperava das demais ações dos gestores no processo de implementação da política. Essa hipótese contrariava as expectativas dos gerentes do programa, que acreditavam que os gestores teriam condições de dirigir as ações do PROETI nas escolas. Todavia, de acordo com o que sugerem os dados analisados posteriormente, os gestores das duas escolas tiveram posicionamentos diferenciados e de caráter bem definido na condução das ações do projeto.

Sem pretender abarcar todas as dimensões que uma análise desse tipo - da implementação do PROETI - pode abranger, referimo-nos resumidamente às que julgamos

principais por constarem no documento orientador da política como condição necessária ao desenvolvimento da política em questão.

Dessa forma, conduzimos nossa análise, tomando como recorte as ações gestoras desenvolvidas na implementação do PROETI por meio da gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de resultados educacionais e gestão de serviços e recursos exigidos pela política. Procuramos analisar os resultados sob cada uma dessas facetas, responsáveis por definir os diversos perfis de gestão.

### **2.2.1 A gestão pedagógica**

O Documento base do Projeto Educação em Tempo Integral (2009) elenca as atribuições do diretor, que se dará essencialmente na gestão pedagógica do projeto, colocando-a como primeiro passo no processo de implementação, conforme sugere o referido documento:

A gestão pedagógica concebida pelo projeto é aquela que abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico realizado, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola. (SEEMG,2009, p.12)

Ainda de acordo com este são definidas as ações necessárias ao desenvolvimento da gestão pedagógica como sendo: definição da proposta curricular do PROETI, planejamento da prática pedagógica e organização do tempo e espaços escolares.

Entretanto, se faz necessário ampliar o conceito de gestão pedagógica e analisar como esta se manifesta no cotidiano dos gestores investigados, para além da preconizada no PROETI.

Para Polon (2009, p.31), “a gestão pedagógica se dá no campo da reflexão e da ação curricular, em que fatores políticos, humanos, relacionais e técnicos se entrelaçam na constituição da dimensão pedagógica da gestão escolar”. Coerente com essa perspectiva Lück (2009, p.46) afirma que “a gestão pedagógica deve ser subsidiada pela coordenação e pela representação política, pelo planejamento, pela administração de finanças e pela avaliação educacional”.

Para Lück (1994), a gestão pedagógica é definida como,

conjunto de “atividades-meio” que deve contribuir com a organização do trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino aprendizagem. Nela estão contidas as atividades de organização,



coordenação e avaliação de todos os processos voltados para a promoção da aprendizagem do aluno. (LÜCK, 1994, p.44)

Em relação ao papel do gestor, a autora avança discriminando as competências de gestão pedagógica relacionadas ao diretor.

Ao gestor compete a promoção de uma visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a aprendizagem; a orientação da ação de toda a comunidade escolar pela proposição do projeto político pedagógico e do currículo; a criação de um ambiente motivador orientado por altas expectativas de aprendizagem e pela melhoria dos processos educacionais e do resultado, operando mediante estratégias de liderança com vistas à superação de dificuldades nas práticas pedagógicas; a orientação para a contínua contextualização e atualização dos conteúdos do currículo; a identificação das limitações e dificuldades das práticas pedagógicas; a viabilização de oportunidades pedagógicas especiais, entre outras coisas. (LÜCK, 2009, p. 48)

A autora ainda amplia o conceito de gestão pedagógica, acrescentando a essa dimensão elementos da gestão democrática: a participação. A dimensão pedagógica da participação “refere-se ao fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção de conhecimentos”, Lück (2011, p. 29).

Compartilhando esse mesmo entendimento, Prais (1990) afirma que:

a busca de estratégias viáveis a concretização dos objetivos da comunidade escolar passa a ter um natural efeito pedagógico sobre cada um dos integrantes dessa comunidade, tendo em vista que essa prática propicia a vivência democrática necessária à participação social e ao exercício da cidadania. (PRAIS, 1990, p. 02)

Percebe-se inicialmente, que diferentemente da constatação de Barbosa<sup>24</sup>(2012), ao analisar a dimensão pedagógica da política Projeto Acelerar para Vencer<sup>25</sup> da Secretaria de Estado de Educação, em que não havia apontamentos sobre as demais dimensões do trabalho da gestão escolar (administrativa e financeira, por exemplo), no PROETI, tais dimensões são

<sup>24</sup> Barbosa (2012) realizou uma pesquisa na dissertação do mestrado do Programa de Pós Graduação Profissional da UFJF sobre o Projeto Acelerar para Vencer- PAV, na qual analisou a implementação do Projeto no cotidiano escolar de duas escolas do centro-oeste mineiro, pertencentes a diferentes Superintendências Regionais.

<sup>25</sup> MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Resolução 1033/2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 17 de janeiro de 2008. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco\\_objetos\\_crv/%7B7CB1378C-6FEE-42EE-BBDFDE1FE2B9CE84%7D\\_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B7CB1378C-6FEE-42EE-BBDFDE1FE2B9CE84%7D_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf). Último acesso em 08 de setembro de 2013.

previstas e suas ações muito bem definidas. Entretanto, há uma convergência em relação aos estudos de Barbosa, no tocante à defesa de que o gestor deverá privilegiar o pedagógico, afirmando que o seu papel se dará essencialmente na dimensão pedagógica. Esse aspecto verificado é defendido por Lück (2009) ao afirmar que,

a gestão pedagógica adquire centralidade, sendo subsidiada por todas as demais. A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos. [...] Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2009, p.95)

Neste cenário merecem realce as respostas dos gestores quando indagados sobre a gestão pedagógica e as suas atribuições no tocante à definição da proposta curricular do PROETI. Ao serem questionados sobre a forma como se dá a definição das atividades que compõem o currículo do PROETI, obtivemos a seguinte resposta:

Toda vida no PROETI, vem definido o que a escola tem que trabalhar. Devido nós sermos tempo integral com a parceria do Governo Federal - Mais Educação, então já vem algo definido pelo governo federal que era colocado com o essencial. Por exemplo tinha que ter letramento e esporte. Então era 06 disciplinas, uma era esporte e outra letramento. As outras áreas nós escolhemos segundo nós víamos que tinha mais carência de material, porque agente recebia os materiais do governo federal. Então na área de matemática, na área de ciências nós recebemos os materiais. Acho que é bom que venha uma parte definida pelo governo federal, porque todos os anos agente pode escolher as outras áreas. Eu deixo para a especialista da escola verificar o que estamos necessitando. Depois ela me passa e eu preencho os formulários no sistema para pedir os Kits. (Diretor da escola Ômega, entrevista concedida no dia 23 de julho de 2013).

Com base no depoimento do gestor da escola Ômega, é possível perceber dois aspectos marcantes presentes no processo de definição curricular: o primeiro diz respeito à construção do currículo sem refletir se o que é determinado pelos documentos orientadores da política está em consonância com as reais necessidades da escola. O outro aspecto, refere-se ao distanciamento do gestor nesse processo, preferindo ao invés de assumir a discussão junto a sua comunidade, repassar essa atribuição para o especialista.

Além disso, fica evidente que a preocupação do gestor se concentra em questões burocráticas, como exemplo, fazer a inserção das atividades escolhidas pela especialista no sistema. Essa prática compromete o desenvolvimento da gestão pedagógica do PROETI, haja

vista que a definição curricular é considerada um dos aspectos mais importantes e necessários para o desenvolvimento da gestão pedagógica do programa.

Entretanto, o gestor da escola Alfa, respondeu à mesma questão afirmando que:

O currículo foi definido a partir da Resolução. Teve uma resolução que dizia como deveria ser. Aí, agente sentou e definiu o que seria melhor para a escola. O currículo tem que partir da realidade da escola, da nossa realidade, porque nosso PROETI é diferente do PROETI de outra escola. Provavelmente a intenção é colocar todas as escolas em tempo integral, mas a nossa realidade é diferente. Se já vem lá de cima uma parte pronta, todo mundo vai ter que fazer daquela forma e se te der autonomia, da gente de acordo com a realidade da escola decidir, é melhor. Quem participa da escolha sou eu, os professores e a especialista. (Diretor da escola Alfa, entrevista concedida no dia 24 de julho de 2013).

Diferentemente das ações do gestor da escola Ômega, os dados coletados na entrevista do gestor da escola Alfa sugere uma postura mais consciente no processo de definição curricular. Mesmo considerando os procedimentos previstos na resolução, o gestor definiu coletivamente o que seria melhor para a escola. No seu depoimento, ainda defende que o currículo deve se basear na realidade da escola, evocando a autonomia pedagógica da escola ao defini-lo. Além disso, enquanto o diretor da escola Ômega atribuiu essa função ao especialista, na escola Alfa a discussão curricular é liderada pelo gestor e compartilhada com professores e especialistas.

Neste aspecto, constata-se que os gestores não convergem em suas práticas ao tratar da autonomia pedagógica. Comparando os dois discursos, depreendemos que o gestor da escola Alfa possui uma clara percepção de que os idealizadores do programa não consideraram a autonomia pedagógica como condição necessária para a construção do currículo do PROETI, embora o texto do documento base prevê:

A lógica de currículo que se propõe para a especificidade do Projeto Escola de Tempo Integral parte da ideia de um currículo em processo, pois permite a flexibilidade das atividades sem a perda do sentido da unidade; produz uma nova dinâmica para a organização do tempo do aluno; favorece o equilíbrio entre as ações de caráter mais científicas e lúdicas e exige maior articulação da equipe pedagógica no processo de redefinição e reorganização das ações. (SEEMG,2009, p.12)

A despeito deste assunto, o próprio documento enviado às escolas, ainda trazia em seu bojo uma sugestão<sup>26</sup> de matriz curricular, cujos números de módulos e atividades estavam definidas:

### Quadro 01 - Sugestão de Matriz Curricular do PROETI.

| Carga horária semanal              | Módulos de 50 minutos |  |
|------------------------------------|-----------------------|--|
| 5 aulas semanais Português         | 04:10                 | A critério da escola, as oficinas sugeridas irão contemplar a carga horária de Português, Matemática, Artes e Educação |
| 5 aulas de Matemática              | 04:10                 |  |
| 3 aulas de Educação Física         | 02:30                 |  |
| 3 aulas de Artes                   | 02:30                 |  |
| 4 aulas Estudos Monitorados        | 03:20                 |  |
| 10 aulas Formação Pessoal e Social | 08:20                 |  |

Fonte: Cartilha do PROETI (2009)

O simples fato de manter definido parte do currículo – carga horária e a atividades – que a escola deveria obedecer, confere à política a evidência de um modelo concebido na forma descrita por Dye (2009) “top/down”, “relativamente comum e originário da burocracia, dos mecanismos e instâncias criados “por cima”, para serem implementados”, afirma Condé (2011, p.17).

Percebemos que a dimensão pedagógica da gestão analisada no aspecto da definição do currículo, não vem sendo executada, sobretudo pelo gestor da escola Ômega, pois além de concordar com o desenho da política nesse aspecto, ainda atribui à especialista da escola a tarefa da escolha as demais atividades que também reproduz o critério adotado pelo diretor -a ausência de materiais na escola.

O currículo do PROETI já vem quase todo pronto. Sempre que chega na escola as “resolução”, o diretor me repassa e me manda montar o currículo, para distribuir o número de aulas para cada oficina. Procuro colocar no currículo aquilo que a escola não possui. É porque agora no Mais Educação a escola pode escolher vários kits, tem uns que custam seiscentos reais e

<sup>26</sup> Embora na matriz curricular constava como “sugestão” na cartilha do PROETI, temos que considerar que na prática isso não se sustentava. As escolas eram orientadas pela equipe de inspeção e demais analistas a adotarem a matriz sugerida. O modelo do plano acima era utilizado como base para contratação dos professores que atuaram no programa, assim os contratos respeitavam fidedignamente o mesmo o número de aulas previsto na matriz curricular.

outros oito mil reais. Sempre fazemos a opção pelos kits mais caros, e assim tanto os alunos do projeto quanto os do regular utilizam. (Especialista da escola Ômega, entrevista realizada dia 16 de julho de 2013)

Esse comportamento demonstra o distanciamento do gestor da dimensão pedagógica, ao atribuir ao especialista a responsabilidade pela definição curricular. Ao mesmo tempo o discurso da especialista reforça a preocupação do gestor em equipar as escolas com os kits que recebe do governo federal, mesmo desconhecendo sua utilização no projeto. A postura adotada pelo gestor e pelo especialista da escola Ômega, em nenhum momento vem contribuindo para uma organização coletiva do trabalho na escola, já que se descuidaram dos seus princípios fundamentais da unidade, da coerência, da consistência e da interação entre seus diversos segmentos da escola para defini-lo.

Como consequência dessas práticas, é possível observar em nossas escolas a ocorrência do enfraquecimento do currículo em nome do projeto pedagógico e da metodologia de projetos, banalizados pelo descuido conceitual e metodológico, que passaram a receber uma orientação mais distanciada e mais operativa da organização do processo de formação e aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2009, p.93)

Uma postura diferente é percebida no caso do gestor da escola Alfa. Mesmo tendo consciência que parte do currículo vem pronto, ele não abre mão do processo de decisão das demais atividades que serão desenvolvidas pela escola. Ela própria afirma participar do processo de escolha, compartilhando essa função com a especialista e professores. Essa postura é confirmada pela especialista da escola:

Aqui na escola trabalhamos muito juntos: a direção, o serviço pedagógico e professores. Ela é muito exigente. Nós aplicamos um diagnóstico nos alunos e após a análise dos resultados, nós então decidimos as atividades que serão desenvolvidas no PROETI. A intervenção desses alunos é feita no PROETI. (Especialista da escola Alfa, entrevista concedida dia 16 de julho de 2013)

Nesse sentido, Lück (2009), explica os motivos que conferem maior nível de importância à gestão pedagógica dentre as demais dimensões da gestão escolar:

Daí porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada. A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na

escola como um todo. O diretor escolar lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar. (LÜCK, 2009, p.93)

No caso em questão, o gestor da escola Alfa ainda apresentou um descontentamento da forma como a política trata a questão curricular e reclama a falta de autonomia que não é concedida às escolas nesse processo. Nesse caso, a gestão pedagógica do projeto deveria ser um serviço que aconteça na forma de interação com os demais membros da escola, mesmo a escola encontrando dificuldades para decidir sobre questões curriculares, dadas as determinações homogeneizadas da política. Gadotti (2009, p.113) apresentando uma posição contrária a da homogeneização dos currículos defende que “os currículos devem expressar a realidade da cidadania que é local, a cultura e os saberes produzidos pelas comunidades”, ao que Coll (2007), acrescenta:

Os currículos devem refletir o que é recomendável que os estudantes aprendam. Mas quem define isso é uma sociedade determinada, na qual eles estão inseridos. Portanto, continuamente deveria haver um mecanismo que permitisse atualizar os parâmetros curriculares, para ir incorporando os saberes e as competências que vão aparecendo de maneira emergente e necessários. Hoje temos necessidade de informação, de formação e de desenvolvimento de competências que há dez anos não tínhamos. Os conteúdos a serem trabalhados devem guiar-se pelo seu significado social, tendo sentidos para o cotidiano e, ao mesmo tempo, dialogando com outros tempos e espaços da vida humana. É conhecimento contextualizado e integrado para que crianças e adolescentes percebam as múltiplas relações que dele derivam. (COLL, 2009, p.34)

O grande desafio que é constituído aqui diz respeito à necessidade de compreender o currículo do PROETI numa perspectiva integral, que para além das escolhas de atividades de preenchimento de formulários burocráticos, o currículo redimensione o modo de funcionamento das escolas, que supere a concepção cristalizada dos conteúdos curriculares e da fragmentação desses, para a constituição de concepções que remetam à articulação dos saberes que ampliam o foco da aprendizagem a partir de proposições e não de disciplinas escolares.

