

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

LILIANE CECÍLIA DE MIRANDA BARBOSA

PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

JUIZ DE FORA
2012

LILIANE CECÍLIA DE MIRANDA BARBOSA

PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

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 S. Condé

JUIZ DE FORA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

LILIANE CECÍLIA DE MIRANDA BARBOSA

PROJETO ACELERAR PARA VENCER (PAV) – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

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

Membro da banca - Orientador(a)

Membro da banca externa

Membro da banca interna

Juiz de Fora de de 20.....

DEDICATÓRIA

A Deus, pois até aqui Ele tem me ajudado, e aos meus pais.

Querer é, quase sempre, poder; o que é excessivamente raro é o querer; e o erro vulgar consiste em confundir o desejar com o querer. O desejo mede os obstáculos, a vontade vence-os.

Alexandre Herculano

RESUMO

O Projeto Estruturador Acelerar para Vencer (PAV), implantado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais é recente, e, portanto, as pesquisas sobre seus impactos e reflexos são ainda escassas. O PAV é um projeto que apresenta uma metodologia diferenciada baseada na aceleração da aprendizagem, com vista a corrigir a distorção idade-série. Concentrado nos alunos com mais de dois anos de distorção, o projeto conta com dois módulos: o PAV I, voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental e o PAV II, voltado para as séries finais do Ensino Fundamental. Este trabalho foi desenvolvido na forma de um Plano de Ação Educacional (PAE), proposto pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. O PAE é um estudo de caso de gestão educacional que pretende analisar uma dada situação e se apresenta como uma modalidade de pesquisa inovadora em seu formato, por apresentar um plano de ação segundo o contexto e os problemas identificados. Este Plano de Ação Educacional objetiva analisar o Projeto Acelerar para Vencer, tendo como campo de estudo a gestão nos níveis regional e local de educação. Para este propósito analisamos a implementação do Projeto no cotidiano escolar de duas escolas do centro-oeste mineiro, pertencentes a diferentes Superintendências Regionais. A escolha de tais escolas se deveu ao fato de abrigarem, além do Projeto, o Ensino Médio; fato este que facilitou a verificação quantitativa do percurso escolar dos alunos oriundos do PAV que ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio. Além disso, a escolha de duas escolas pertencentes a diferentes Superintendências Regionais foi propícia à análise de como as informações são repassadas para o nível local. A escolha das Superintendências foi motivada pelo desejo de conhecer a realidade das regionais próximas ao contexto do meu exercício profissional. A verificação quantitativa da transição dos alunos do PAV para o Ensino Médio revelou que mais da metade destes alunos evadem ou são reprovados. Este fato nos levou a buscar os dados estaduais, através do banco de dados da Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. A verificação dos dados estaduais apresentou resultados similares aos das escolas investigadas. Este resultado vai ao encontro da hipótese inicial da pesquisa, a saber, que apesar de resolver a distorção idade-série no ensino fundamental, o problema se transfere para o Ensino Médio, uma vez que alunos provenientes do Projeto chegam defasados em conteúdo e acabam evadindo ou sendo reprovados. Além disso, os achados contrariam os propósitos apresentados pelos textos do Projeto, cujo foco principal é a aprendizagem e a atuação dos gestores por meio da gestão pedagógica. Diante do quadro apresentado novas hipóteses e questões se configuraram, dentre elas, a dúvida acerca da implementação nas escolas analisadas, se estaria correspondendo ao que a política previa. Para responder aos novos questionamentos, partimos de uma pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas e questionários, com diretores, supervisores, professores e coordenadores regionais do PAV de ambas as escolas, e pudemos evidenciar problemas desde a formulação até a implantação do projeto. Isto revela, portanto, a necessidade de sua reformulação, além de outras ações que pretendam por em prática uma concepção de educação inclusiva e de qualidade, com visão de futuro, de forma que classes de aceleração não mais se façam necessárias. Esta reformulação é o que propusemos como Plano de Ação Educacional.

Palavras-chave: aceleração da aprendizagem; gestão pedagógica; Plano de Ação Educacional.

ABSTRACT

The Project Speed to win – *Acelerar para Vencer* (PAV), deployed by the State Secretariat of Education of Minas Gerais is recent, and therefore the research on impacts and reflexes are still scarce. The PAV is a project that provides a differentiated methodology based on accelerated learning, with a view to correcting the distortion age-series. Geared toward students with more than two years of distortion, the project comprises two modules, the PAV I geared toward the elementary grades and the PAV II, directed the elementary school finals series. This work was developed in the form of an Educational Action Plan (PAE), proposed by the Graduate Program in Professional management and evaluation of public education. PAE is a case study of educational management, in order to analyze a given situation and presents itself as an innovative modality in its format, to present a plan of action according to the context and the problems identified. This Educational Action Plan (PAE) aims to analyze the project, having as a field of study in management at local and regional levels of education. For this purpose, we analyze the implementation of the project in two schools of the West Centre de Minas Gerais, belonging to different regional superintendence. The choice of these schools gave because harboring beyond project, high school, the fact this that facilitated the quantitative verification of students ' schooling from the PAV that joined the first year of high school. Moreover, the choice of two schools belonging to different regional superintendences was conducive to analysis of how information is passed on to the local level. The choice of the superintendencias was motivated by the desire to know the reality of regional near the context of my professional practice. The quantitative check of students ' transition from PAV high school revealed that more than half of these students are evading or are disapproved. This fact led us to fetch the data state, through the Board's database of Educational Information of the State Secretariat of education. Data verification results similar to those presented by State schools investigated. This result goes against the search starting hypothesis, namely that although solve the distortion age-series in elementary school, the problem moves to the high school, since students coming from project content and have just come off by rerouted or being disapproved. In addition, the findings contradict the purposes presented by the project, whose main focus is learning and the role of managers by means of pedagogical management of the project. Before the table, new hypotheses and questions whether perpetrated by, among they doubt whether the implementation in schools examined would be corresponding to the policy envisaged. To respond to new questions, we start from a qualitative research, conducted through interviews and questionnaires, with directors, supervisors, teachers and regional coordinators of PAV from both schools and might show some problems involving from the formulation to the implementation of the project, revealing, therefore the need to recast, along with other actions aiming to implement a conception of inclusive education and quality, forward-thinking, so acceleration classes no longer if necessary. This reformulation is what we proposed as Educational Action Plan.