Outros dois aspectos observados na gestão pedagógica do PROETI, referem-se ao planejamento da prática pedagógica e à organização dos espaços e tempos escolares. De acordo com o documento base da política (SEEMG, 2009) essas duas ações devem ser assim desenvolvidas:

As práticas de planejamento das aulas pelos professores devem ser realizadas de forma sistemática, coletiva e cooperativa, em consonância com a proposta curricular da escola e com base nos avanços e necessidades individuais dos alunos. As atividades propostas devem ser inovadoras, com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnológicos educacionais que favoreçam a interdisciplinaridade, a contextualização e a apropriação dos saberes. Elas devem focar a aprendizagem, de forma mais lúdica, diferentemente da prática pedagógica realizada no turno regular. O Projeto Escola de Tempo Integral deve propor atividades que estimulem os alunos a permanecerem na escola em tempo integral, contribuindo desta maneira, com a diminuição dos índices de evasão e abandono. (SEEMG,2009, p.15).

Sendo assim, optou-se por analisar os depoimentos de duas professoras, uma de cada escola investigada para perceber como os gestores destas escolas desenvolvem as práticas de planejamento:

Na escola nós temos os módulos de planejamento com a supervisora. Uns ocorrem junto com os demais professores, enquanto outros a supervisora faz só com nós, os professores do PROETI - ela e a analista da superintendência. Lá a diretora dá todo o suporte, se precisar de material, qualquer problema, ela sempre dá suporte para a gente. A supervisora nas reuniões sempre dá sugestões de atividades, a analista também. Elas estão sempre auxiliando agente. (Professora do PROETI na escola Alfa, entrevista realizada dia 24 de julho de 2013).

É possível perceber no depoimento da professora da escola Alfa que os professores são assistidos pelo serviço pedagógico e pela direção da escola. Depreende-se ainda que o planejamento é compartilhado entre os demais professores, contando inclusive com a participação da analista da superintendência, fato que sugere uma integração entre os diversos atores. Em contrapartida, na escola Ômega, uma das professoras do PROETI afirmou que:

Quando eu comecei na escola ninguém me apresentou o programa do PROETI. Depois de muitos dias, que a especialista me deu o planejamento e eu dei uma olhada. Nem li ele todo. Não tinham me falado como era a dinâmica de trabalho. Eu tive que fazer as coisas no escuro. A supervisora me disse que o projeto era para brincar, nem caderno eles (ao alunos) tinham. Quando eu coloquei eles para fazer atividade, aí supervisora falou que não era para fazer aquilo, senão eles iriam sair do projeto. A supervisora só cobra, mas não dá nenhum apoio, nunca dá nenhuma sugestão de pelo menos isso. Nem o pessoal da superintendência, nem o diretor, nem a supervisora, nem nós estamos preparados para oferecer essas aulas que eles querem na prática. Nós não estamos preparados para o projeto ter aquela eficácia. (Professora do PROETI na escola Ômega, entrevista realizada dia 26 de julho de 2013)

Percebemos pelo discurso acima, aspectos diferenciados daqueles constantes no depoimento da professora da escola Alfa, que denuncia a existência de ações divergentes nas escolas ao tratarem do planejamento. Conforme sugere o relato da professora da escola Ômega, o especialista parece não conhecer suas atribuições, deixando o professor à mercê da sorte.

Infere-se ainda que o professor desconhece as atribuições do diretor e do supervisor no PROETI, já que não questiona as orientações equivocadas recebidas, ao afirmar: “A supervisora me disse que o projeto era para brincar, nem caderno eles tinham. Quando eu coloquei eles para fazer atividade, aí supervisora falou que não era para fazer aquilo, senão eles iriam sair do projeto” (Professora do PROETI da escola Ômega, entrevista concedida em 26 de Julho de 2013).

Este fato corrobora a conclusão a que chegou Barreto (2012) em sua pesquisa sobre implementação do PROETI na SRE de Uberaba, na qual comprovou a evidência que as orientações recebidas nas escolas dos gestores regionais não são simplesmente transformadas em prática pelos atores do PROETI.

Isso ocorre porque no cotidiano da escola ocorre uma reinterpretação dessas orientações, conforme explica Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 1996):

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relaciona com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (MAINARDES, 1996, p.53).

Quanto ao depoimento da professora da escola Alfa, mais uma vez evidencia a arquitetura desenvolvida na escola para desenvolvimento da política. No caso em questão, a professora é atendida pela especialista e pela analista da escola. Ainda conta com o assessoramento da diretora: “Lá a diretora dá todo o suporte, se precisar de material, qualquer problema, ela sempre dá suporte para a gente” (Professora da escola Alfa, entrevista concedida dia 24 de julho de 2013).



Nessa abordagem fica evidente que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. O que eles pensam e acreditam reflete no processo de implementação da política. Portanto, suas percepções e experiências são importantes para compreensão das políticas educacionais e para seus processos de implementação. Nesse aspecto, Lück (2009) acredita que,

Resumidamente esse é o papel da escola, facilmente reconhecido e indicado por todos. A sua realização, porém, apenas se dá na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu. Afinal, uma escola é uma organização social constituída e feita por pessoas. Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência demandam uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica. (LÜCK,2009, p.94)

A gestão pedagógica é um processo complexo que se desenvolve em aspectos amplos. Além das ações relativas à definição do currículo e das práticas de planejamento, a organização do espaço e tempo escolares incluída nessa análise de resultados é um elemento importante para que se alcance resultados positivos na implementação do PROETI. No documento orientador essa questão é abordada afirmando ser

(...) fundamental que escola que ofereça a opção curricular de tempo integral organize seu espaço escolar, horário de aula e as atividades de enriquecimento curricular, de modo a assegurar práticas pedagógicas que aprimoram a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos. A Escola de Tempo Integral deve utilizar os seus espaços, de forma a propiciar aos alunos diferentes formas de interação, usando a biblioteca, laboratório, cantina, quadra poliesportiva, espaços cedidos por parceiros do Projeto, dentre outros, de uma forma prazerosa e estimulante. (SEEMG,2009, p. 15)

No documento orientador constam orientações pontuais sobre a utilização dos espaços escolares, além de deixar em evidência a possibilidade de usufruir de espaços cedidos por parceiros. Entretanto, percebemos que o gestor da escola Ômega, concebe o desenvolvimento do PROETI somente dentro do âmbito escolar, percepção sustentada desde o primeiro ano de implantação do projeto, por meio da declaração:

“os meninos gostam da escola, então quando não tinha, o portão ficava cheio de meninos querendo vir para a escola. Chegava três horas, quatro horas, o menino brincava aqui dentro da escola. Então a gente tinha que abrir espaço, então vocês vão brincar na quadra” (Diretor da escola Ômega, entrevista concedida em 24 de julho de 2013).

Essa visão é compartilhada pela especialista da escola que possui uma compreensão muito limitada da educação integral, acreditando ser um projeto que oferta somente brincadeiras para os alunos. Em contrapartida, a professora do PROETI entendia que era necessário utilizar os espaços da escola e alargar esses espaços para além dos muros.

“Os meninos não quer ficar na escola mais, já enjoaram, mas a escola cobra que tem que ficar na escola. Eu até tenho vontade de levar esses alunos no centro cultural, na casa de cultura, mas aí o diretor fala “não pode levar”. Eu sei que pode, porque tenho outras colegas que trabalham com o projeto em outras escolas e lá as coisas dão certo”. Um dia a escola levou todos os alunos até o espaço cultural. E lá os meus alunos ficaram na oficina de argila. Eu fiquei sozinha com eles enquanto as outras professoras ficaram lá... conversando. Aí os alunos, amassou... amassou esse barro até cansar. Aí começou a fazer guerra de argila. Foi aquela loucura. As outras professoras falaram que não vai mais levar os alunos do PROETI, só os delas. Aí ela disse que vai levar só os delas, eu não sabia que tinha alunos só os meus (PROETI) e só os delas não. Então não é trabalho conjunto não. Eu fiquei calada, o diretor não falou nada, a supervisora também não então eu me calei. (Professora do PROETI da escola Ômega, entrevista concedida dia 24 de julho de 2013)

Conforme relato da professora acima, o gestor e a especialista da escola não concebem a ampliação de espaços como algo necessário ao projeto – sugerindo ser trabalhoso – preferindo, ao invés disso, delimitar o espaço escolar dos demais, existentes na comunidade. Essa conduta baseada na compartimentação dos espaços é criticado por Marco Aurélio Nogueira (2001):

Em vez de uma inteligência que separa o complexo do mundo em pedaços isolados, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional, precisamos de uma perspectiva que integre, organiza e totalize. Só assim teremos como aproveitar de modo pleno as inúmeras possibilidades de compreensão e reflexão propiciadas pela evolução geral dos conhecimentos que se desenvolvem nos diferentes espaços. (NOGUEIRA,2001, p.66)

Coerente com a perspectiva defendida por Nogueira (2001) de utilização e integração dos espaços como propiciadores de aprendizagem, o gestor da escola Alfa, contrapondo à postura do Ômega, afirma:

Eu tenho que estar o tempo todo articulando para que o PROETI dê certo. Por exemplo, extrapolar os muros da escola. Eu pensei e percebi através dos

questionamentos dos professores, que se agente fosse para fora da escola seria bem melhor, atrairia mais esses alunos, eles teriam mais possibilidades. Aí eu já fui, já busquei parceria com o centro cultural, com a casa da cultura... Não porque eu tenho tempo... tem dia que eu chego aqui às sete horas da manhã e saio às sete da noite, sem tomar banho, sem nada. É porque eu geralmente vou lá resolvo uma coisa, resolvo outra. (Diretor da escola Alfa, entrevista concedida dia 23 de julho de 2013)

Para a diretora da escola Alfa, a compreensão de que o processo educativo tem que ocorrer além dos muros da escola é algo evidente. Observamos ainda uma iniciativa da mesma em buscar parceria com outros órgãos e instituições da comunidade para desenvolvimento do PROETI, uma característica das políticas transversais, definidas por Goma (2004, p. 27) como um movimento de transição da ação pública, capaz de integrar as políticas participativas e as políticas de inclusão, convergindo-as em uma peça chave do estado de bem estar do século XXI.

A implementação do programa nesse caso,

Depende da coordenação de ações da gestão escolar com os diversos níveis de governo, setores públicos, sociedade civil como forma de organização do trabalho técnico e administrativo: a requalificação dos espaços urbanos; o fortalecimento dos laços entre escolas e comunidades; o planejamento da circulação de crianças e jovens por diversos itinerários educativos. Tudo isso convergindo para a ampliação de aprendizagens de crianças e jovens combinando e complementando ações a partir da análise de demandas locais. (CENPEC, 2011, p.70)

Ao averiguar as ações gestoras desempenhadas pelos diretores das escolas Alfa e Ômega no que tange aos procedimentos da gestão pedagógica sugerida pelo PROETI, perfis diferenciados de gestão foram sendo revelados.

Ao confrontar os dados da pesquisa com os estudos de Polon<sup>27</sup> (2009) nos quais fora realizada pesquisa longitudinal com gestores escolares no estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de investigar os perfis de gestão que estes empreendiam, constatou-se que nenhum dos dois gestores investigados desenvolveram ações puramente relacionadas à liderança pedagógica se considerar as práticas que a autora categorizou para esse fim.

---

<sup>27</sup> A pesquisa desenvolvida por Polon (2009) durante o Doutorado, intitulada: Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005, permitiu a identificação de três perfis de liderança: a pedagógica, organizacional e relacional. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc121rio.br/pergamum/tesesabertas/0510368\\_09\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc121rio.br/pergamum/tesesabertas/0510368_09_pretextual.pdf)> Último acesso em 12 de outubro de 2013.

Esse tipo de liderança, a pedagógica é caracterizada por Polon (2009, p. 46) a partir da constatação de “execução de tarefas que expressam especial atenção à atividade de orientação e acompanhamento do planejamento escolar”. Essas tarefas, segundo a autora, foram traduzidas em práticas como:

assistir às aulas e orientar pedagogicamente os professores a partir delas; orientar a produção do planejamento escolar com seus conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação; orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas; “orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados; e, com menor carga fatorial que os demais itens mas ainda assim fortemente relacionado a este conjunto, o item promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores”. (POLON, 2009, p.128)

Com base em tais achados, Polon chegou à conclusão que nenhum dos diferentes perfis de gestão ocorre separadamente, podendo um mesmo gestor, desenvolver as tarefas que caracterizam a liderança pedagógica relacional e, até mesmo, a organizacional, conforme apontou seus estudos.

Ao analisar as ações dos gestores investigados tomando como referência a pesquisa de Polon (2009), vemos que a partir das ações desenvolvidas no PROETI pelo gestor da escola Alfa, aspectos relacionados à Liderança Organizacional, caracterizada por Polon como:

aquela que indica forte correlação entre tarefas realizadas com o intuito de dar um suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas, tais como: “atender aos pedidos dos professores, reprodução de fichas, equipamentos, materiais etc.(POLON, 2009, p.137)

Deduzimos, ainda, um fato comprovado nos estudos de Polon (2009), que no caso da liderança organizacional, há uma expressiva presença de ações referentes à participação da direção ou membros da equipe nas reuniões pedagógicas, prática frequente do gestor da escola Alfa conforme apontado nos depoimentos analisados.