Keywords: acceleration of learning; educational management; Educational Action Plan

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1.0 Distribuição dos alunos do PAV por níveis de proficiência no PROEB-PAV 2009	48
Gráfico 2.0 Evolução da proficiência em Matemática, para o PAV II, em 2008-2009.....	48

Figuras

Figura 1 Dimensões da gestão escolar	84
Figura 2 A centralidade da gestão pedagógica	85
Figura 3 Ações relacionadas ao papel do gestor numa gestão pedagógica e suas implicações	86
Figura 4 Foco da capacitação	96
Figura 5 Visão integrada do Plano de Ação Educacional	100
Figura 6 Dimensão da execução financeira	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Taxa de distorção idade-série para a rede estadual de Minas Gerais	22
Tabela 2 Áreas do currículo do PAV para as séries finais do Ensino Fundamental	33
Tabela 3 Percurso escolar dos alunos do PAV na Escola A em 2010	36
Tabela 4 Percurso escolar dos alunos oriundos do PAV/2010 no 1º ano EM/2011	37
Tabela 5 Médias comparadas em Matemática e Língua Portuguesa- PROEB/SIMAVE	38
Tabela 6 Resultados intraescolares da Escola A	39
Tabela 7 Taxa de distorção idade-série da Escola A em 2010 (%)	40
Tabela 8 Taxa de distorção idade-série em %, para a Escola B em 2010	40
Tabela 9 Percurso dos alunos oriundos do PAV/2009, no 1º ano em/2010	41
Tabela 10 Médias comparadas em Matemática e Língua Portuguesa	42
Tabela 11 Fatores intraescolares	43
Tabela 12 Participantes da pesquisa por escola, pseudônimo e função	45
Tabela 13 Situação dos alunos oriundos do PAV/2009 no 1º ano do EM (2010) em (%)	46
Tabela 14 Taxa de conclusão em Minas Gerais (2001-2007) %	47
Tabela 15 Comparação dos resultados globais de proficiência média das escolas do PAV e do Ensino Regular das 46 SRE de Minas Gerais (PROEB Ensino Regular 2008/2009 e PROEB PAV 2008/2009)	47
Tabela 16 Principais ações propostas	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Percurso da ação	88
Quadro 2 Visões para o futuro: a reintegração ao Ensino Fundamental e no Ensino Médio..	98
Quadro 3 Valores orçamentários previstos e executados por ano em Reais para o Projeto de Aceleração da aprendizagem	102
Quadro 4 Valores físicos previstos e executados por ano para o Projeto de Aceleração da aprendizagem	103
Quadro 5 Metas físicas e Orçamentárias previstas para o Projeto Acelerar para Vencer	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE** – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAED** – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CBC** – Currículo Básico Comum
- CE/MG** – Constituição Estadual de Minas Gerais
- CEE/MG** – Conselho Estadual de Educação
- CEPEMG** – Centro de Pesquisas de Minas Gerais
- CETEB** – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CRAS** – Centro de Referência de Assistência Social
- DAPE/SEE** – Diretoria de Acompanhamento e Avaliação de Projetos Educacionais
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF** – Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EM** – Ensino Médio
- ETI** – Escola de Tempo Integral
- FEA** – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDACE** – Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia
- GDP** – Grupo de Desenvolvimento Profissional
- IAS** – Instituto Ayrton Senna
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano do Município
- INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LOA** – Lei Orçamentária Anual
- MEC** – Ministério da Educação
- ONG** – Organização não Governamental
- PAE** – Plano de Ação Educacional

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAV – Projeto Acelerar para Vencer
PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
PGDI – Plano de Gestão de Desenvolvimento Integrado
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL – Projeto de Lei
PRS – Partido das Reformas Sociais
PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PPAG – Plano Plurianual de Ação Governamental
PPP – Projeto Político Pedagógico
PQE – Programa Qualidade de Ensino
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação
SEPLAG – Secretaria de Estado, Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 – PAV: UM CASO DE GESTÃO?	18
1.1 Os projetos de correção de fluxo no contexto das reformas da década de 1990.....	19
1.2 O PAV no contexto do Estado para Resultados.....	23
1.3 Da organização estrutural do projeto	27
1.3.1 Dos níveis de gestão, atores envolvidos e suas incumbências.....	27
1.3.2 Dos materiais produzidos	30
1.4 Contextos da Pesquisa.....	34
1.5 Caminhos e suportes adotados.....	43
1.6 Dos resultados.....	46
1.6.1. A prática cotidiana e a gestão pedagógica.....	49
2. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO DO PAV	59
2.1 Do conceito de gestão pedagógica e sua centralidade	60
2.2 Da gestão do tempo	62
2.3 Dos perfis de Liderança e sua relação com escolas eficazes	63
2.4 Da exclusão pela integração?	71
3. VISÕES PARA O FUTURO	81
3.1 Considerações sobre o caso	81
3.2 O plano de Ação Educacional – subsídios para uma gestão pedagógica	87
3.2.1 De um tempo burocrático a um tempo pedagógico: otimizando as funções	89
3.2.2 De uma gestão organizacional a uma gestão pedagógica: formação continuada	91
3.2.3. Reintegração dos alunos do PAV no Ensino Regular.....	97
3.2.4 Monitoramento e avaliação	101
3.3 A execução orçamentária	102
3.4 Desenvolvimento e melhoria do Ensino Médio	107
3.5. Considerações e possibilidades para projetos de aceleração da aprendizagem.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
Referências	116
ANEXOS – Instrumentos de Pesquisa	124

INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo definitivo que envolve a transformação da escola.

Sasaki

Considerando a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as consequências das políticas públicas educacionais, procuramos ampliar o conhecimento sobre a implementação de uma das medidas consideradas como relevante no combate ao fracasso escolar no Estado de Minas Gerais – a aceleração da aprendizagem.

O objetivo deste Plano de Ação Educacional (PAE) é analisar o Projeto Estruturador da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Acelerar para Vencer (PAV), tendo como campo de estudos a gestão nos níveis regional e local de educação.

O Projeto Acelerar para Vencer entrou na carteira de Projetos Estruturadores presentes no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) como Área de Resultados, com o objetivo inicial de aumentar a proficiência média dos alunos do ensino fundamental e reduzir, progressivamente, a taxa de distorção idade-série das regiões norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, integrando o setor social e econômico. Posteriormente, o Projeto foi estendido para a região metropolitana de Belo Horizonte e para todo o Estado, como uma metodologia de ensino específica para a aceleração da aprendizagem, desenvolvimento de recursos didáticos adequados e capacitação diferenciada de profissionais.

Entretanto, não basta dispor de projetos que viabilizem a correção quantitativa da distorção idade-série. É importante garantir que a metodologia e a implementação sejam eficientes, articulando suas diversas fases e atores. Dessa forma, nossa pesquisa buscou conhecer o desenho da política em suas diversas fases, privilegiando, contudo, o processo de implementação, fase que segundo Condé (2011, p.15), corresponde ao “teste da realidade”, ao “lugar da ação”. Privilegiou-se também, o papel do gestor escolar, considerando que “espera-se que o gestor escolar exerça, neste Projeto, o papel de liderança no processo de sua implementação como uma ação do seu Plano de Intervenção Pedagógica na escola” (SEE/MG, 2009, p.12).

Uma das perguntas deste trabalho despontou de uma questão evidenciada em minha experiência como docente do Ensino Médio. Ao receber alunos provenientes do Projeto Acelerar para Vencer em classes regulares do primeiro ano do Ensino Médio percebia a dificuldade destes alunos em acompanhar as aulas como os demais, fato que se materializou

tempos depois, por meio de sucessivos abandonos e evasões, e, finalmente, por reprovações ou pela necessidade de progressão parcial na série subsequente.

Do presente fato surgiu a hipótese de que embora os projetos de aceleração da aprendizagem possam vir a resolver a distorção idade-série no Ensino Fundamental, o problema se transfere para o Ensino Médio. Atrelada a tal questão está a expansão do Ensino Médio¹ e também os problemas que podem advir deste fato.