Essa mesma percepção não pode ser constatada no caso da gestão da escola Ômega. O gestor pesquisado se mostrou, a partir das informações coletadas nos depoimentos, bem distante das questões que se referem à gestão pedagógica. Esse fato pode ser evidenciado pelo distanciamento do diretor do processo de definição curricular, pela ausência de difusão da prática de planejamento entre professores, pela excessiva atribuição de competências relacionadas à gestão pedagógica ao especialista, dentre outras.

Diante disso, não houve, nesse caso, como comparar o perfil de gestão deste com aqueles propostos por Polon (2009), sendo necessário buscar referências que expliquem essas ações em Lück (2009) ao definir, entre outras perspectivas, a gestão administrativa. A autora explica que:

A administração da escola, envolvendo recursos físicos, materiais, financeiros e humanos, foi o foco da ação do diretor no tempo da escola conservadora, elitista e orientada pelo paradigma positivista, que via os processos educacionais fragmentados e atuava sobre eles, um de cada vez e como um valor em si mesmo, para garantir a qualidade do ensino.(LÜCK, 2009, p. 36)

O distanciamento das questões pedagógicas observado na ação do gestor da escola Ômega e a preocupação em equipar a escola, assim como com as questões financeiras conforme depoimentos, reflete aspectos constitutivos desse perfil de liderança administrativa. Segundo essa concepção paradigmática limitada, “o diretor escolar dedicava a maior parte do seu tempo buscando garantir esses recursos para a escola, na expectativa de que os processos educacionais fluíssem naturalmente”, (LÜCK, 2009, p. 33).

Assim, preliminarmente sem a análise dos demais processos de gestão e considerando o aspecto da gestão pedagógica presente na implementação do PROETI e os perfis de liderança constituídos com base nas ações gestoras desenvolvidas no cotidiano da escola, foi possível concluir que as práticas desenvolvidas na esfera pedagógica pelos gestores pesquisados não convergem, ao contrário, se mantêm cada vez mais diferenciadas. Com o intuito de averiguar se este distanciamento nas práticas se mantêm, passa-se à análise da gestão de resultados no PROETI.

### **2.2.2 A gestão de resultados educacionais**

A gestão de resultados educacionais é definida no escopo do projeto como sendo aquela que abrange processos e práticas de gestão para melhoria dos resultados de desempenho da escola de tempo integral (SEEMG,2009, p.13). Nesse caso, as ações da gestão são desenvolvidas considerando:

- Avaliações Diagnósticas e Externas: é através da avaliação da aprendizagem é que se pode repensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino, buscando-se solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção do conhecimento.

-Uso dos resultados das avaliações: todas as escolas devem utilizar-se dos seus resultados das avaliações diagnósticas, de forma comparativa com os demais resultados das avaliações externas promovidas pela SEE, identificando necessidades e propondo ações de melhoria da aprendizagem. (SEEMG, 2009, p.14)

No caso do PROETI, o documento base da política ressaltava que o gestor deveria “adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos nas avaliações externas e, sobretudo, sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas” (SEEMG, 2009, p. 12). Dessa forma, a apropriação dos resultados dos alunos nas avaliações internas e externas, passa a ser uma ferramenta importante para definição do público da política, que visa atender as necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares, bem como desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos mesmos.

Esta delimitação do campo de ação facilita a concentração do trabalho pedagógico, permitindo uma avaliação mais clara dos resultados. Entretanto, dados da pesquisa comprovaram que na definição do público a ser atendido no PROETI, somente um dos gestores considerou os resultados educacionais dos alunos. Não que este deva ser o único referencial para integração e formulação do programa na instituição, contudo este aspecto não deve ser desconsiderado, afirma Lück (2009):

Análises estatísticas, baseadas em exames padronizados, constitui um instrumento capaz de proporcionar informações significativas e consistentes que permitem aferir o estado e a situação de sistemas ou redes de ensino e de escolas e descrevê-los de forma objetiva e facilmente entendível, uma vez que abrange elementos observáveis e mensuráveis. (LÜCK, 2009, p.42)

Ao questionar os gestores sobre a relação que estes fazem entre os resultados dos alunos e o PROETI, obtivemos os seguintes depoimentos:

Claro, os resultados dos alunos é usado sim. Aliás os próprios professores indicam: esse aqui é para o PROETI. Só que aqui nós temos vaga sobrando, então sempre dá para quem quer, tanto para o que está no baixo desempenho, quanto aquele que possui necessidade social. (Entrevista concedida pelo gestor da escola Ômega dia 24 de julho de 2013)

Tomando-se como base a resposta do gestor da escola Ômega quanto ao uso dos resultados dos alunos, percebe-se que embora afirme positivamente usá-los como referência para atendimento ao programa, essa prática não se confirma. O mesmo alega que os

professores são os responsáveis pela indicação dos alunos do PROETI, não informando se estes tem conhecimento de tais resultados.

Contudo, o gestor da escola Alfa, respondendo a mesma questão, afirmou:

Nós recebemos os resultados dos alunos por meio dos boletins do PROEB e PROALFA. Hoje cada professor conhece bem o seu aluno. O projeto é uma intervenção que temos na escola. Antes agente tinha os professores que se revezavam no atendimento aos alunos da intervenção pedagógica e hoje temos o PROETI. Por isso, nós damos prioridade aos alunos mais fracos. Nem sempre os pais aceitam, mas agente tenta atender ao que dá. (Entrevista concedida pelo gestor da escola Alfa em 23 de julho de 2013)

No relato acima, o gestor da escola Alfa sugere uma utilização mais efetiva dos resultados dos alunos se comparado com o gestor anterior. Ao dar prioridade ao aluno mais fraco, demonstrou ainda que, superficialmente, adotar um referencial para ingresso do aluno ao programa, nesse caso, os resultados dos alunos nas avaliações.

Portanto, depreende-se da análise comparativa dos depoimentos dos gestores, que os resultados dos alunos são percebidos pelos mesmos, contudo ainda não utilizados na mesma medida, ao que Lück (2009) alerta para o fato que:

A gestão de resultados, para ser efetiva, não deve avaliar os resultados obtidos descontextualizados das ações e situações que os produziram. Dessa forma a gestão de resultado implica em focalizar os indicadores de resultados obtidos, em associação com os indicadores dos processos que os tornam possíveis. (LÜCK, 2009, p.46)

No caso do gestor da escola Ômega, embora afirme utilizar os resultados dos alunos nas avaliações externas como critério para ingresso no PROETI, acaba colocando em dúvida essa prática ao afirmar que os próprios professores “indicam” os alunos. Essa atitude não confirma que os resultados da avaliação tenham sido o fator decisivo para a indicação dos mesmos para ingresso ao programa. Esse fato é evidenciado quando tomamos como base a resposta da professora da mesma escola que atende ao PROETI ao demonstrar, na sua fala, os critérios para ingresso. Segundo essa mesma professora: “os alunos atendidos são aqueles mais pobres, mais ‘atentados’. Nem sempre é o mais fraco, nós temos alunos aqui que são excelentes e estão no PROETI porque aqui tem comida gostosa todo dia”(Professora do PROETI da escola Ômega, entrevista concedida em 23/07/2013).

Embora não haja comprovação do uso dos resultados educacionais dos alunos para a implementação do PROETI, temos que considerar que a questão social é evidenciada. Esse

critério adotado pela escola está em consonância com o previsto no Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, Lei nº19.481, de 12/01/2011, ao determinar que a oferta de tempo integral deverá priorizar alunos que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social.

Analisando a questão sob esse aspecto, constatamos uma desatualização na definição do público alvo da política em relação ao critério que consta no documento orientador da política, fato que evidencia a necessidade de reformulação para ampliação dos objetivos da política implantada no estado de Minas Gerais.

Retomando a questão, as diferenças detectadas nas práticas de gestão do programa nas escolas investigadas ainda se mantêm. O depoimento do gestor da escola Alfa, diferentemente do exemplo anterior, evidencia que os indicadores de desempenho da escola têm servido para direcionar as ações do programa na escola. Além disso, o trato dado aos resultados tem permitido à escola indicar situações que necessitam de mais cuidado e atenção, de modo a orientar a tomada de decisão e a determinação de ações de melhoria e a necessária correção de rumos da política. (Lück, 2009).

Essa forma de conceber a gestão de resultados implica, no caso do PROETI, numa preocupação inicial com a melhoria dos resultados dos alunos. No entanto, não podemos deixar de dizer que pelas características sociais dos alunos das escolas - que são de baixa renda e vulneráveis socialmente, o fato de priorizar os aspectos ligados à aprendizagem, não impossibilita o atendimento às questões sociais dos alunos, já que essa é uma característica marcante dos alunos da escola. Daí a necessidade de compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, afirma Lück (2009).

Em se tratando do PROETI, essa prática constitui-se em condição fundamental para definir qualificações para o sucesso da política assim como para o direcionamento das ações desenvolvidas pelos gestores com base nos resultados dos alunos, para que assim auxiliados pelas políticas, as escolas possam se tornar mais eficazes a cada dia.

### **2.2.3 Gestão de pessoas**

Outro parâmetro de gestão sugerido pelo PROETI refere-se à gestão de pessoas. Ela abrange os processos e práticas de gestão que visam o envolvimento e compromisso das pessoas (professores e demais profissionais, pais e alunos) com o projeto pedagógico da



escola. De acordo com o documento orientador da política, são considerados na gestão de pessoas:

- Desenvolvimento Profissional: é indispensável que a escola promova ações de formação continuada, com base na identificação de necessidades dos docentes e demais profissionais da escola, em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral.
- Avaliação do Desempenho: devem ser adotadas, pela escola, práticas avaliativas do desempenho de professores e dos demais profissionais da escola, ao longo do ano letivo, para promover a melhoria contínua desse desempenho, no cumprimento de objetivos e metas educacionais.
- Valorização e Reconhecimento: Práticas de valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e demais profissionais da escola, no sentido de reforçar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, devem ser sistematizadas e constantes. (SEEMG,2009, p.16)

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas, afirma Lück (2011). Isso porque,

São as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.(LÜCK, 2011, p.75)

Fundamentalmente, a vitalidade da escola, na promoção de educação de qualidade, centra-se na competência das pessoas que a compõem e realizam o seu fazer pedagógico e em sua determinação em promover ensino de qualidade voltado para a formação e aprendizagem dos alunos. Não são o seu prédio, seus bens materiais e equipamentos, sua tecnologia, seus planos de ação em si que garantem a qualidade de ensino. Estes elementos são subsídios e instrumentos de apoio que, não sendo movidos e empregados adequadamente por pessoas, pouco contribuem para a efetividade da educação, por melhores que sejam. Em suma, as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola, a base da sua qualidade educacional.

E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola. No entanto, nem sempre foi assim, o fator humano e as práticas inerentes às pessoas eram pouco consideradas dentro das organizações, sobretudo na escola.

O primeiro passo para o reconhecimento das pessoas nas organizações escolares efetua-se a partir dos anos 90, com o contributo de Nóvoa<sup>28</sup>(2011) que efetuou pesquisas importantes relativas às pessoas nas organizações e às interações humanas. A partir dessa data, o enfoque das atividades relativas aos recursos humanos passou a ter em conta, a experiência, o desenvolvimento e a satisfação das pessoas nas organizações, pois até aqui, a aprendizagem resumia-se a um pequeno treino rápido que permitisse a execução correta das funções.

Apesar desta evolução, continuou-se a observar que a gestão das pessoas privilegiava pouco, a aquisição das competências consideradas necessárias à prossecução das funções. Atualmente a gestão das organizações tende a ser realizada em função do contexto do meio e da atividade. As pessoas são presentemente encaradas como um fator estratégico e, os seus desempenhos são fundamentais para o desenvolvimento econômico e social das organizações.

De acordo com Mintzberg (2010, p.79), “a liderança aparece como um dos papéis do gestor, entendido como a responsabilidade pela direção e motivação de colaboradores, através da integração das necessidades individuais com os objetivos organizacionais”. Segundo este autor, são atribuídas ao gestor três tipos de funções:

de relação, a quem cabe representar a organização, liderar e conduzir as atividades dos seus subordinados; de informação assumindo o centro da organização e gerindo-a em termos internos e externos e finalmente uma função de decisão, a quem compete fazer evoluir e adaptar a organização à mudança, gerir conflitos, recursos humanos, materiais e económicos.(MINTZBERG, 2010, p.82)

Para tanto, o gestor deve possuir competências que lhe permitam exercer uma forte liderança para adotar medidas que levem à construção de uma escola afetiva e efetiva, com base numa cultura de sucesso e atendendo aos princípios de uma gestão democrática e participativa.

Para que isso aconteça, explica Durão (2011, p. 26), o gestor deve “proporcionar um ambiente que permita à escola cumprir a sua missão, os seus objetivos e as suas metas, de acordo com os valores da organização”, através do envolvimento de toda a comunidade escolar. Deve ainda, de acordo com a autora:

---

<sup>28</sup>No livro *As organizações escolares em análise*, António Nóvoa apresenta um leque alargado de perspectivas e de estudos que tomam como referência as escolas e o seu funcionamento, reunindo textos de especialistas canadianos, holandeses, ingleses, norte-americanos, portugueses e suíços.

saber construir a visão da organização, criar e/ou ajudar a construir o ambiente saudável, definir estratégias consensuais, comunicar, estimular a participação e a partilha de todos os membros da comunidade, utilizar o método de avaliação sistemática, inovar e fomentar a criatividade e sobretudo saber motivar. (DURÃO, 2011, p. 27)

O desenvolvimento da gestão de pessoas no PROETI se faz necessário para que a escola atinja os propósitos do programa. Por isso, torna-se indispensável que a escola promova ações de formação continuada, com base na identificação de necessidades dos docentes e demais profissionais da escola, em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para a implementação, ao mesmo passo em que práticas de valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e demais profissionais da escola, sejam sistematizadas e evidenciadas pelo gestor, no sentido de reforçar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, o depoimento da professora da escola Ômega revela o distanciamento do previsto acima:

Falta ter um apoio da direção, um apoio do pedagógico. Tinha que ter supervisor só para o PROETI. Tenho muita dificuldade com a indisciplina, com o desinteresse dos alunos, deles achar que estão indo lá só para brincar. Eu tô lá(...) às vezes acho que a escola não me percebe ali. O apoio do pedagógico tinha que ser todos os dias. A supervisora se reúne comigo de vez em quando, às vezes quando ela vai se reunir comigo eu até esqueço o que tinha sido combinado na outra reunião. (Professora do PROETI da escola Ômega, entrevista concedida dia 23/07/2013).