A citada situação suscitou alguns questionamentos iniciais: qual seria a abrangência deste problema? Dos alunos egressos do PAV que se matricularam no 1º ano do Ensino Médio, quantos foram aprovados, quantos evadiram? Com vistas a responder a tais questões e por se tratar de um projeto recente, sem resultados conclusivos de pesquisas, recorreremos ao banco de dados da Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. Partimos ainda da análise do material estruturado do Projeto e de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos de duas escolas estaduais do centro-oeste mineiro, que abrigam o Projeto.

Através dos dados da Secretaria Estadual de Educação pudemos verificar que dos alunos provenientes do PAV que ingressaram no Ensino Médio em 2010, mais de 50% abandonou os estudos ou repetiu o ano. Constatamos ainda que o desempenho dos alunos do PAV se mostrou bem menor que o desempenho dos alunos do ensino regular em Minas Gerais nas avaliações do PROEB² em 2008 e 2009.

A confirmação de nossa hipótese inicial suscitou novos questionamentos: o processo de implementação não estaria atendendo à política formulada? Haveria um problema de gestão local? Haveria falha na capacitação, na comunicação? Estariam os atores bem instrumentalizados? Enfim, que fatores poderiam estar ligados aos resultados citados acima? Estas novas questões nos fizeram ampliar nosso instrumento de pesquisa e retornar ao contexto da prática, acrescentando à nossa pesquisa uma segunda etapa.

Este trabalho se constitui em um grande desafio, pois tange em um problema que envolve aspectos sociais, econômicos e culturais ligados ao sucesso/fracasso do aluno, bem

¹A Emenda Constitucional nº. 59 de 11 de novembro de 2009 prevê a universalização da Educação dos 4 aos 17 anos de idade. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/18291983/djsp-administrativo-17-11-2009-pg-14/pdfView>.> Último acesso em 31 de maio de 2012.

² Programa da Avaliação da Educação Básica integrante do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), que avalia as competências e habilidades dos alunos no 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave/proeb/home.faces>> Último acesso em 31 de maio de 2012.

como em representações sociais criadas para determinados grupos alvos de políticas focalizadas em uma cultura da repetência, um dos fatores que vem gerando o alto quadro de defasagem idade/série verificado no país.

Para delimitarmos melhor nossa pesquisa escolhemos como campo de análise a gestão escolar e o nível regional, 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 Divinópolis e de Passos, respectivamente.

A escolha das Superintendências se deu por sua proximidade e pelo desejo de conhecer a realidade do Projeto no centro-oeste de Minas Gerais, região de meu exercício profissional.

Como instrumentos da pesquisa qualitativa recorreremos ainda a pesquisa documental e a entrevistas semiestruturadas nas duas escolas e em suas respectivas SRE. Foram entrevistados coordenadores regionais, professores, diretores e supervisores pedagógicos das escolas selecionadas.

Acredita-se que o trabalho seja relevante, uma vez que possibilita salientar a realidade, o contexto da prática, a interferência a que a política está sujeita, contribuindo, desta forma, para que se possa minimizar a ocorrência de erros ou mesmo sua repetição.

No capítulo 1 apresentamos um panorama dos programas de correção de fluxo da década de 1990 e o contexto de formulação do PAV como Projeto Estruturador do Estado para Resultados na década de 2000. Apresentamos ainda nosso contexto de pesquisa, sua descrição e a justificativa de sua escolha, os caminhos metodológicos utilizados e os resultados obtidos.

No capítulo 2 analisamos com maior profundidade os resultados, dialogando com a literatura, buscando compreender melhor a ação da gestão escolar pedagógica. Para a compreensão de como o caso está imbricado com aspectos ligados à gestão escolar, partimos do trabalho de Braslavsky e Cosse (1997) e de Polon (2009), evidenciando entre os achados uma gestão voltada para o cumprimento de normas e que despense um maior tempo burocrático. Evidenciamos ainda diferentes perspectivas da inclusão/exclusão buscando delinear os contornos que adquirem os projetos de correção de fluxo, com base no pensamento sociológico. Concordamos com Castel (1997) quando o autor destaca que se não houver mudanças profundas no tratamento desses alunos, as ações interventivas integrativas serão como que remendos momentâneos. No entanto, assim como Castel, não consideramos tais procedimentos como inúteis. Eles devem ser acompanhados por ações que evitem o fracasso desde a base. Nesse sentido, ações que focalizem a formação e a valorização do

profissional que atua na educação infantil são prementes. Contudo, o problema existe e está posto, requerendo ações interventivas profundas.

O capítulo 3 apresenta proposições que pretendem contribuir para que as ações interventivas concentradas na correção do fluxo se tornem mais eficazes e inclusivas, segundo os problemas evidenciados. Apesar de reconhecermos a necessidade de ações no âmbito do desenho do projeto, este capítulo destina-se a proposição de ações adotando o espaço local como estratégia de ação, acreditando que este deve ser ampliado de maneira criativa. Neste sentido tratamos de propor ações não somente para o Ensino Fundamental, mas também para o Ensino Médio, levando em conta os desafios desse nível de ensino e a importância da escolaridade para a qualidade de vida e para a economia de uma sociedade, aspecto que paralelamente ao direito à educação, destacamos numa breve conclusão. 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 a última etapa da Educação Básica.

1. PAV: UM CASO DE GESTÃO?

O Projeto Estruturador conhecido como Acelerar para Vencer (PAV) foi instituído pela Resolução nº 1033, de 17 de janeiro de 2008, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para alunos do Ensino Fundamental (SEE/MG), com os objetivos proclamados de:

[...] aumentar a proficiência média, reduzir, progressivamente, as taxas de distorção idade/série, promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso na vida e na escola e fortalecer a autoestima destes alunos pela sua inserção no ano escolar adequado ao prosseguimento de seus estudos.³

A temática deste PAE despontou de uma questão verificada em minha experiência como docente do Ensino Médio. Ao receber alunos provenientes do PAV em classes regulares do primeiro ano do Ensino Médio, fazia-se notória a dificuldade demonstrada por estes alunos em acompanhar as aulas como os demais, o que gerava uma sensação de despreparo por parte dos professores acerca de como trabalhar com tais.

Tal fato conduziu-me à hipótese de que apesar de o projeto se destinar à correção da distorção idade-série no Ensino Fundamental, o problema se transfere para o Ensino Médio, já que os alunos chegam defasados e acabam evadindo e repetindo o ano.

Com o propósito de confirmar ou refutar esta hipótese, utilizamos como caminhos metodológicos a análise quantitativa dos dados relativos aos alunos egressos do Ensino Fundamental do ano de 2009/2010 oriundos do PAV que se matricularam no primeiro ano do Ensino Médio em 2010/2011 e seu percurso escolar, ou seja, quantos evadiram, quantos abandonaram e quantos foram reprovados. Esta análise foi realizada, em âmbito estadual, a partir do banco de dados da Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e, em âmbito local, a partir de um estudo de caso, em que, além da análise quantitativa do percurso dos alunos pudemos conhecer aspectos do projeto do ponto de vista de professores e gestores de duas escolas da região centro-oeste. Recorremos, ainda nesta primeira parte, à análise bibliográfica e de conteúdo dos textos preparados para o Projeto, à análise de documentos primários e secundários referentes ao mesmo (documentos

Disponível em: < http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B7CB1378C-6FEE-42EE-BBDF-DE1FE2B9CE84%7D_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf>
Último acesso em 28/10/2011.

normativos como leis e resoluções), a entrevistas com os gestores e supervisores pedagógicos e a observações assistemáticas nas escolas pesquisadas.

O capítulo 1 está organizado em quatro seções. Na primeira seção apresentamos um panorama geral dos programas de correção do fluxo no contexto das reformas ocorridas na década de 1990. Na segunda seção apresentamos o que é o PAV sob a ótica da Carteira de Projetos Estruturadores para Resultados implementados na gestão do PSDB (2003-2010) e sob a ótica de sua formulação. Na terceira seção apresentamos o contexto escolhido para o estudo de caso. Na quarta seção apresentamos os suportes e caminhos metodológicos adotados e, finalmente, alguns resultados encontrados.

1.1. Os projetos de correção de fluxo no contexto das reformas da década de 1990

Em meados da década de 1990, iniciava-se no Brasil uma série de reformas educativas num contexto de restrição de gastos públicos com vistas à estabilização econômica e ao cumprimento de acordos com os organismos internacionais. Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC) restringiu suas ações à distribuição de subsídios pedagógicos a estados e municípios e ao financiamento de um número restrito de projetos de formação em serviço (VÓVIO, 1999) ⁴. Na busca de soluções para os desafios da universalização da conclusão do Ensino Fundamental, várias medidas de ampliação do acesso e de aceleração da aprendizagem foram realizadas durante a década de 1990, como o Programa Aceleração da Aprendizagem, em 1995. O Ministério da Educação se propôs a apoiar, através de assistência técnica e financeira para a capacitação docente, os estados que aderissem ao programa.

Segundo Pierro, Joia e Ribeiro (2001) ⁵ a aceleração dos estudos foi uma alternativa para os governos escaparem da escassez de verbas, de forma que as classes de aceleração se revelaram um bom investimento financeiro na área da educação. Para Torres (1998) ⁶, isso decorre do fato de que, em geral, as políticas públicas educacionais, principalmente sobre orientação dos organismos mundiais, priorizam a capacitação em serviço, por ser considerada mais vantajosa em termos de custos e prazo.

⁴VÓVIO, C. L. (Coord.) (1999) *Viver, aprender: educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

⁵PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

⁶TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Haddad, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194.

Segundo Prado (2000)⁷, a proposta de Aceleração da Aprendizagem não é nova. As Classes de Aceleração datam de 1975, e teriam surgido a partir de um projeto implantado no Mato Grosso. Porém, na ocasião, fora pouco disseminado. Teve forte influência na sua disseminação, a visita ao Brasil, em 1992, de Henry Levin, um dos principais criadores do programa “*Accelerated Schools*”, em 1986, nos Estados Unidos. O objetivo deste programa era levar os alunos em situação de risco ao sucesso escolar. Sua visita possibilitou a disseminação da metodologia concebida na Universidade de Stanford, Califórnia, no Brasil.

Em 1995, os indicadores de defasagem idade/série, segundo dados do Inep/MEC, chegavam a atingir 67% dos alunos do Ensino Fundamental no Brasil. Tais valores justificavam a necessidade de se adotar medidas para a correção do fluxo escolar. Segundo Querino (2000), neste contexto foi idealizado por João Batista Araújo e Oliveira, então secretário executivo do Ministério da Educação, o Programa de Aceleração da Aprendizagem.

A concepção do Programa ficou a cargo do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb), responsável pela capacitação técnico-gerencial, gerenciamento e supervisão do Programa. A elaboração do material didático, baseado na Pedagogia de Projetos, ficou a cargo de educadores do Centro de Pesquisas de Minas Gerais (Cepemg), com o patrocínio do FNDE/MEC. O material foi testado em 150 turmas do Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais e Paraná. Em 1996, o Ceteb estabeleceu parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e com a Petrobrás, passando a ser denominado Acelera Brasil.

O programa contratou a Fundação Carlos Chagas para realizar uma avaliação externa. Testes amostrais foram aplicados no início e final do Programa nos conteúdos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Segundo o Ceteb, os resultados foram positivos. A aceleração da aprendizagem tornou-se prioridade para o MEC como forma de consecução de sua política educacional que estabelece “Toda criança na escola” (Querino, 2000).

A Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, já envolvida na elaboração de materiais didáticos, implantou em 1997 o Programa de Aceleração da Aprendizagem em 54 escolas estaduais de 12 municípios que voluntariamente participaram da experiência-piloto com quatro mil alunos. O projeto-piloto teve a consultoria técnica do Ceteb e foi avaliado pelo Instituto Internacional de Avaliação Sérgio Costa Ribeiro. Os dados revelaram um desempenho dos alunos em Português, Redação e Matemática, em nível superior à média considerada satisfatória: 80% da média dos alunos de 4ª série do ensino regular. Os dados de

⁷PRADO, Iara G. de A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. Em aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

progresso dos alunos evidenciam que 23,6% destes foram aprovados para a série seguinte; 65,4% avançaram duas séries; 9,7% avançaram três séries e 0,3%, quatro séries. Não houve reprovação (QUERINO, 2000)⁸. Tais projetos foram precursores de uma série de iniciativas voltadas para a correção do fluxo em Minas Gerais, na década de 1990.

Em Minas Gerais, a década de 1990 foi marcada por gestões cujos discursos apoiavam-se nas ideias dos organismos internacionais como condição para a superação da pobreza e do atraso do estado (PEDROSA; SANFELICE, 2005). Na primeira metade da década, sob a gestão do Partido das Reformas Sociais (PRS), um dos focos destacados no Plano de Governo foi a universalização do ensino:

(...) É chegada a hora de massificar e universalizar a educação, sem descuidar, contudo, da qualidade do ensino oferecido e dos resultados educacionais alcançados. Consciente dessas necessidades, o Governo Hélio Garcia não poupará esforços para dotar a educação dos recursos requeridos para o seu seguimento em Minas. Educação básica e educação para o desenvolvimento, estes constituirão os dois eixos da política educacional da Administração Hélio Garcia (MINAS GERAIS. Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia: 1991-1994, 1991, p.22).

A educação neste período passou por uma série de mudanças: a instituição do Ciclo Básico, o Programa de Avaliação da Educação Pública, a descentralização administrativa e pedagógica das escolas, com a formação dos colegiados, dentre outras.

Neste contexto de reformas, a gestão de Azeredo (1995-1998) pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), dá continuidade à política de seu antecessor e incorpora o princípio da discriminação positiva com foco nos desiguais (SEE/MG, 1997). Daí sua gestão ser profícua em programas de correção de fluxo. Devido às altas taxas de distorção idade-série verificadas em Minas no ano de 1996 (58%), vários projetos foram desenvolvidos: o projeto “Travessia” (Resolução 9298/98), destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o projeto “Acertando o passo” (Resolução 8287/98), voltado às séries finais do Ensino Fundamental, e o projeto “A caminho da cidadania” (Resolução 9433/98), destinado ao Ensino Médio, dentre outros.⁹ No entanto, tais ações foram motivo de polêmicas e resistências:¹⁰

⁸QUERINO, Magda Maria de Freitas. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer. Em aberto. Brasília. V.17, nº71, p.139-144, jan.2000.