O depoimento da professora da escola Ômega, ilustra muito bem a ausência de ações comprometidas com o desenvolvimento dos servidores da escola responsáveis pela implementação do PROETI. A falta de ações da gestão, em perceber as carências profissionais da professora acima, resulta no quadro de baixa motivação apresentado pela mesma. Esse fato contraria no que couber às necessidades de motivar as pessoas.

Autores como Barroso e Sjørslev citados por Durão (2011, p. 27) ressaltam que é muito importante que as pessoas se sintam motivadas. Quanto mais motivadas e persistentes, maior capacidade e potencialidade terão para atingir os seus objetivos. Nesse caso, a baixa motivação da professora da escola Ômega, diante da inobservância da gestão na identificação de necessidades dos docentes, pode contribuir negativamente para os resultados do PROETI na escola.

A professora não desenvolve o sentimento de pertencimento à escola, ao contrário, passa a se sentir excluída dos objetivos da instituição, e, permanece “atirando no escuro”

como de fato apontou em seu depoimento. Condé (2011, p.16) afirma que “é preciso que ocorra um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa de um programa”.

Nesse caso, o gestor da escola Ômega, no que se refere à gestão de pessoas, se enquadra num tipo de relação na qual impera a comunicação vertical que aumenta a distância entre quem “ordena” e quem implementa “por baixo”, no caso, a professora, conforme aponta Condé (2011). Esse fato indica a existência de um problema de implementação causado pela falta de uma comunicação eficiente entre o gestor e o professor, cujo efeito pode ser percebido quando o professor não conhece realmente a política e sente-se, muitas vezes, excluído como sujeito ativo.

Entretanto, o relato do gestor da escola Alfa demonstra uma prática diferenciada no trato com os servidores que atuam no programa.

Minha missão é fazer com que os profissionais internalizem da necessidade do PROETI. O projeto é muito bom, mas tudo pode ser ainda melhorado. Quando o professor assume o PROETI agente fala logo com ele o que é. Se ele apresenta alguma dificuldade, colocamos a especialista para ajudar, chama, orienta, acompanha. Aqui já teve caso de ter que trocar uma professora do PROETI com uma outra do regular, para que o projeto funcionasse. Hoje, essa professora não quer mais voltar para o regular. Como o PROETI é liberado só depois, ela pega uma turma do regular e me faz garantir para ela que quando o PROETI for liberado ela vai para o projeto. Eles têm prazer de trabalhar no projeto. (Gestor da escola Alfa, entrevista concedida dia 24/07/2013).

De acordo com Armstrong (2005, p.27), “é mais provável que as pessoas tenham um bom desempenho quando sabem e percebem o que se espera delas e quando participam na definição dessas expectativas”. A gestora da escola apresenta um comportamento diferente do gestor da escola Ômega. Inicialmente, ela entende que sua missão é fazer com que os profissionais internalizem a necessidade do PROETI.

Essa variável é importante na implementação do PROETI, pois a partir do conhecimento do programa pelos seus implementadores é possível estabelecer um adequado planejamento da política no nível local. Nessa fase, devem-se considerar ainda a participação, a motivação, o reconhecimento e a realização profissional dos atores envolvidos. Estas variáveis são importantes e fundamentais à implementação da política, caracterizada segundo Condé (2011, p.16) como uma “coordenação horizontal, na qual os próprios implementadores (diretores, especialista e professores) operam o programa no dia a dia”.

Essa ação inibe um dos problemas de implementação citados pelo mesmo autor, que ocorre quando:

diretrizes originais não chegam ao alvo, ou seja, a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem exatamente porque estão fazendo aquilo e acrescenta, quem implanta precisa conhecer porque faz determinadas coisas e não outras. (CONDÉ, 2011, p.16)

Daí a necessidade de comunicar a atribuição, definir claramente as ações para um implementador e motivar os atores envolvidos, pois independentemente da conjugação de todas as variáveis referidas acima, verifica-se uma multiplicidade de reações pessoais ao implementar as políticas, provocando situação percebidas pela gestão das escolas com maior ou menor incidência. No caso em questão esse entendimento parece consolidado no gestor da escola Alfa, ao contrário do que ocorre na escola Ômega, onde os profissionais têm sido cada vez mais desencorajados a contribuir com o sucesso do programa.

#### **2.2.4 Gestão de serviços e recursos**

A Gestão de serviços e recursos no PROETI se consolida a partir da utilização das instalações, na qual são sugeridas a observância do uso apropriado do espaço físico, equipamentos e materiais pedagógicos, incluindo os recursos tecnológicos, para a implementação do projeto pedagógico da escola. São considerados ainda na gestão de recursos financeiros, na qual devem ser realizadas “ações de planejamento participativo, acompanhamento e avaliação da aplicação dos recursos financeiros da escola” (SEEMG, 2009, p. 15), levando em conta as necessidades do projeto pedagógico, os princípios da gestão pública e a prestação de contas à comunidade.

Sobre os aspectos infraestruturais as respostas dos dois gestores revelaram que, as condições materiais das escolas para ofertar o PROETI ainda preocupam. Isso se deve sobremaneira à precariedade da infraestrutura do prédio, às condições das instalações elétricas e sanitárias, à existência de equipamentos deteriorados ou precisando de reparos, atraso no recebimento de materiais didáticos e falta de espaços para atividades curriculares complementares (bibliotecas, laboratórios, salas-ambiente, etc.), além de espaços para atividades “extracurriculares”, tais como ambientes externos à sala de aula.

Percebe-se pela visita às escolas, que o prédio da escola Ômega, possui uma estrutura física mais adequada que a escola Alfa, pelo fato de possuir quadra, biblioteca, laboratório de informática, área livre coberta, refeitório e muitas salas de aulas espaçosas e ociosas. Essa

condição de “privilégio” contribuiu negativamente para a difusão da concepção de que o desenvolvimento do PROETI está limitado ao espaço interno da escola e suas dependências, conforme apontado pelo gestor. Contudo temos que considerar que:

O espaço escolar é central na oferta da escolaridade básica de direito de crianças e adolescentes. A escola tem importância fundamental para que novas gerações possam dominar conhecimentos e habilidades para viver e se mover no mundo. Porém, o espaço escolar não é mais suficiente para o conjunto de aprendizagens que as novas gerações querem e de que precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea. (CENPEC,2011, p.36)

A estrutura física da escola Alfa em nada se assemelha à da Ômega, da mesma maneira que se diferenciava do outro gestor na forma de implementar o programa. Não que a direção da escola se conformasse com as precárias condições do prédio, justificado pelas inúmeras solicitações feitas à superintendência na tentativa de ser contemplada com reforma e ampliação do espaço, principalmente para a construção de uma quadra e de um refeitório.

Entretanto, enquanto o gestor da escola Ômega restringiu o desenvolvimento do programa dentro do espaço físico da escola com utilização de suas instalações, o da escola Alfa, passou a utilizar os espaços fora da escola na tentativa de ampliar o programa para além dos muros da escola. Essa foi a alternativa utilizada pelo gestor da escola Alfa, para resolver o entrave da ausência de estrutura física ideal para o desenvolvimento do PROETI, conforme declarado na entrevista:

Como a escola não tem uma quadra, não tem espaço, não oferece condições ideais, fui fazer parceria com a prefeitura, com o centro cultural, com a casa da cultura. Os alunos tem aula toda semana nesses lugares. A prefeitura cede o ônibus, que já vem trazer os alunos para a escola e daqui eles são levados para estes espaços. Lá os próprios artesãos e monitores ministram as atividades, ajudam a escola no PROETI, são nossos parceiros. Se não for assim não dá. (Gestor da escola Alfa, entrevista concedida 24/07/2013).

A opção do gestor da escola Alfa de buscar parcerias representa uma experiência que assume características setoriais, que conforme o CENPEC (2011, p. 37) apontam tendências fortes de articulação e gerenciamento das ações dos programas de educação integral, conjugando esforços entre as diversas instituições locais e parcerias, que cedem seus agentes educacionais.

Se por um lado, a utilização de espaços do entorno da escola indica estratégia para atenuar déficits de infraestrutura, por outro, as iniciativas

observadas declaram lançar mão dessa estratégia porque as atividades pedagógicas desenvolvidas fora da escola agregam aspectos cognitivos e valores importantes. Tais iniciativas promovem sentimentos de pertencimento e de responsabilidade de crianças e adultos, reforçando laços comunitários.(CENPEC, 2011, p.37)

Dessa forma, podemos concluir que o problema da infraestrutura das escolas que oferecem o PROETI foi sentido especialmente pelo diretor da escola Ômega, que mesmo justificando a ausência de uma estrutura física adequada não buscou alternativas para resolver o problema, como exemplo, com o estabelecimento de parcerias. Ao que parece ser uma constante das escolas que apresentam proficiências mais baixas, como comprovado nos estudos de Polon (2009), fato que confirma que estas escolas se amparam na variabilidade de infraestrutura e recursos escolares como condição essencial à qualidade do ensino. Entretanto,

A demanda hoje é por articulação e combinação de saberes e práticas constituídos na escola, na família, nos projetos socioeducativos do território e da cidade. Consequentemente, a gestão escolar torna-se responsável por articular e agir em conjunto em torno de um novo valor: o do compartilhamento entre programas que estão na escola e no território; nos agentes da escola e também nos agentes da comunidade e dos demais serviços públicos. O compartilhar potencializa o agir, arranca cada ação do seu isolamento e assegura a intervenção agregadora, totalizante e incluyente, funções necessárias à escola para que se alcance a melhoria da qualidade educativa dos alunos. (CENPEC, 2011 p.85)

Os resultados apresentados a seguir ratificam a hipótese inicial levantada no âmbito das duas escolas pesquisadas. Estas análises qualitativas e comparativas nos oferecem uma perspectiva sobre os desafios e as possibilidades da gestão do PROETI. Mesmo cientes da possibilidade do desenvolvimento do educando fora da educação integral, acredita-se que, por meio dela, esse desenvolvimento torna-se universal, integral e facilmente atingido.

As análises sobre o caso de gestão apresentado no capítulo 1, reafirmaram a importância da gestão escolar no processo de implementação do PROETI. Evidenciou-se a hipótese inicial ao comprovar que o sucesso da política depende da forma como o gestor conduz o processo de implementação da mesma na escola. Isso explica a existência de resultados diferentes em escolas com mesmo perfil, cujos gestores haviam recebido uma mesma orientação sobre a política implementada.

Comprovou-se que as ações gestoras desenvolvidas por estes atores no nível local são decisivas para o alcance dos resultados obtidos na política. Para, além disso, os dados analisados ao longo deste capítulo, apontaram a existência de falhas no processo de

implementação, resultante das ações dos gestores locais na condução da política. Ficou evidente, no entanto, que o desenvolvimento e reprodução dessas ações pelos atores responsáveis pela implementação do PROETI nas escolas comprometem o sucesso da política.

No que se refere aos aspectos relacionados ao conhecimento da política, que contempla as etapas de divulgação e informação, estes consubstanciam como problemáticos para a consecução dos objetivos educativos do Projeto, dado o fato de os gestores desconhecerem diretrizes fundamentais da política, levando-os a recriar com base em suas experiências seus próprios caminhos para a implementação da política na escola.

No tocante ao desenvolvimento da gestão pedagógica, constatamos o distanciamento do gestor da escola Ômega das questões curriculares e a ausência nesta escola de práticas de planejamento, diferentemente do que ocorre na escola Alfa cujas práticas se mantêm institucionalizadas, contando com a colaboração do supervisor pedagógico e professores da escola.

Percebemos ainda na gestão de resultados educacionais, o problema da não apropriação e utilização dos resultados dos alunos como referência para definição do público e do projeto desenvolvido por meio do PROETI na escola Ômega, com o indicativo na escola Alfa que esse é o referencial adotado pela escola para o acesso ao programa.

No que se refere à gestão de pessoas, revelou-se a falta de ações da gestão da escola Ômega em perceber as carências profissionais dos professores e demais atores envolvidos no processo de implementação, fato que corrobora a baixa motivação e interesse dos servidores pelo projeto. Em contrapartida, as práticas de gestão da escola Alfa se mostraram mais adequadas, pois a mesma demonstrou estar mais sensível às reais necessidades dos profissionais da escola, motivando-os durante todo o processo de implementação.

Concluimos da análise de dados referente à gestão de recursos apresentados ao longo desse capítulo, que entre os gestores prevalece a concepção de que a utilização do espaço assim como dos recursos para desenvolvimento do PROETI, estejam limitados ao espaço interno da escola e suas dependências, amparando-se na variabilidade de infraestrutura e recursos escolares como condição essencial à qualidade do ensino. Entretanto, diante da limitação das escolas, o gestor da escola Alfa buscou estabelecer parcerias para a utilização de outros espaços da cidade para desenvolvimento do PROETI, enquanto que o gestor da escola Ômega preferiu manter-se preso às limitações impostas pela infraestrutura da escola.

Com isso, é possível concluir que embora generalizáveis em alguma dimensão, os resultados da análise deste estudo de caso, referentes a uma realidade específica estudada, leva-



nos a crer que o desenvolvimento da gestão pedagógica; gestão de resultados, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos é um sério problema a ser enfrentado, uma vez que traz implicações que comprometem os resultados da política na vida dos alunos, na qualidade da educação e na economia do país. Daí demandarem o planejamento de ações de escopo global e local, em que o gestor assuma a liderança e a autonomia que lhe é outorgada, para desenvolver ações segundo os problemas apresentados. Apresentar algumas ações em nível local é o que faremos no próximo capítulo.



### 3. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA O PROETI

Nos capítulos anteriores, buscamos aprofundar nosso conhecimento sobre o processo de implementação da política de Educação Integral do Estado de Minas Gerais, intitulada de Projeto Educação em Tempo Integral – PROETI.

O caso em questão foi apresentado no capítulo 1 deste trabalho, tomando-se como base as orientações disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação, através, principalmente, da cartilha do PROETI.

A análise do caso teve como referência duas escolas vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Janaúba situadas no município sede da SRE (Janaúba), localizadas numa mesma região periférica da cidade, cujos alunos são vulneráveis socialmente e que apresentaram maiores e menores resultados nas avaliações externas PROALFA e PROEB 2012.