⁹MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 9433/98 - 30 jun. 1998. Institui o Projeto "A Caminho da Cidadania". Minas Gerais. Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial Minas Gerais, 02 jul. 1998b. p. 02-03.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução 9298/98*. Institui o Projeto Travessia, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 1º Ciclo do Ensino

O “enxugamento” dos currículos é um verdadeiro desrespeito à sociedade mineira, visto que compromete a formação da aprendizagem de seus jovens e atinge a classe pobre a qual representa o público alvo desses projetos. Estes instrumentos de “desobrigação” do Estado são desenvolvidos com facilidade em função da apatia social, que monitorados pela mídia, seguem os passos de onde “Minas aponta o caminho”. A direção na qual vem sendo pensada a educação mineira tem encontrado eco na reforma do Estado brasileiro, apesar dos esforços empreendidos pela SEE/MG para substituir a cultura da repetência pela cultura da escola produtiva ainda apresentarem bases frágeis para esses novos sistemas reformistas. (PEDROSA; SANFECILE, 2005, p.10).

Para alguns autores, as políticas adotadas em Minas Gerais na década de 1990, reproduzem em esfera estadual a gestão FHC e dão continuidade às políticas de cunho neoliberal, sendo entendidas como parte das demandas produtivas do capitalismo atual (PEDROSA; SANFECILE, 2005; PAIVA *et al.*, 2011; OLIVEIRA, 2000). Mesmo com estas ações destinadas à regularização do fluxo em Minas na década de 1990, dados do Censo Escolar e da Secretaria Estadual de Educação ainda revelam altos percentuais de distorção idade-série para o ensino fundamental, na rede estadual mineira:

Tabela 1. Taxa de distorção idade-série para a rede estadual de Minas Gerais

Rede Estadual	
Ano	Ensino Fundamental
2001	30,5
2002	28,6
2003	26,7
2004	25,6
2005	24,9
2006	25,6
2007	24,7

Fonte: SEE/MEC/Censo Escolar

Fundamental, noturno, fora da faixa etária, em escolas da Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais. 12 de fevereiro de 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução no. 8.287/98. Institui o Projeto “*Acertando o Passo*”, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. Belo Horizonte, 1997.

¹⁰Tais projetos foram em muitos casos, motivo de litígio judicial. Para detalhes www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/4153093. Último acesso em 6 de agosto de 2012.

Podemos observar que, embora tenha havido uma diminuição na taxa de distorção idade-série a partir de 2002, esta não se mostra considerável e os valores mantiveram-se altos. Este fato revela a recorrência do problema e seu não ineditismo, uma vez que advêm de outros problemas tais como repetência, evasão, baixa oferta educacional, dentre outros.¹¹ Foi no contexto do Estado para Resultados¹² que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais criou, em 2008, o Projeto Estruturador do Programa de Governo conhecido como Acelerar para Vencer, com amparo Legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, alínea B, inciso V do Artigo 21 e na Resolução SEE Nº 1033, de 17 de janeiro de 2008 que o criou.

1.2. O PAV no contexto do Estado para Resultados

A partir de 2003 estiveram em pauta em Minas, políticas educacionais concentradas em melhorar o ensino e os resultados educacionais, 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. Tais políticas foram inseridas no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)¹³ que despontou as estratégias de governo cuja temática era “Tornar Minas o melhor Estado para se Viver” e que continuaram sob esta inspiração quando de sua reformulação em 2007, sob a forma da Lei 17.007/2007, aprovada pela Assembleia Legislativa de Minas, em que estas estratégias foram refinadas à luz do quadriênio anterior.

¹² O Estado para Resultados configurou-se como estratégia para a materialização de metas e objetivos com vistas ao ajuste fiscal do Estado e à eficiência. Tal estratégia pretende a integração em Minas da análise dos resultados para a sociedade, por meio da mensuração do desempenho do Governo através de indicadores de qualidade e universalização dos serviços. (PMDI 2007-2023, P.26). MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão, coord. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023/Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão, coord. – Belo Horizonte, 2007. Plano de desenvolvimento econômico – Minas Gerais.

¹³ O PMDI é o documento que apresenta as estratégias a serem executadas pelo governo num horizonte de largo prazo. Suas metas e prioridades são transpostas pelo Plano Plurianual de Ação Estratégia (PPAG) na forma de Projetos Estruturadores com o fim de assegurar os objetivos propostos pelo executivo. Minas Gerais. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Subsecretaria de planejamento e orçamento. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental – 2008- 2011. Belo Horizonte: 2008 p. 14. Plano Plurianual - Minas Gerais.

Foi por meio do Acordo de Resultados que as estratégias de governo definidas no PMDI (2003-2007) foram pactuadas e desdobradas em ações e indicadores para as equipes que aderiram ao acordo, no caso da educação, as unidades da Secretaria Estadual de Educação (SEE), as 46 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e as 3.923 escolas da rede estadual de ensino, estando previsto pelo acordo, um prêmio por produtividade, com condicionalidades, dentre elas, o alcance dos resultados pactuados, e o valor do prêmio proporcional ao percentual de execução das metas. Neste contexto, foram definidos os compromissos da educação mineira:

Tornar a educação mineira referência em todo o Brasil; toda criança lendo e escrevendo até os oito anos; todos os alunos progredindo juntos; bons resultados nos desempenhos escolares; nenhum aluno a menos; diminuição das taxas de evasão e abandono; toda escola fazendo a diferença; comparação entre escolas com a mesma realidade socioeconômica e toda a comunidade participando: pais informados e compreendendo os resultados da escola. (Guia do Especialista em Educação básica, s/a, p.7).

Revisto em 2006 e atualizado em 2007, o novo PMDI (2007-2023), elaborado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social foi organizado em programas, normatizado e estruturado em estratégias orientadas em suas diretrizes orçamentárias pelo Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG (2008-2011). Os projetos desenvolvidos neste período parecem emergir da necessidade de elevar os indicadores sociais de Minas (8ª posição nos rankings sociais e 10ª posição no ranking nacional do IDHM)¹⁴. Além disso, a queda da participação de Minas no setor primário a partir da década de 1990 levantou a preocupação com o estímulo ao crescimento deste setor.

Segundo a nova edição do PMDI, o Choque de Gestão foi exitoso em seu conjunto de medidas para introduzir “a concepção de um Estado que gasta menos com a máquina, e cada vez mais com o cidadão” (PMDI, 2007-2023, p.7). Nesta direção, foi confirmada a diretriz de construir um Estado para Resultados, pautado na qualidade fiscal e na gestão eficiente. Seria o início da segunda geração do Choque de Gestão “com a inserção dos destinatários das políticas públicas no cerne do processo de planejamento e, a partir deste cerne, a definição das ações e metas para os próximos anos” (AÉCIO NEVES, PMDI 2007-2023, p.7).¹⁵

Neste sentido, o estado de Minas Gerais dividiu suas ações em 11 Áreas de Resultados. Estas Áreas de Resultados definem os Projetos Estruturadores, metas físicas e

¹⁴IDHM trata-se do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, medida sintética do desenvolvimento humano. Disponível em <http://www.pnud.org.br/idh/>. Último acesso em 20 de março de 2012.

¹⁵O projeto estruturador analisado se deu sob gestão do PSDB, Partido Social Democrata Brasileiro, sendo governador por dois mandatos Aécio Neves e sucessivamente seu vice-governador, Antônio Anastasia.

valores orçados.¹⁶ O PAV se enquadra nos Projetos Estruturadores, que compõem o Choque de Segunda Geração e que correspondem às estratégias do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado, sendo gerenciado e acompanhado em comitês em que participam a alta administração do governo. Das 11 Áreas de Resultados que compõem o PMDI, duas parecem estar ligadas diretamente à criação do PAV:

- Área 1: Educação de Qualidade: melhorar a qualidade dos ensinos fundamental e médio e reduzir as disparidades regionais de aprendizado;
- Área 5: Desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce: aumentar o volume de investimentos privados nestas regiões por meio da atração de capitais produtivos e da melhoria da infraestrutura, da educação, da qualificação para o trabalho e das condições de saúde e financiamento.

Isso porque a carteira dos Projetos Estruturadores colocou a região Norte de Minas como uma Área de resultado, prevendo o desenvolvimento do Norte, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce através do crescimento da produção local e do acesso aos mercados. Por essa razão, estas localidades foram o alvo inicial do PAV, cujos objetivos proclamados concentravam-se em aumentar a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental e reduzir as taxas de distorção idade-série nesta região, superando a pobreza crônica das novas gerações de crianças, jovens e adultos e diminuindo as disparidades regionais nos níveis de aprendizado de Minas. Logo, o Projeto nasceu das demandas sociais, econômicas e de oportunidades, e entrou para a agenda dos compromissos setoriais do governo de Minas que tinham como intenção integrar o setor social e econômico por meio da educação.¹⁷

¹⁶O PMDI definiu os destinatários das políticas em 5 eixos estratégicos, bases para as políticas públicas do período 2008-2011. São elas: pessoas qualificadas, saudáveis e instruídas, com foco no capital humano, essencial para o desenvolvimento econômico e social; jovens protagonistas, com vistas à inserção do jovem no mundo do trabalho, ao empreendedorismo e à inclusão social; empresas dinâmicas e inovadoras, que concebe o crescimento econômico como alavanca de crescimento social; cidades seguras e bem cuidadas, com vistas a melhoria da qualidade de vida e equidade entre pessoas e regiões, com programas voltados às regiões mais vulneráveis. (PMDI, 2007-2023, p.8). Opus cit.

¹⁷Uma influência muito presente no projeto é o reavivamento da Teoria do Capital Humano, o qual, na perspectiva da política adotada em Minas, “é determinante para a promoção do bem-estar social, da eficiência da economia, da capacidade de inovação do setor produtivo, do uso sustentável dos ativos ambientais e do bom desempenho das instituições.” (PMDI, 2007-2023, p.17) opus cit. A Teoria do Capital Humano teve a contribuição para sua formulação e desenvolvimento, do Nobel em Ciências Econômicas, Theodore Schultz, que foi o primeiro a defender a importância das decisões educacionais individuais e da sociedade para a economia. SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971 Para Frigotto, em seu livro: A produtividade da escola improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista, “o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social” (1943, p.41).

A necessidade dessa integração derivou-se de estudos desenvolvidos com o intuito de programar ações segundo os cenários traçados para Minas, a partir de uma matriz de combinação de incertezas, cujos eixos ortogonais representam, de um lado, o contexto nacional e as variáveis que influenciam no estado mineiro, e do outro lado, Minas Gerais. Os cenários foram desenvolvidos com vistas a responder à questão: “Qual será a dinâmica de desenvolvimento da economia brasileira no período 2007-2023?” E “Como evoluirão os ambientes social, econômico e político-institucional mineiros no período 2007-2023?”.

Quatro cenários foram apresentados no PPAG: 1) Conquista do melhor futuro; 2) Desperdício de oportunidades; 3) Superação de adversidades; 4) Decadência e empobrecimento. No tocante à educação, o cenário 1, que é o polo positivo mais extremo, aponta para um elevado salto na escolaridade média da população, através de um sistema eficiente, com altos níveis de equidade e orientado por padrões internacionais de qualidade. No cenário 2, o crescimento da escolaridade é inercial, com sistema dual, ineficiente e de baixa qualidade. No cenário 3, ocorre o avanço acelerado da escolaridade média da população num sistema eficiente e com nível alto de equidade, como condição de superação das adversidades. Finalmente, no cenário 4, o crescimento da escolaridade é inercial num sistema educacional fragilizado. Daí ser caracterizado como Decadência e empobrecimento.

Depreende-se da análise do PMDI 2007-2023, que o Projeto de Aceleração da Aprendizagem, serve à superação das adversidades oriundas de repetência e evasão, que fazem com que a média de escolarização no país, e, principalmente nas regiões mais vulneráveis, seja baixa. “Para a definição das metas, foram utilizados os cenários I (Conquista do melhor futuro) e III (Superação das adversidades) e as respectivas focalizações”. (PMDI, 2007-2023, p. 28) ¹⁸. Por decisão da SEE/MG, o projeto foi estendido para a região metropolitana de Belo Horizonte e para as demais regiões de Minas, a partir de 2008, em vista dos percentuais de distorção idade-série em todo o Estado. ¹⁹

¹⁸Torna-se importante fazermos uma distinção: o PMDI trata-se de um Plano contendo as prioridades e estratégias do governo em longo prazo, daí datarmos como (PMDI 2007-2023). O PPAG é um documento que normatiza e organiza as ações, inclusive em relação aos custos orçamentários, em consonância com a LOA (Lei Orçamentária Anual) e a LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias). Minas Gerais. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Subsecretaria de planejamento e orçamento. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental – 2008- 2011. Belo Horizonte: 200 p.599. Plano Plurianual - Minas Gerais.

¹⁹ Para Paiva, B. S et.al., o Projeto Acelerar para Vencer condiz com as perspectivas do ideário neoliberal, intensificado a partir da década de 1990. Os autores partem das contribuições de do pensamento de Gramsci, para estabelecer a relação entre a exclusão do conhecimento e a exclusão social operacionalizada pela escola como um aparelho privado de propagação da ideologia hegemônica das classes dominantes, 2011, p.1.

1. 3. Da organização estrutural do projeto

1.3.1. Dos níveis de gestão, atores envolvidos e suas incumbências

Durante a formulação do Projeto foram definidos níveis central, regional e local de gerenciamento e coordenação, com diferentes recursos de poder e diferentes competências, embora a interação por cooperação entre eles seja premissa para o Projeto, para fluxo de informações e monitoramento.

No nível central, os atores-chave da gerência executiva governamental agiram nas superintendências e órgãos administrativos diretamente e nas escolas e municípios, indiretamente, atuando no planejamento, na implantação, na análise, na decisão e na definição da agenda.