A coleta dos dados foi realizada através da análise documental, de entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores, especialistas e professores das referidas escolas que atuam no PROETI.

No capítulo 2, foram retomados aspectos fundamentais do estudo e discutidas algumas questões que surgiram mediante a descrição do caso, que possibilitou a análise da prática alicerçada na literatura acadêmica, para compreensão de como o caso dispõe-se nos aspectos ligados à gestão escolar.

Confirmou-se, por meio de evidências quantitativas, a existência de diferentes resultados e perfis de gestão na implementação da política nas duas escolas investigadas da SRE de Janaúba, região Norte de Minas.

Comprovou-se que as ações gestoras desenvolvidas na implementação do PROETI na escola, se configura como um dos elementos constitutivos dos resultados da política formulada, contribuindo positivamente ou negativamente.

Dessa forma, diante de resultados tão distintos apresentados pelas escolas investigadas, cabe-nos considerar os problemas evidenciados pelos gestores (diretor, professor e especialista) responsáveis pela implementação da política no contexto local, dentre os quais destacam-se:

Os gestores escolares receberam dos gestores regionais informações deficitárias sobre a política, já que conforme prevê o documento orientador, o repasse de orientações sobre o PROETI aos gestores escolares, configurava uma atribuição dos gestores regionais.

Conseqüentemente, na divulgação da política, que representava uma ação do gestor local, não houve mobilização de toda a comunidade escolar antes da implantação da política, fato que pode ter contribuído para a resistência ao projeto por parte de alguns funcionários da escola. Além disso, os gestores demonstraram desconhecer os critérios de seleção das escolas, conforme demonstrou a pesquisa, o que contribuiu para o gestor formular o projeto em sua comunidade conforme seu próprio entendimento.

A capacitação a cargo da SRE não ocorreu no início da implantação do projeto, mas tão somente uma reunião para tratar de assuntos meramente administrativos. Conseqüentemente, a formação continuada com a supervisão e demais professores ficou comprometida e não acontece como, de fato deveria, justificam os entrevistados.

A gestão pedagógica do projeto foi desenvolvida de maneira diferente pelos gestores das escolas. Entretanto, ambos gestores relataram o excesso de definições pré-concebidas da política, o que é visto com bons olhos pelo gestor da escola Ômega, enquanto que para o outro, inviabiliza a autonomia pedagógica. Nos dois casos, os gestores assentam em delegar ao supervisor e aos professores as decisões relativas à proposta curricular, entretanto, o gestor da escola Ômega legitima o distanciamento das questões e decisões pedagógicas que envolvem a política.

Os estudos indicaram que na escola Ômega tanto o gestor escolar quanto o supervisor pedagógico não demonstraram ter conhecimento a respeito da política, não sabendo repassá-la para professores e demais funcionários. Ambos os gestores comungam da opinião de que os supervisores têm excesso de atribuições na escola e que deveria haver um supervisor específico para o Projeto.

Constatamos ainda diferentes percepções sobre a gestão de recursos e uma preocupação exagerada por parte do gestor da escola Ômega com a aquisição dos equipamentos para a escola, sem a preocupação com as reais necessidades do projeto.

Essas constatações foram fundamentais para que pudéssemos concluir que as escolas não conceberam, na sua totalidade, o modelo de gestão proposto pelo PROETI no qual são consideradas: a gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de recursos e serviços e gestão de resultados educacionais.

Os fatores observados na pesquisa convergem com os resultados obtidos em estudos realizados por Polon (2009) e Barbosa (2011), que identificou nas práticas dos gestores, uma gestão pouco voltada para questões pedagógicas. Esse fato justifica, por exemplo, o baixo conhecimento dos gestores e professores acerca do que abrangem processos e práticas de

gestão do trabalho pedagógico realizado, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos no programa.

Observamos que o desenvolvimento do projeto envolve questões complexas que permeiam o cotidiano escolar, tornando necessário o desenvolvimento da gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais, gestão de pessoas, gestão de serviços e recursos e da gestão participativa.

O problema está posto e requer medidas interventivas imediatas, uma vez que há evidências de que o projeto não está sendo implementado conforme prescrito, e que a ausência de ações gestoras nas diversas facetas da gestão, conforme concebidas pelo projeto têm comprometido seus resultados.

Dessa forma, as ações propostas neste Plano de Ação Educacional (PAE) levam em conta os problemas apresentados e a realidade encontrada nas duas escolas analisadas, o que significa que outras ações diferentes das apresentadas podem ser adotadas em outras escolas, em consonância com a realidade de cada uma delas: sua viabilidade, sua autonomia, sua criatividade e sua gestão pedagógica.

Embora tenhamos identificado problemas que envolvem aspectos referentes à formulação do Projeto, este PAE terá como foco principal a gestão escolar das escolas analisadas, uma vez que seu fim é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos.

Apostando na autonomia pedagógica e na ação do gestor como líder do processo de implementação do projeto, como ação do Plano de Intervenção Pedagógica da Escola, acreditamos na possibilidade de o gestor ser o promotor da correção dos rumos e das ações empreendidas no Projeto na escola, por meio da aplicação da gestão pedagógica, dentro dos limites das incumbências que lhe competem.

Isto posto, mesmo tendo escolhido o microespaço, nos deteremos a considerar propostas que, embora de menor envergadura, possam ser realizadas através da autonomia e da criatividade do gestor. Afinal de contas, o estudo demonstrou, a potencialidade do projeto diante das necessidades sociais dos alunos da região Norte de Minas, assim como a importância dele enquanto promotor da melhoria da qualidade educativa, ao mesmo passo que serviu para evidenciar, que o seu sucesso, depende maiormente da atuação do gestor escolar.

### 3.1 O Plano de Ação Educacional

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Plano de Ação Educacional, que visa a contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho dos gestores regionais e dos gestores escolares responsáveis pela implementação do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI - nas escolas estaduais, conforme foi apresentado nos capítulos 1 e 2.

O estudo realizado sobre a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) nas duas escolas da jurisdição da SRE de Janaúba, confirmou que o desenvolvimento do referido programa está intimamente ligado ao desenvolvimento da gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos concebidas como modelo de projeto e que o papel do gestor nesse processo é fundamental.

As análises realizadas permitiram identificar entraves no desenvolvimento da política, resultantes em grande parte pela ausência de formação dos agentes envolvidos para implementarem a política, sobretudo o gestor escolar. Essa lacuna ocasionada pela falta de capacitação com o foco bem definido nas responsabilidades para a implementação mais segura da política, contribuiu para a construção da concepção do programa pelos gestores responsáveis pelo seu desenvolvimento na escola, principalmente no que se refere à dimensão pedagógica, que pode influenciar positiva ou negativamente a realização de um trabalho coletivo, indispensável ao alcance dos objetivos propostos.

Com a intenção de contribuir com o alcance do objetivo da política, que é melhorar a aprendizagem do aluno por meio da ampliação da sua permanência diária na escola, acredita-se que uma das alternativas para os problemas apontados passa necessariamente por maior investimento na formação dos gestores do PROETI. O resultado deste estudo evidenciou essa necessidade, já que revelou a existência de problemas detectados na atuação desses gestores na implementação do PROETI.

É observável nos debates da produção acadêmica sobre o papel dos atores no ciclo de política, a compreensão da necessidade de formação continuada para os agentes envolvidos. Posto isso, acreditamos ser possível através da capacitação em momentos alternados suprir carências que o desenho e a implementação da política criaram.

Confirmaram-se no estudo as hipóteses de que as práticas de gestão desenvolvidas através da gestão pedagógica; gestão de resultados, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos, exercem influência no rumo da implementação do PROETI e corroboram para o distanciamento e/ou aproximações dos objetivos da política.

Porém, os dados indicam que parte dos problemas identificados é consequência das deficitárias informações que os gestores escolares receberam sobre o projeto. Além disso, evidenciou-se nos depoimentos dos gestores entrevistados, a ausência de capacitação, que neste caso deveria ter sido promovida pelos gestores regionais (analistas da SRE) assim como pela falta de monitoramento da operacionalização do PROETI junto às escolas.

Pesa-se ainda o fato de que os gestores escolares demonstraram desconhecer as atribuições e ações previstas no documento orientador da política a serem desenvolvidas nas diversas facetas da gestão, no desenvolvimento do PROETI nas escolas.

Esse fato foi decisivo para a formulação do desenho de uma proposta de formação no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba, que objetiva instruir os gestores escolares sobre as diretrizes do PROETI, buscando corrigir ações distanciadas daquilo que se pretende no programa e contribuir para o aprimoramento da gestão do PROETI nas escolas.

Pretendemos ainda, enquanto plano de ação educacional, propor soluções para os problemas identificados na pesquisa, relacionados às questões pedagógicas, tais como: ausência da prática de planejamento, distanciamento das questões curriculares, ausência de espaços de compartilhamento de experiências exitosas, aprimoramento da prática profissional, compartilhamento de informações sobre a política, de divulgação, de encontro entre atores responsáveis pelo desenvolvimento do PROETI, estabelecimento de redes entre atores de diferentes escolas.

Portanto, sugere-se enquanto plano de ação educacional o estabelecimento de uma política de formação regional destinadas aos analistas e inspetores escolares do órgão regional e gestores escolares, especialistas da educação e professores do PROETI no nível local.

Propõe-se enquanto política de formação, a institucionalização do INTEGRAR: Programa de Formação para Profissionais da Educação Integral. Como parte constitutiva do INTEGRAR, na busca do aprimoramento da gestão pedagógica, concebida como fundamental para o sucesso da política, propõe-se a criação de Comunidades de Prática no nível escolar e regional com a finalidade de construir uma rede de apoio do trabalho e sucesso de escolas que implementam o PROETI, utilizando ainda como ferramenta um blog para disseminação de prática exitosas entre escolas da regional que oferecem o programa. Embora as ações propostas contemplem um único plano de ação, optou-se por descrever as linhas de ação separadamente, a fim de possibilitar melhor compreensão da mesma.

Dessa forma, inicialmente discorreremos sobre o programa de formação continuada para gestores que implementam o PROETI. Esta formação será destinada aos analistas e inspetores escolares da SRE, diretores, especialistas e professores de escolas que

implementam o PROETI. No segundo momento, detalha-se a criação de Comunidades de Prática uma proposta de formação continuada para os gestores do PROETI, utilizando-se como ferramenta auxiliar um *blog* para disseminação das experiências das escolas. Acreditando na possibilidade das propostas acima descritas, apresentamos detalhadamente o desenho do programa INTEGRAR.

### **3.1.1 INTEGRAR: Programa de Formação Continuada do PROETI**

Diante das lacunas existentes na formação dos gestores e a ausência de ações sistemáticas de monitoramento da política de educação integral no âmbito das escolas pesquisadas, apresentamos nessa seção uma proposta de formação para os gestores do PROETI com foco nas diretrizes contidas na proposta original da SEE, o qual denominamos INTEGRAR – Programa de Formação de Educadores em Tempo Integral.

Partimos do princípio que a reflexão teórica e prática das diretrizes da política podem contribuir para o aprimoramento do modelo de gestão concebido pelo projeto em suas diversas facetas: gestão pedagógica, gestão de serviços e recursos, gestão de pessoas e a gestão de resultados.

A presente proposição perpassa pelo estabelecimento do INTEGRAR no âmbito de toda regional. O objetivo do programa é difundir os conhecimentos dos gestores do PROETI que o implementam no nível regional e local, tendo em vista a melhoria do desempenho das competências gestoras dessa política pública.

O programa de formação será destinado especificadamente aos gestores que implementam o projeto nas duas esferas, tanto na esfera regional: analistas e inspetores escolares, quanto na esfera local: professores, especialistas e diretores escolares, sendo aberto a todos os demais profissionais da escola.

A definição do público alvo do programa se justifica pelo fato que não há na Secretaria de Estado de Educação, uma política de formação específica destinada aos atores envolvidos no PROETI. Embora os gestores das escolas estaduais mineiras e somente eles, participem do Progestão<sup>29</sup>, a formação continuada dos mesmos e dos demais atores envolvendo o desenvolvimento do PROETI, se torna indispensável.

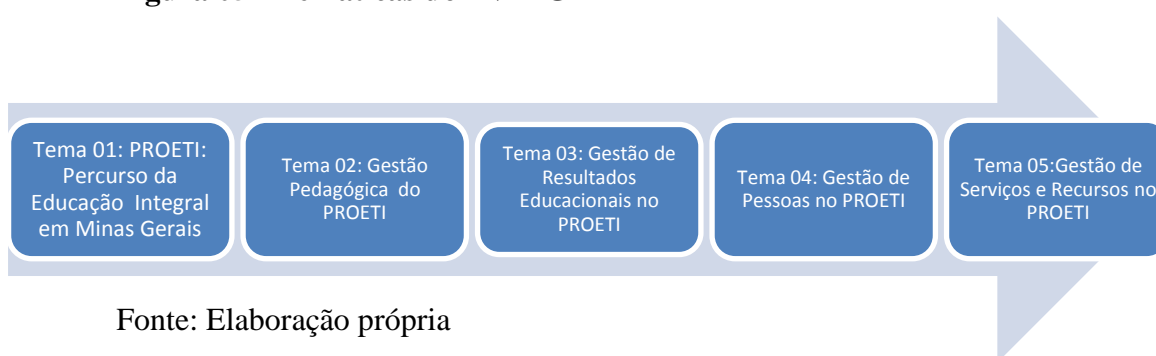
---

<sup>29</sup> O PROGESTÃO, idealizado e formulado pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação representa uma contribuição inovadora no campo da formação continuada e em serviço para dirigentes escolares, na modalidade da Educação a Distância – EAD. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais optou por aderir ao PROGESTÃO, a partir de 2004, como Projeto Piloto e, posteriormente, universalizando-o para as demais escolas de sua rede de ensino e escolas municipais dos municípios integrantes do Programa Travessia. O PROGESTÃO é destinado aos dirigentes escolares já em exercício em Minas Gerais. Ao final do curso, espera-



Os objetos de trabalho do INTEGRAR serão essencialmente, a apresentação histórica e diretrizes do PROETI e, sobretudo, as temáticas educacionais contempladas pelas quatro facetas da gestão concebidas pelo projeto, exigidas aos gestores como condição necessária ao desempenho das atribuições na operacionalização do PROETI, esperando-se com isso o alinhamento das ações desenvolvidas pelos atores responsáveis pela implementação, conforme demonstra a figura abaixo:

**Figura 05 - Temáticas do INTEGRAR**



As temáticas do INTEGRAR serão desenvolvidas por meio de 05 módulos de trabalho com duração de 04 horas cada um, conforme detalhado no quadro abaixo:

**Quadro 03: Detalhamento do Programa Integrar:**

|           |   |
|-----------|---|
| Tema 1    | PROETI: percursos da política de Educação Integral de Minas Gerais  |
| Ementa    | Trajетória histórica e atuais momentos da Educação Integral: dos ideais de Anísio Teixeira (1930) ao Projeto Estratégico “Educação em Tempo Integral” da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2012). Diretrizes do Projeto Educação em Tempo Integral. |
| Discussão | Que concepção você possui do PROETI?  |
| Atividade | Tarefa: Percepção do programa antes do início do primeiro módulo. Ao término do módulo, análise comparativa dessas percepções. Identificação dos pontos que apresentaram distanciamentos da proposta.   |

se que o cursista tenha avançado no aperfeiçoamento de sua prática profissional nos seguintes campos da gestão escolar: Desenvolvimento institucional da escola. Processo de ensino e aprendizagem. Gestão participativa e convivência democrática e Eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar.

|           |  |
|-----------|--|
| Período   | Mês de Março   |
| Tema 2    | Gestão Pedagógica do PROETI  |
| Ementa    | Ementa: A organização curricular do PROETI capaz de integrar os diferentes campos do conhecimento e as diversas dimensões formadoras das crianças e jovens na contemporaneidade, priorizando práticas e construindo valores que possibilitem a convivência em uma sociedade democrática sem abrir mão de seus conteúdos, mas atribuindo sentido ao que é transmitido.          |
| Discussão | Como promover a ressignificação do currículo dos alunos do PROETI?   |
| Atividade | Analisar o currículo da escola, como foi definido, se este integra diferentes campos do conhecimento e se desenvolve as diversas dimensões formadoras dos alunos.  |
| Período   | Mês de Abril   |
| Tema 3    | A gestão de resultados educacionais no PROETI  |
| Ementa:   | Processos e práticas de gestão voltadas à melhoria dos resultados de desempenho das escolas de tempo integral – análise de rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Repensar métodos, procedimentos estratégicos para solucionar dificuldades no processo de construção do conhecimento. A prática sistemática da avaliação do projeto político pedagógico da escola. |
| Discussão | De que maneira a escola atrela os resultados dos alunos à implementação do PROETI nas escolas? Que indicadores a escola considera para avaliar o sucesso ou necessidade de mudança do PROETI na escola?  |
| Atividade | Analisar os indicadores da escola, comparar se os alunos de baixo desempenho estão fazendo parte do PROETI. Avaliar as ações do projeto previstas no Projeto Político pedagógico da escola se estão em consonância com as reais necessidades do programa na escola.  |
| Prazo     | Mês de Maio  |
| Tema 4    | Gestão de Pessoas do PROETI  |
| Ementa    | O envolvimento e compromisso das pessoas com o PROETI. Atribuições dos professores, especialistas e gestor escolar na implementação do   |

|           |   |
|-----------|---|
|           | PROETI. Desenvolvimento de ações de formação continuada, adoção de práticas avaliativas do desempenho de professores e dos demais profissionais da escola. O reforço das ações voltadas para melhoria da qualidade educacional.   |
| Discussão | Quais são suas atribuições no PROETI. Você encontra alguma dificuldade para desempenhá-la? Como a escola reage diante de suas limitações para desenvolvimento das suas atribuições.   |
| Atividade | Formular um plano de ação para desenvolvimento de suas atribuições no PROETI. Indicar necessidades de capacitações diante das dificuldades encontradas no cumprimento de suas atribuições.  |
| Prazo     | Mês de Junho  |
| Tema 5    | Gestão de Serviços e Recursos do PROETI   |
| Ementa    | Organização da documentação dos alunos do PROETI. Escrituração escolar: registros no diário de classe, histórico escolar, estatísticas e legislação seguindo orientações da Secretaria. Planejamento participativo aplicação dos recursos do projeto de acordo com as necessidades do Projeto pedagógico. Uso apropriado das instalações, equipamentos e materiais pedagógicos para implementação do PROETI. Desenvolvimento da concepção de cidade educadora a partir da educação para além dos muros da escola. |
| Discussão | Você participa da aplicação e destinação dos recursos destinados à manutenção do PROETI? O que você entende por cidade educadora?   |
| Atividade | Elaborar uma proposta de trabalho no PROETI, na qual esteja sendo desenvolvida a concepção de cidade educadora. Avaliar a utilização de recursos do programa para manutenção da política e sugerir intervenções se necessário.  |
| Prazo     | Mês de Julho  |

O Programa de Formação para Educadores em Tempo Integral- INTEGRAR, será executado também por etapas com previsão de apresentação dos dados de pesquisas

realizadas sobre o PROETI na aula inaugural, para justificar a necessidade de tal iniciativa, conforme quadro a seguir:

**Quadro 03: Execução do INTEGRAR: Programa de Formação para Educadores em Educação Integral<sup>30</sup>**

| <b>Etapa</b> | <b>Ação</b>  | <b>Período</b>        | <b>Responsável</b>                                     | <b>Onde</b>                              | <b>Custo<sup>31</sup></b> |
|--------------|--|-----------------------|--|--|---------------------------|
| 1ª Etapa     | Apresentar, para a apreciação da Diretora da SRE de Janaúba, a proposta do curso com a ementa do conteúdo de cada temática e a sugestão de nomes de profissionais para o desenvolvimento das atividades;<br>- Definição da agenda de formação. | Março de 2014         | Diretor(a) Educacional                                 | SRE Janaúba                              | -                         |
|              | -Apresentar a proposta para os analistas pedagógico da SRE e a inspeção escolar.   | Março de 2014         | Diretor(a) Educacional e gerentes regionais do projeto | SRE Janaúba                              |                           |
| 2ª Etapa     | Definir a agenda de formação dos gestores regionais e locais.  | Março de 2014         | Diretoria Educacional                                  | SRE Janaúba                              |                           |
| 3ª Etapa     | Divulgar por meio de reunião para o público-alvo a agenda do curso e para conhecimento dos gestores regionais e por meio do e-mail institucional aos gestores escolares da SRE.  | Março de 2014         | Diretora Educacional e gerentes regionais do PROETI.   | SRE, Escolas e pelo e-mail institucional | R\$2.000,00               |
| 4ª Etapa     | Confeccionar material para a capacitação   | Março de 2014         | Diretor(a) Educacional e gerentes regionais do PROETI  | SRE Janaúba                              | R\$ 2.000,00              |
| 5ª Etapa     | Capacitar os gestores regionais: analistas e inspetores escolares da SRE de Janaúba  | Março e Abril de 2014 | Diretor(a) Educacional e gerentes regionais do PROETI. | SRE de Janaúba                           | R\$500,00                 |

<sup>30</sup> Os cálculos da capacitação baseiam-se em valores de gastos e de diárias previstos na legislação vigente.

<sup>31</sup> Os custos previstos para o desenvolvimento do Programa INTEGRAR são estimativas baseadas em cálculos previstos no sistema SIAD-Sistema Integrado de Administração de Materiais e Serviços do Estado. São considerados nesse caso as facilidades que as superintendências têm para movimentar recursos e para solicitar à Secretaria de Estado de Educação complementação do recurso se for o caso já que possuem um orçamento prévio e condições financeiras para atender tais demandas.

|          |   |                       |   |  |              |
|----------|---|-----------------------|---|--|--------------|
| 6ª Etapa | Capacitar gestores escolares, professores e especialistas da educação nas escolas dos seus respectivos setores. | Abril a Julho de 2014 | Inspetores escolares e analistas pedagógicos da SRE                     | Escolas dos municípios da jurisdição da SRE de Janaúba | R\$14.175,00 |
| 7ª Etapa | Avaliação do Programa   | Março a Julho         | Analistas, inspetores, professores, especialistas e gestores escolares. | SRE e escolas participantes                            | R\$100,00    |

Fonte: Elaboração própria.

O programa ficará sob a responsabilidade do diretor da SRE e do diretor da DIRE-Diretoria Educacional, à qual o projeto está vinculado. Além disso, comporá, a equipe responsável pelo programa, uma dupla de coordenadores regionais da SRE de Janaúba. Ressalta-se que a responsabilidade pelo programa não significará acúmulo de funções, pois além destas atribuições estarem previstas no documento orientador da política, de certa forma essa função se configura como parte do trabalho dos mesmos.

Após participar das etapas do curso, os gestores regionais – analistas e inspetores escolares – assumirão o papel de multiplicadores das atividades para os gestores escolares das escolas dos seus respectivos setores.

O curso será presencial, tanto para gestores regionais quanto para os locais. Para os gestores regionais, o curso será ofertado nas dependências da SRE, no dia destinado aos estudos dos analistas e inspetores escolares, no caso específico às segundas-feiras. A escolha por esse dia se justifica pelo fato de ser aquele em que não há expediente externo, sendo destinado exclusivamente para estudos, capacitações e demais encaminhamentos.

O programa será desenvolvido por meio de 05 encontros de 04 horas cada e ocorrerá no auditório da SRE. Na tentativa de eliminar os resquícios tradicionais de capacitação, todo o curso será oferecido utilizando-se a metodologia de oficinas, em que se adotarão estudos de caso para reflexão das situações propostas.

Os temas serão repassados antecipadamente, para que os participantes elaborem casos baseados em situações detectadas, nas escolas que acompanham, para discussão e análise no dia previsto com todo o grupo. Dessa forma, a capacitação ocorrerá com o foco na reflexão-ação. Além disso, os gestores escolares se tornarão multiplicadores da formação, tornando ainda mais dinâmico e atraente o curso, já que não serão expectadores, mas protagonistas do curso.

Os trabalhos serão conduzidos pelos gerentes regionais responsáveis pelo programa na SRE, e contará com o suporte do gerente da DIRE, assim como da Diretora da superintendência. Os grupos de estudos serão compostos pelas duplas (analista e inspetor), responsáveis pelos diversos setores da regional. Estes posteriormente serão os multiplicadores do programa junto às escolas nas quais trabalham.

No caso dos gestores locais, propomos o desenvolvimento do programa utilizando-se da formação das comunidades de prática, conforme detalharemos posteriormente. As etapas do curso serão desenvolvidas nas dependências das escolas, que serão agrupadas em duas ou três, conforme formação da comunidade prática. Considerando-se que as comunidades são formadas por mais de uma escola, poderão ser utilizados tais espaços alternadamente para o desenvolvimento do curso.

Para tanto, serão utilizadas as reuniões de módulo II, já previstas na Lei nº 20.592<sup>32</sup>, de 28 de dezembro de 2012, sendo destinadas 04 horas mensais para a formação. Dessa forma, serão 05 encontros, distribuídos ao longo do primeiro semestre, podendo ser ofertado novamente no 2º semestre, já que novas turmas do Proeti são frequentemente autorizadas neste período.

Os gestores regionais (analistas e inspetores) assim como vem ocorrendo em nossa regional, participarão das reuniões de módulo II, juntamente com os profissionais da escola, até que sejam concluídas as etapas do programa.

Na escola, serão formados grupos de estudo compostos por professores, membros da direção e da equipe pedagógica. Esta estratégia resulta no compartilhamento de experiências, na participação dos envolvidos, além de se configurar uma forma democrática de aprendizagem institucional.

O material produzido, sobre as temáticas planejadas, levará em conta as necessidades evidenciadas na pesquisa. Os materiais utilizados no programa serão produzidos na SRE pelos gestores regionais e diretora educacional, com recursos previstos descentralizados pela Secretaria de Estado da Educação, mediante solicitação. Todas as despesas serão custeadas pela Secretaria de Estado de Educação, mediante autorização dos gerentes centrais do programa no órgão. Vale ressaltar que no caso do PROETI, por ser considerado estratégico, os

---

<sup>32</sup> Conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende: I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência; II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

recursos são alocados prioritariamente, pois estão previstos e descritos na Lei Orçamentária Anual e no PPAG – Plano Plurianual de Ação Governamental.

Serão produzidos e utilizados durante o curso de formação: textos para reflexão (literários, legislações, produções sobre o tema, etc.), cartilha com as orientações e diretrizes do programa. Para facilitar a compreensão dos assuntos tratados durante o estudo, as propostas de atividades serão desenvolvidas baseando-se em estudo de caso, com a finalidade contribuir para discussão e compreensão da política.

Além disso, servindo-se à análise das situações detectadas nas escolas, utilizaremos ainda cópia do material produzido por cada instituição no PROETI (planos curriculares, planejamento anual e bimestral do professor, plano de execução financeira dos recursos do PROETI) a fim de possibilitar análises sobre situações reais que produzirão reflexões sobre a realidade constituída, o que possibilitará maior intervenção.

O Programa deverá ser repassado para os demais servidores que ingressarem no PROETI ao longo dos anos. Portanto, haverá previsão de continuidade enquanto o projeto perdurar, por considerarmos importante a oferta de orientações específicas que contribuam para a aquisição de conhecimentos que levem à consecução dos objetivos do projeto.

Os temas escolhidos, por serem importantes para o Projeto, podem ser estudados por todos os participantes, embora alguns se destinem, especificamente, à ação do gestor. Contudo, temos que ressaltar a importância que professores e especialistas conheçam as atribuições do gestor no Projeto, já que comporão uma rede colaborativa e integralizadora para implementação do programa.

Após a conclusão das etapas do programa pelos participantes, serão emitidos certificados, tendo em vista que na proposta do INTEGRAR, convencionou-se pela adoção do sistema de certificação. Este deverá ser considerado no processo de avaliação de desempenho<sup>33</sup> do servidor e ainda poderá ser usado como critério complementar<sup>34</sup> para aqueles professores que desejarem assumir as turmas do PROETI.

A proposta exposta acima corresponde apenas à primeira etapa do PAE. As evidências comprovadas nesta pesquisa apontaram a existência de problemas que, em parte,

---

<sup>33</sup> A capacitação prevista no INTEGRAR, servirá como ação da gestão visando o aprimoramento profissional previsto no Plano de Gestão Individual do servidor que venha atuar no atendimento do programa. Nesse sentido deverá ser considerado no processo de avaliação de desempenho do servidor.