Dentre suas incumbências consta assessorar as Superintendências Regionais de Ensino no planejamento, na orientação, no controle, na avaliação e na implantação do Projeto nas escolas e municípios; analisar previamente a demanda de alunos processada pelas superintendências; definir a metodologia e o material didático a serem utilizados no Projeto de Aceleração; elaborar documentos contendo a proposta metodológica, orientações técnico-pedagógicas do Projeto, guias orientadores dos coordenadores regionais e supervisores pedagógicos; definir a equipe técnico-pedagógica da gerência central do Projeto; contratar professores para a elaboração do guia do professor para os anos finais do Ensino Fundamental; orientar sobre a escolha dos profissionais que comporão a equipe de supervisores pedagógicos; propiciar as condições necessárias ao funcionamento do Projeto; definir agenda para as ações a serem desenvolvidas no órgão central, SRE e escolas, no período de execução do Projeto.²⁰

No nível regional governamental, cujas ações orientam-se para as secretarias, órgãos administrativos e Escolas-Polo, por meio da Coordenadoria Regional composta por analistas e inspetores escolares, suas atribuições podem influenciar no planejamento, implantação e, sobretudo, no acompanhamento junto às escolas (implementação e avaliação) através das seguintes competências: repasse fiel das orientações da Secretaria Estadual de Educação (SEE) à equipe da Superintendência Regional de Ensino (SRE); priorização das demandas do

²⁰ As atribuições dos níveis (instituições e atores) encontram-se discriminadas no Documento-base do Projeto e no Guia de Orientação e avaliação, disponíveis no site http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/pav/. Último acesso em 15 de fevereiro de 2012.

Projeto “Acelerar para vencer” nas fases de planejamento e implantação, acompanhando posteriormente as ações junto às escolas como um todo; confirmação da demanda conforme diagnóstico quantitativo de defasagem por idade enviada pelas escolas; previsão da demanda a cada ano; elaboração do Plano de Atendimento, com organização das turmas e definição do número de professores e supervisores pedagógicos necessários; garantia da execução do Projeto como ação integrada no âmbito da SEE/SRE e das escolas estaduais e municipais, nas prefeituras que formalizarem a adesão; orientação, acompanhamento, multiplicação, avaliação do desenvolvimento do Projeto; elaboração de um cronograma de ações a partir do cronograma estabelecido pela gerência do Projeto na SEE; coordenação da implantação e execução do Projeto integrado às ações, resultados e práticas da SEE; reunião com os supervisores pedagógicos pelo menos uma vez por mês, ou sempre que se fizer necessário; manutenção da equipe do órgão central informada do progresso ou de dificuldades ao longo do processo.

Alguns atores da escola são peças importantes na execução do Projeto. As atribuições dos supervisores pedagógicos previstas no Projeto são: organizar as turmas, em conjunto com a direção da escola; apoiar pedagogicamente o professor; implementar o Projeto nas Escolas-Polo, ou seja, nas escolas onde o Projeto estará em execução;²¹ promover capacitação inicial e formação continuada em serviço dos professores sob sua responsabilidade; corresponsabilizar-se pelos resultados escolares e de frequência, acompanhando o desempenho dos alunos junto ao dirigente escolar e aos professores; acompanhar os professores nas salas e reorientar seu planejamento; fazer o acompanhamento gerencial e pedagógico com um cronograma mensal de atendimento, considerando como estratégias básicas as reuniões pedagógicas e as visitas à sala de aula; elaborar o relatório de visitas às sala de aula e dar retorno às indagações dos professores; garantir a rotina das aulas.

Da mesma forma, o papel dos diretores é essencial na gestão pedagógica do Projeto. Ao diretor compete, segundo orienta o Documento-Base (2009, p.13): acompanhar o desenvolvimento do currículo em todos os conteúdos e verificar como está a aprendizagem; acompanhar os resultados das avaliações internas e externas; verificar as dificuldades evidenciadas e executar, em conjunto com a equipe pedagógica da escola, as medidas de superação necessárias; estar atento aos fatores relacionados à indisciplina, faltas às aulas,

²¹As Escolas-Polo contarão com o apoio de um Supervisor para cada 10 (dez) turmas de Aceleração em funcionamento na Rede Estadual. (Guia de Orientação aos Analistas e Inspectores Escolares das SRE e Supervisores Pedagógicos das Escolas-Polo. SEE/MG, 2009).

evasão, absenteísmo dos professores, dentre outros;²² analisar os registros de desempenho escolar e de frequência dos alunos, corresponsabilizando-se pelos resultados junto com o professor e o supervisor pedagógico.

O gestor escolar exerce influência na implementação e no acompanhamento do projeto. Cabe a ele o exercício de liderar a implementação como uma ação do seu Plano de Intervenção Pedagógica; garantir espaço físico adequado ao funcionamento das turmas; coordenar todas as ações de sua implantação, como ação integrada da escola e de seu Projeto Pedagógico; orientar, divulgar sensibilizar alunos, professores, pais e comunidade sobre o valor e a importância do Projeto; procurar sanar dificuldades e obstáculos evidenciados ao longo de sua execução; apoiar os professores, em conjunto com os especialistas, no trabalho desenvolvido em sala aula; garantir as condições necessárias ao efetivo trabalho dos supervisores pedagógicos responsáveis pelas turmas do Projeto; fornecer todo o material necessário à realização das atividades do Projeto; organizar o quadro de pessoal observando a legislação vigente e os interesses pedagógicos do Projeto e escolher, de acordo com perfil adequado, o professor para a docência das turmas do Projeto; zelar pela formação continuada dos professores envolvidos, garantindo encontros periódicos com os especialistas para estudos e orientações necessárias; procurar apoio da equipe da SRE quando necessário; ser corresponsável pela melhoria dos resultados do desempenho dos alunos; integrar a família informando sobre seus fundamentos, metodologia e da necessidade de apoiar os filhos na frequência às aulas.²³

Ainda na instituição escolar, tem-se um ator fundamental na execução do projeto: o professor. A ele compete a aplicação da metodologia adotada; a garantia de aprendizagens significativas aos seus alunos; o resgate da autoestima dos alunos, por meio do crédito nas suas potencialidades; a promoção da avaliação continuada e em processo, de modo a detectar o progresso e/ou as dificuldades dos alunos, para a promoção da recuperação imediata das dificuldades; a responsabilização pelos resultados da aprendizagem dos alunos; o

²²Seguindo o guia do supervisor acadêmico e de avaliação, o papel principal do Diretor é “o de ser o líder do processo educacional de sua escola. Para ser um bom administrador, a liderança precisa vir primeiro, pois lida com objetivos, com visão, com norte, com o “fazer a coisa certa”, com o fazer o que é mais importante. E nada é mais importante do que garantir a aprendizagem dos alunos, especialmente os atendidos neste Projeto, marcados pela não alfabetização no tempo certo, pelos sucessivos insucessos, pelo atraso na vida e na escola.” Guia do supervisor e avaliação. Guia de Orientação aos Analistas e Inspectores Escolares das SRE e Supervisores Pedagógicos das Escolas-Polo. SEE/MG, 2009.