<sup>34</sup> Conforme orientações do órgão central –SEEMG, a escola poderá descrever no edital de divulgação algumas habilidades necessárias ao atendimento do PROETI. Dessa forma, a escola poderá exigir o certificado do INTEGRAR como critério de designação. Essa ação além de possibilitar o aproveitamento do profissional que possua conhecimentos sobre o programa, corrobora para a continuidade do profissional na escola, evitando assim os rodízios constantes.

foram considerados para composição desta proposta. Entretanto, estamos certos do desafio que a política impõe, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das ações dos gestores em consonância com os objetivos do programa. Em contrapartida, as evidências das lacunas existentes na pesquisa, contribuíram também para outros apontamentos. Corroborado pelas leituras e estudos proporcionados durante o Mestrado, apresentamos de forma propositiva, a segunda etapa do plano de intervenção, que sugere mais uma possibilidade de intervenção na política, a formação de Comunidade Prática de Aprendizagem, conforme apresentamos abaixo.

### **3.1.2 Comunidade Prática de Aprendizagem INTEGRAÇÃO**

A colaboração e a troca de experiências tem se constituído como ferramentas muito utilizadas nas diversas instituições como mecanismo necessário para o seu crescimento. No dia a dia de suas atividades profissionais, as pessoas tendem a interagir com seus pares, formando grupos informais, nos quais são compartilhadas histórias de fracasso, sucesso, soluções, enfim, práticas profissionais. Essas são as comunidades de prática.

Essa forma de organização apresenta-se como uma tendência que está evidente nos grandes planos das estratégias políticas, bem como na maneira com que os profissionais, não só nas escolas, mas em outras instituições, concebem e desenvolvem seus trabalhos.

Uma das formas de promover as mudanças significativas nas instituições é por meio das comunidades de prática, reconhecida conforme Picchiali (2007, p. 79), como grupo de pessoas informalmente ligadas pelo conhecimento especializado compartilhado e por um empreendimento conjunto.

Embora a formalização do conceito de comunidade de prática seja relativamente recente – datado no início dos anos 90 – tais comunidades têm vindo a emergir ao longo dos séculos, suprimindo necessidades humanas de socialização entre pares e constituindo-se como espaço de difusão e desenvolvimento de conhecimento e de práticas de trabalho.

Essas comunidades propiciam a colaboração, a troca de informações e experiências, aprendizado e resolução de problemas, através do compartilhamento de seus conhecimentos de maneira informal ou formal.

A pesquisa que, ora apresentamos, demonstrou que os gestores escolares desenvolveram práticas de gestão que foram definidoras para a adoção de perfis distintos de gestão ao implementar o Projeto Educação em Tempo Integral em duas escolas com condições similares. Esse processo contribuiu para o alcance de resultados diferentes nas



escolas investigadas, em que temos uma escola que superou muitas vezes a meta que lhe fora estabelecida (Escola Alfa), enquanto a outra apresenta resultados cada vez mais distantes dos já definidos (Escola Ômega).

Este cenário, detectado na pesquisa, foi fundamental para a proposição da constituição da Comunidade de Prática entre os profissionais que implementam o PROETI nas escolas Alfa e Ômega, quanto nas demais escolas participantes do programa. Esta proposição se fundamenta em Panplona (2013) ao afirmar que:

aprendemos quando definimos os afazeres e participamos de sua execução, interagindo, assim, com os outros e com o mundo. De acordo com o autor, esta aprendizagem é coletiva e resulta de uma prática que reflete tanto a busca pela melhoria em nossos afazeres como nas relações sociais que as acompanha. (PANPLONA, 2013, p.08)

Uma Comunidade de Prática é definida por Manson (2011) como um grupo de pessoas responsáveis por apoiar o trabalho e o sucesso uma das outras, e explica:

Em escolas, as Comunidades de Prática podem ser professores de uma série, professores de séries diferentes que lecionam a mesma disciplina ou professores que estão interessados em aprender e implementar uma nova pedagogia. Para os gestores, as Comunidades de Prática podem e devem ser aquelas que apoiarão e implementarão o trabalho necessário para garantir o desenvolvimento estudantil. (MANSON, 2011, p.72)

Dessa forma, a nossa proposição com foco na gestão local, se sustenta na formação de uma Comunidade de Prática entre os gestores, professores e especialistas que implementam o PROETI nas escolas Alfa e Ômega, inicialmente.

A formação da Comunidade de Prática, se justifica pela possibilidade de reunir os atores responsáveis pelo desenvolvimento do PROETI que desenvolvem diferentes práticas na implementação do programa, com a finalidade de compartilhar experiências, desafios e aprender implementar ações para que se alcance o sucesso da política.

Dessa forma, pretendemos propor soluções para os problemas identificados na pesquisa, relacionados às questões pedagógicas, tais como: ausência da prática de planejamento, distanciamento das questões curriculares, ausência de espaços de compartilhamento de experiências exitosas, aprimoramento da prática profissional, compartilhamento de informações sobre a política, de divulgação, de encontro entre atores responsáveis pelo desenvolvimento do PROETI, como também, estabelecer redes entre atores de diferentes escolas.

Por meio da Comunidade Prática de Aprendizagem INTEGRAÇÃO, mediante o envolvimento dos atores no processo de mudança, estarão compartilhando colaborações interdisciplinares que apoiarão o desenvolvimento do PROETI nas duas escolas, dando a eles os instrumentos mais eficazes na implementação da política, testadas em realidades similares, para que possam produzir melhores resultados nos alunos atendidos.

Propomos ainda a ampliação dessa experiência a partir da formação de dois modelos de comunidades de Prática: a primeira no nível local manifestada através de interações entre os respectivos membros – profissionais das demais escolas que implementam o PROETI, por meio da formação de uma comunidade de prática para cada grupo de duas ou três escolas.

Essa organização será utilizada como referência para o desenvolvimento das etapas de capacitação do INTEGRAR, apresentada anteriormente. Dessa forma, no nível local, a articulação da Comunidade de Prática se dará presencialmente. As interações presenciais ocorrerão por meio de reuniões de trabalho. Estas acontecerão durante o curso de capacitação proposto acima e, após a conclusão do mesmo, por meio das reuniões de módulo II que sucederão o curso de formação.

Considerando-se que os municípios que compõem a regional são de pequeno porte e diante da existência de muitas escolas localizadas na zona rural, sugere-se que tais reuniões ocorram em escolas diferentes, preferencialmente na sede, eliminando assim dificuldades de locomoção. Esse procedimento já é adotado na SRE durante capacitações promovidas pela superintendência que ocorrem em escolas polo. Contudo, essa proposta oferece possibilidade para que estes encontros deixem de ser meramente factuais, e que promovam a integração entre os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do PROETI.

Propomos no nível regional, a formação da comunidade de prática a partir da inclusão de todas as escolas que implementam o PROETI nos demais municípios que compõem a área de atuação da Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. A interação na comunidade, nesse caso, será promovida à distância, utilizando-se como ferramenta de interação, o *blog* Comunidade de Prática PROETI em Ação, criado especificadamente para este fim.

A adoção do blog como ferramenta de interação, só foi possível graças a evolução das comunidades de prática, que deixaram de ser somente presencial, para utilizar ferramentas digitais. As tecnologias da informação trouxeram uma contribuição importante para as comunidades de prática, abrindo-lhes novas oportunidades: novas formas de interação e a possibilidade de interações mais frequentes ao atenuar de barreiras geográficas sem acréscimo de custos.

Optou-se pelo blog por representar uma proposta que supere a adoção de espaços tradicionais de capacitação e pelas inúmeras possibilidades pedagógicas que oferece, dentre elas: apresentar informações e imagens: compartilhar com as demais escolas sugestões de atividades, assim como demonstrar por meio de imagens como essa foi realizada. Será possível ainda relatar uma reunião, um evento e outras informações. No blog será possível concentrar dados: informar e divulgar dados e recomendações por meio da ferramenta ao longo do ano letivo.

É proposto ainda por meio dessa ferramenta digital destacar assuntos relativos ao PROETI e detalhar melhor determinada ação pedagógica desenvolvida nas escolas, que poderá ser compartilhada com outras realidades. Contudo, a opção pelo blog se justifica principalmente pela possibilidade de compartilhar experiências. Essa talvez seja a melhor função que o blog possibilita, pois não existem distância e tempo que impeçam a aproximação entre autores.

O blog será criado pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais –NTE da SRE de Janaúba. As escolas e servidores que atuam no PROETI receberão informações sobre como acessá-lo e como contribuir quanto ao envio de atividades, textos, fotos que alimentarão o mesmo. Os coordenadores do PROETI na SRE serão responsáveis por atuar como moderadores, devendo estes alimentar o blog e estimular a interação entre os membros.

A adoção de ferramentas digitais pela Comunidade de Prática que propomos favorecerá, dentre outras coisas, “o aumento das possibilidades de sucesso dos esforços de fomento de comunidades de prática”, (PANPLONA, 2013, p.11).

Os benefícios do estabelecimento de comunidades de prática por meio de uma ferramenta digital não se esgotam facilmente. De acordo com a Associação para Promoção e Desenvolvimento da Sociedade de Informação – APDSI (2009), os benefícios das comunidades de prática podem ser apresentados ao nível dos indivíduos e ao nível das instituições.

Ao nível dos indivíduos o envolvimento em comunidades de prática constitui um importante meio de integração profissional e organizacional e de desenvolvimento pessoal de competências para o exercício de uma profissão, quer em geral, quer no contexto de uma organização específica. Este desenvolvimento é conseguido através da interação com os seus pares e do consequente debate sobre as práticas de uma atividade profissional. (APDSI, 2009, p. 06)

O tipo de interação no nível dos indivíduos, apresenta possibilidades para além dos benefícios mais diretamente relacionados com a aprendizagem e o enriquecimento intelectual, ao induzir práticas de participação.

Ao nível das organizações, de acordo com a APDSI (2009), as comunidades de prática são um importante meio de aprendizagem coletiva, facilitando a difusão da cultura e práticas institucionais e ainda um elemento fundamental na promoção da inovação.

Em se tratando da proposta a ser implementada nas duas escolas investigadas, Manson (2011), reforça os benefícios da comunidade de prática, ressaltando sua atuação no nível escolar. De acordo com a autora, a Comunidade de Prática de um diretor consiste de todos os professores, cada um com seu conhecimento e interesses que devem ser selecionados e canalizados para promover a missão da escola.

Conforme dados apresentados pela pesquisa, as práticas dos gestor esse diferenciavam quando analisadas, considerando as diversas facetas da gestão necessárias à política. Considerando que as escolas estão inseridas num mesmo contexto, as condições sociais dos seus alunos que são semelhantes, a proximidade existente entre os prédios e os diferentes perfis de gestão desenvolvidos pelos gestores escolares, acreditamos ser promissora essa nossa proposta.

Além disso, a criação de redes de contato reais e virtuais entre essas escolas irá contribuir para a troca de experiências que promoverá melhorias na implementação da política nas duas instituições.

Estudos comprovam que “professores só podem realmente aprender uma vez que saem de suas próprias salas de aula e entram em contato com outros professores”, afirma Hargreaves (2009, p.507). Nesses estudos, o autor comprovou igualmente que escolas só podem de fato aprender se entrarem em contato com outras escolas. Esse é um dos princípios que defendemos nessa proposição, como medida interventiva para melhoria da política.

Dessa forma, nosso plano de ação educacional, visando atingir nosso objetivo, foi estruturado da seguinte forma:

**Quadro 04: Proposta de Criação de Comunidade de Prática Local e Regional**

| <b>Etapa</b>  | <b>Ação</b>  | <b>Período</b>           | <b>Responsável</b>  | <b>Onde</b>  | <b>Custo<sup>35</sup></b> |
|---|--|--------------------------|---|--|---------------------------|
| 1ª Etapa<br>Preparação da Comunidade                        | Criar a Comunidade de Prática, definir os membros e suas atribuições, e estabelecer as regras que o regerão. | Março de 2014            | Diretora Educacional e coordenadores regionais.                             | SRE de Janaúba   | -                         |
| 2ª Etapa<br>Criação da Comunidade de Aprendizagem           | Criação do BLOG da Comunidade de Prática PROETI em e definir formas para publicação.                         | Março 2014               | Núcleo de Tecnologias Educacionais e coordenadores regionais                | SRE de Janaúba   | -                         |
| 3ª Etapa<br>Operacionalização Inicial da Comunidade Prática | Fazer o lançamento da Comunidade de Prática. Criar ligações entre os membros.                                | Abril de 2014            | Diretor da DIRE, NTE e coordenadores do PROETI na SRE                       | SRE de Janaúba e Escolas participantes do PROETI                     | -                         |
| 4ª Etapa<br>Manutenção da Comunidade Prática                | Reforçar a participação. Fornecer tópicos aos participantes. Sumarizar as discussões                         | Abril a Dezembro de 2014 | PROETI na SRE e Analistas Gestores escolares, professores e especialistas.  | SRE de Janaúba e Escolas participantes do PROETI                     | -                         |
| 4ª Etapa<br>Avaliação da Comunidade Prática                 | Avaliar e promover alterações se necessário.   | Abril a Dezembro de 2014 | PROETI na SRE e Analistas Gestores escolares, professores e especialistas . | SRE de Janaúba e Escolas participantes do PROETI e demais seguidores | -                         |

Fonte: Elaboração própria.

Esperamos que esta proposta possa contribuir para o desenvolvimento de competências individuais para a participação ativa em comunidades de prática dentro das escolas, aumento da motivação e do número de profissionais ativamente envolvidos em comunidades de prática, enriquecimento do processo de implementação do PROETI pelo envolvimento dos atores envolvidos e, conseqüentemente, aumento da motivação dos alunos e aumento da eficácia da política no sistema educativo.

Diante das evidências constatadas nesta pesquisa, este Plano de Ação Educacional representa apenas uma alternativa para minimizar os problemas detectados na atuação dos gestores no desenvolvimento do PROETI. Entretanto, além de sugerir possibilidades para o sucesso da política nas escolas investigadas e em outras realidades, serve para reforçar a

<sup>35</sup>Não haverá custos no caso da proposta de Criação de Comunidade de Prática Local e Regional.

reflexão sobre a urgência de se resgatar a qualidade da educação e equacionar as questões que envolvem propostas de educação integral implementadas em todo o país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro é garantir aos alunos acesso e qualidade na educação básica, já que constitui direito do cidadão. Devido a isso, somos colocados a cada dia frente a programas e propostas inéditas que surgem como inovações educacionais que buscam dentre outros objetivos, diminuir as desigualdades do sistema educacional, tornando-o mais qualificado e equânime.

É neste cenário que emerge uma diversidade de experiências e inovações denominadas como projetos e programas de Educação Integral. O Projeto Escola de Tempo Integral implantado nas escolas estaduais pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais parte de uma compreensão ampla de educação como direito social, incluído na agenda da política pública como uma prioridade para o Brasil.

Não obstante, as escolas mineiras, vivenciaram e vivenciam ainda um processo de abertura às inovações, na qual buscam se adequar às mudanças necessárias, que acompanhem, ao mesmo tempo, esse movimento de construção de sua identidade e as exigências dessa nova realidade moderna.

Com isso, a gestão escolar passou a ocupar um lugar de relevo nesse processo, pois tem as políticas educacionais, como meio fundamental de promoção da qualidade do ensino e da autonomia das escolas. As mudanças trazidas por esta nova realidade se concentraram nas mais variadas áreas de atuação do gestor, que passa necessariamente pelo currículo, pela prática docente, pelo aprendizado do aluno, pela gestão, ou seja, pela qualidade do ensino oferecido.

A ação gestora requer a produção de inovações e mudanças na escola, que se contraponham às estratégias puramente burocráticas e administrativas decorrentes das diretrizes traçadas pelo sistema escolar central, que não reconhecem a autonomia e a particularidade das escolas e do contexto sociocultural em que se situam.

É no cotidiano escolar que se constrói a cultura e a história de uma escola. A ação transformadora do processo educativo dá-se pela assimilação de conhecimentos que conduzem os profissionais do ensino a apreender, construir e produzir seu conhecimento. Para tanto, é necessário identificar as condições que viabilizam o alcance desse objetivo por meio da ação da gestão da escola. Para que isso se concretize seja nas ações desenvolvidas no cotidiano das escolas, seja no processo de implementação das políticas educacionais

comprometidas com a melhoria da qualidade educativa, se faz necessário desenvolver as diversas dimensões da gestão escolar.

Conforme foi demonstrado do longo desse trabalho, os resultados desta pesquisa indicam ainda a necessidade de superação dos problemas identitários ligados à origem e desenvolvimento histórico dessa função pela (re)significação da gestão escolar, conforme sugere a política demanda o desenvolvimento das diversas dimensão da gestão: pedagógica, de pessoas, de recursos e serviços e a gestão de resultados educacionais.

O PROETI, enquanto política, requer o aprimoramento das múltiplas facetas da gestão escolar, principalmente da gestão pedagógica concebida como um dos modelos de gestão do programa, considerada aqui como aquela capaz de viabilizar a prática das demais práticas de gestão, que se tornam eficazes pelos diferentes atores envolvidos na política.

Diante das novas demandas exigidas desses atores no cenário em que as políticas educacionais são criadas, estes são convocados a desenvolver estrategicamente habilidades com as quais não estavam habituados.

A investigação do processo de implementação do PROETI, em escolas do Norte de Minas Gerais, comprovou na prática dos professores, especialistas e gestores escolares envolvidos nesse processo a existência de aproximações e distanciamentos da política, assim como revelou as lacunas da política que tem inviabilizado o alcance dos objetivos para a qual esta foi desenhada. Fundamentalmente, os distanciamentos da política, segundo os resultados da pesquisa, se devem ao desenvolvimento de ações incompatíveis com aquelas definidas como responsabilidades dos atores para a implementação do programa. Nesse sentido, o Plano de Ação apresentado no trabalho, surge como possibilidade de aprimoramento da política, ao propor um programa de capacitação para desenvolvimento das habilidades necessárias ao desenvolvimento da política, atrelado à instituição de Comunidades de Prática para o estabelecimento de redes de apoio do trabalho dos atores envolvidos, visando o sucesso da política, conforme apresentado anteriormente.

Acreditamos na viabilidade das ações propostas, cientes das resistências que estas poderão vir a sofrer ao longo de sua implantação. Mesmo diante das evidências de outros desafios impostos à política nas escolas do Norte de Minas, o plano de ação se mostra audacioso ao oferecer possibilidades de aprimoramento da ação dos atores na implementação da política não só no universo investigado, mas pela vicissitude de desenvolvimento da proposta em outras realidades. Ainda que conscientes da existência de outros entraves existentes na política, que não constituiu objeto desta pesquisa, acreditamos na potencialidade destas intervenções na resolução dos problemas de implementação da política resultante da



ação gestora conforme constatado no estudo. Pactuamos com Gadotti (2009) ao afirmar que precisamos de projetos ambiciosos, mesmo sabendo que nem sempre conseguiremos atingir todos os objetivos e metas.

O PROETI é assim, ainda que se configure uma proposta em construção, embora a proposta tenha revelado suas fragilidades, ainda que seus implementadores não tenham desenvolvido as ações necessárias ao seu sucesso, que os gestores se mostram às vezes limitados frente às novas dimensões de gestão necessárias à implementação, temos que considerar que nesse novo contexto, a educação integral é um direito do cidadão.

Por isso, ao pensar em políticas de educação integral, devemos pensar na mudança da concepção dos próprios gestores e professores: na forma como concebem esse tipo de educação, suas atribuições, seus alunos e suas limitações e na forma como recebem e implementam tais políticas nos contextos onde são desenvolvidas.

A pesquisa comprovou a existência de alguns pontos de estrangulamento no que diz respeito à ação dos gestores das escolas da região Norte de Minas ao desenvolverem a política. Mas apesar dos desafios, o PROETI permanece sendo fundamental nessa região, cujos alunos são penalizados pela pobreza e pela baixa qualidade de ensino que o sistema público lhes oferece, apesar de raras exceções.

É justamente nesse contexto que a política de educação integral desempenha um papel significativo e imprescindível por se apresentar como possibilidade de inovação na educação, capaz de superar os velhos problemas da educação escolar, garantindo a tão almejada qualidade da educação, favorecendo maior inclusão social e promovendo melhores resultados escolares.

Para que se alcance isso, todo processo de mudança precisa respeitar as condições individuais de cada escola, de cada gestor, de cada aluno, de cada contexto, de cada realidade. Nenhum projeto educacional, nenhuma política, pode funcionar da mesma maneira em todas as escolas, mas todas devem refletir positivamente nas vidas de todos os seus beneficiários, para que se promova a efetiva educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C. & CARVALHO, M.C. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas Públicas**. São Paulo: IEE – PUC SP, 2001, p. 44- 53.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE MUNICÍPIOS - AMM. **Regiões de Planejamento**. Disponível: <<http://www.amm-mg.org.br/amm%2Dmg/constitucional/regioes.asp>>. Acesso em: 27 nov.2012

AZEVEDO, Fernando. **O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível: <http://pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 24 out. 2012.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, 1999. p. 43- 51.

BALL, Stephen.J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **Projeto Acelerar para Vencer – Desafios e Possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

BARRETO. Lindaura Ferreira Vaz. **Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Estudo de Caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

BARROSO, J. Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação. In: ESTRELA, A., ERNANDES, R., COSTA, F.A., NARCISO, I. & VALÉRIO, O. (Eds). **Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997, p.23-43.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, 2009, p.109-120.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente instituído pela Lei nº 8069 de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 11 de fev. de 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília. 23 dez.1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan.2001.

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação.** Fino Traço: Belo Horizonte, MG, 2012.

CANEN, Ana. Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa. In. Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. **Veredas-Formação Superior de Professores: módulo 4.** Belo Horizonte: SEEMG, 2003, v.1.

CARVALHO, M.C.B. **A educação integral inscrita na política pública.** São Paulo:Cenpec,2007.Disponível em:  
<[http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca\\_digital/index.php?op=v\\_regbib\\_10\\_id=5](http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=v_regbib_10_id=5)>. Acesso em mar.2014.

CAVALIERE, Ana Maria. COELHO, Lígia Martha. **Educação integral em tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria.**Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, v.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

CAVALIERE, Ana Maria. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In:**Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.** Rio de Janeiro, 2004.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para a educação integral.** Disponível em: <[cenpec.org.br/biblioteca/educacao/tendencias-para-educacaointegral](http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/tendencias-para-educacaointegral)>. Acesso em: 20 de abr. de 2013

COLL, César. **Currículo deve tornar o aluno capaz de exercer autoaprendizagem. Ser professor universitário.** Módulo cérebro e aprendizagem. Disponível:<<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=&&texto=1718>>. Acesso em: 11 set.2012.

CONDÉ, Antônio Eduardo Salomão. **Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas.** Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62590914/condepoliticas-publicas-1>. > Último acesso em: 06 de ago. de 2012.

DRAIBE, Sonia. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas, In: BARREIRA, M.C. & CARVALHO, M.C. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas Públicas.** São Paulo: IEE – PUC SP, 2001, p. 13-42.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista:** Universidade Federal do Paraná, Paraná, n. 24, p.213-225. 2004.

DURÃO, Micaela Abrantes dos Santos. **A melhoria do desempenho de pessoas em espaços escolares: o papel do SIADAP.** Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2011. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.5/3533>. Acesso em: 11 de out. 2013.

DUSO. Ana Paula; SUDBRACK. Edite Maria. Políticas Educacionais: Textos, Contextos e Práticas – Possíveis Interfaces. **Vivências.** Vol.6, N. 11, p. 65-80, Out. 2010.

EMERIQUE, Raquel. **Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro.** 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1997.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Produto Interno Bruto de Minas Gerais – Municípios e Regiões** - 2010. Informativo CEI. Belo Horizonte, julho de 2010. Disponível em: <<http://www.fjp.gov.br>>. Acesso em 06 de nov. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOUVEIA. Maria Júlia Azevedo. **Educação integral com a infância e a juventude:** Cadernos Cenpec, São Paulo, n.2, p.15-24,2. Sem. 2006.

GUARA, I.M.F.R. **Articulação de projetos e espaços de aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Tabld/77/Conteudold/ce1c8ab6-61dc-4eb4-a4dc-80709f25857/Default.aspx>>. Acesso em 23 de nov. 2013.

KALFFMAM. Robert; NELSON. Joan. Políticas de reforma educacional comparação entre países. In: **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 464-471.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes,1994.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

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

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar**. 7.ed. Petrópolis: Vozes,2011. – Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus Diretores**.Revista Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p.3-15, fev./jun. 2000 Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72)>. Acesso em: 03 de jul. de 2012.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: Guia do estudante para fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo: Loyola, 1994.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas – Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf)>. Acesso em: 24 de mar. de 2013.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.30, n.106, jan./abr. 2009, p.303-318. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> >Último acesso em: 09 de jul. de2013.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso.Representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**.v.22, n.80, p.15-31, abr.2009.

MINAS GERAIS. **Do Choque de Gestão à Gestão para a Cidadania - 10 Anos de Desenvolvimento em Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2013. 328 p.

MINAS GERAIS. **Guia Projeto Aluno de Tempo Integral** - SEE MG, 2009.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 416 de 4 de junho de 2003**. Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escola de Tempo Integral**. 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**. 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023**. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão – Belo Horizonte, 2007.

Ministério da Educação. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 de maio de 2012.

MINTZBERG, HENRY. **Managing: Desvendando o dia a dia da gestão**. (tradução: Francisco Araújo da Costa). Porto Alegre: Bookman, 2010. 302p.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. In. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social- CENPEC, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep- escola de formação de professores. **Em Aberto**, v.22, n.80, p.35- 49, abr.2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da Política**. São Paulo: SENAC, 2001.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Temas de Educação 2: Dom Quixote.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, v.22, n.80, p.121-134, abr.2009.

PANPLONA, Admur Severino; Carvalho, Dione Lucchesi. **A Aprendizagem na Escola e em Comunidades de Prática**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/ebiapem/completos/01-03.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. de 2013

PARO, Victor. et al. **A escola pública de tempo integral de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

PARO, Victor. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, nº 65, 1988, p. 11-20.

PEREZ. José Roberto Rus. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educação e Sociedade.vol.31, núm.113, outubro-diciembre, 2010, p.1179-1193, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816007>>. Acesso em 06 de dez. de 2013.

PICCHIAI, Djairi; Paulo Sergio Gonçalves de Oliveira; Meire dos Santos Lopes. **Gestão do conhecimento: comunidades de prática e as ferramentas que podem propiciar um diferencial competitivo às organizações**. Revista: eGesta, v. 3, n. 3, jul.-set./2007, p. 77-104. <Disponível em: [http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_gestao/article/view/79](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/79)>, Acesso em:16 de dez. de 2013.

PINHEIRO, Fernanda Picano da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: Uma concepção de Educação Integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2009.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005** - Polo Rio de Janeiro.323p.Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc121rio.br/pergamum/tesesabertas/0510368\\_09\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc121rio.br/pergamum/tesesabertas/0510368_09_pretextual.pdf) Último acesso em: 12 de out. de 2013.

POLON, Thelma Lucia P. **Artigo com base na tese Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005** - Polo Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=61641> > Último Acesso em: 06 de nov. de 2013.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**.Campinas: Papirus, 1990.

REZENDE, Valéria Moreira. **O papel do gestor escolar na implantação do Programa de Qualidade na Escola de Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/119.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

SCAVAZZA, Juliana Franca. **Diferenças socioeconômicas das regiões de Minas Gerais**. Disponível em: <[http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/educacao/sobre\\_escola/banco\\_conhecimento/arquivos/pdf/diferencas\\_socioeconomicas.pdf](http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/educacao/sobre_escola/banco_conhecimento/arquivos/pdf/diferencas_socioeconomicas.pdf)>. Acesso em 08 de nov. de 2012

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Manual do Programa Mais Educação**. 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Boletim Contextual**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoRevistaEscola.faces>> Último acesso em: 06 de fev. de 2013.

SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. **Boletim Contextual**, 2010.

SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia. Cambio em Educación (Reice), v.2, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>> Acesso em: 04 abr. de 2014.

TORO, Bernardo. Transformações na Educação e Códigos da Modernidade. **Revista Dois Pontos**. Belo Horizonte. Julho/Agosto, 1996.

VELOSO, Fernando. 15 anos de Avanços na Educação no Brasil: Onde estamos? In: **Educação Básica no Brasil: Construindo o país do futuro**. VELOSO, Fernando (org.) et e al. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, pág. 1-24.

VIDOVICH, Lelys. **Expansão da caixa de ferramentas para a análise de políticas: alguns conceitual e abordagens práticas**. Hong Kong: Educação Comparada Unidade de Política de Pesquisa da Universidade de Hong Kong, de 2002.

WEISS, Carol. **Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies**. 2nd Edition. Material de Apoio da Disciplina Avaliação e Indicadores. Plataforma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <[www.ppgp.caedufjf.net](http://www.ppgp.caedufjf.net)>. Acesso em: 05 de maio de 2013.