²³O documento Guia do supervisor e avaliação. Guia de Orientação aos Analistas e Inspectores Escolares das SRE e Supervisores Pedagógicos das Escolas-Polo. SEE/MG, 2009 Opus cit. não especifica quem é o gestor escolar, infere-se, porém, que se trata do dirigente escolar, ainda que as funções deste sejam tratadas em parágrafo separado das funções do gestor escolar.

fornecimento tempestivo dos resultados da aprendizagem dos alunos e de sua frequência escolar; a promoção dos alunos dos anos iniciais de 1 (um) ano de Projeto para o 6º ano do Ensino Regular e o aluno dos anos finais, ao final de 2 (dois) anos para o Ensino Médio; a busca de sua permanente atualização nas capacitações em serviço; o planejamento das aulas; a avaliação diária da frequência, da pontualidade, do desenvolvimento da escrita, da leitura, da produção de texto, da matemática, dos deveres de casa e do progresso do aluno; o preenchimento dos formulários específicos e a elaboração de relatórios circunstanciados. Os pais, cujas atribuições também são elencadas no Documento-Base PAV 2009, de certa forma exercem uma influência direta ou indireta na política: no monitoramento, na implementação e até na agenda. Cabe aos pais participar de reuniões informativas e formativas promovidas pela escola, visando conhecer o Projeto, as mudanças e os resultados esperados e como eles podem contribuir para o sucesso do aluno e da escola.

1.3.2 Dos materiais produzidos

Foram produzidos os seguintes textos: a Resolução SEE/MG nº 1033 de 17 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a implantação do projeto Acelerar para Vencer para alunos da rede estadual de Minas Gerais; o Documento-base “Projeto Estruturador Aceleração da Aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce”, que apresenta os pressupostos, fundamentos, objetivos, metas, organização didático-pedagógica, metodologia e estratégias de trabalho para a implantação e implementação do Projeto; o Documento-Base revisado de 2009; o Guia de orientação aos analistas e inspetores escolares da SRE e supervisores pedagógicos das Escolas-Polo, destinado ao Ensino Fundamental; o Guia de Organização Curricular, destinado aos professores das séries finais; os Guias específicos para os conteúdos do Projeto; o Guia dos professores das séries iniciais, o Guia do professor alfabetizador; e as avaliações diagnósticas apenas aos Guias. Os livros dos professores e alunos foram aproveitados dos materiais produzidos para Educação de Jovens e Adultos, a partir de 1997, a pedido do governo. Há um roteiro estabelecido: a aula começa com uma leitura, seguida da correção da tarefa de casa do dia anterior, instiga-se o aluno sobre o que ele vai aprender naquele dia e para que, os alunos que precisam de atenção são registrados e orientações para a tarefa de casa são fornecidas.

O Guia de organização curricular destinado aos professores das séries finais do projeto traz como objetivo servir de suporte em sua tarefa cotidiana. O guia foi criado a partir das dificuldades detectadas no primeiro ano da implantação do projeto. Contraditoriamente ao

roteiro estipulado no Guia de Acompanhamento e Avaliação, o Guia assegura a flexibilidade, estimulando o enriquecimento do material.

Dividido por área do conhecimento e período de escolaridade, o Guia traz uma síntese das habilidades e competências a serem construídas, considerando o tempo reduzido do curso: “[...] este conjunto de conteúdos poderá ser complementado pelo professor com outros saberes, a partir da aprendizagem do aluno.” (Guia de orientação curricular, 2009, p.2). E ainda: “[...] este não é um documento fechado, já que deverá ser complementado e enriquecido com a experiência dos educadores responsáveis pela implementação das ações em sala de aula.” (idem). No entanto, os guias curriculares específicos das disciplinas trazem em seu escopo desde a matriz de conteúdos fundantes até a avaliação diagnóstica a ser aplicada para os alunos, já estipulada, inclusive, como deve ser a divisão quantitativa das questões para a pontuação e os critérios de correção. O guia curricular de Geografia, por exemplo, traz modelo da própria rotina do dia e as aulas têm um roteiro pormenorizado, com sugestões de atividades e espaços para os alunos preencherem. Já o material de Ciências apresenta um texto que introduz o assunto, exercícios de completar lacunas, marcar falso e verdadeiro, e nas sugestões das aulas de Ciências, prevê-se muita ludicidade e memorização.

Uma vez que a política foi vertical e descendente, não houve dissensões.²⁴ No entanto, é possível identificar interesses não explicitados nos textos, como a necessidade de elevar os indicadores do estado com vistas ao desenvolvimento econômico; o interesse na formação e regulação e na redução dos custos advindos do problema, que não aparecem nos textos secundários destinados aos professores e diretores, embora apareçam claramente no PMDI.

Os textos secundários, cujos destinatários são os coordenadores regionais, analistas, inspetores, supervisores pedagógicos e professores são abertos, ou pelo menos, convidam a essa intenção. De fato, nestes guias e nas reuniões de capacitação, incentiva-se que o professor extrapole, sugira e complemente as atividades propostas. No entanto, é possível observar inconsistências no texto. O Projeto não prevê apoio aos alunos provenientes do próprio Projeto quando os mesmos são reintegrados ao ensino regular, nem tampouco capacitação para os docentes e gestores sobre como receber tais alunos novamente no Ensino Regular. Além disso, ao mesmo tempo em que se prevê como foco do Projeto a aprendizagem, consta no Documento-Base, que na avaliação da aprendizagem, deve ser

²⁴Esta característica de cima para baixo é conhecida como *top down*. Segundo Condé (2011, p.8), ela deriva da força do poder instituído. Seu oposto (*down/up*) decorre da pressão de grupos organizados ou de indivíduos fortes e influentes. CONDÉ, E. S. *Abrindo a caixa*: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas.

analisado o quanto o aluno evoluiu em relação a si mesmo, em seu compromisso ético, em seu desenvolvimento no processo e não no quanto está aprendendo (Documento-Base, 2009). Além disso, o Guia de Orientação Curricular sinaliza que a proposta deve considerar o que sinaliza o CBC²⁵ e o material pedagógico específico do Projeto. No entanto, o material didático do aluno é a *Coleção Viver, aprender*, elaborada a partir de 1997, pela ONG Ação Educativa,²⁶ a pedido do MEC, para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, é anterior ao CBC.

O Projeto foi organizado por áreas do conhecimento segundo legislação vigente. A definição das áreas do currículo do Projeto se deu a partir da matriz curricular proposta pela SEE/MG e “ressalta a importância de se considerar a relação indissociável entre **conhecimentos, linguagem e afetos**, para que a integração se efetive”.²⁷

A flexibilidade da LDB nº 9394/1996 – LDBEN, face à organização curricular é, pois, tanto momento de igualdade de oportunidades, de condições, de formação comum, quanto de pluralidade de concepções, de diversidade de situações e de diferenças específicas. (...) a organização por áreas, especificamente no PAV, implica em fortalecimento do projeto pedagógico, e exige a atuação compartilhada da coordenação pedagógica e dos professores, aumentando a comunicação e o sentido de responsabilidade pelo trabalho pedagógico coletivo. A redução do número de professores em atuação nas turmas do Projeto facilita a aprendizagem e a relação efetiva professor/aluno. (Guia de Organização Curricular 2009, p.5)²⁸.

²⁵ O Currículo Básico Comum (CBC) foi criado pela Resolução nº 666 de 2005, tendo sido implementado em 2006 nas Escolas estaduais de Minas Gerais.

²⁶ A Ação Educativa é uma entidade sem fins lucrativos, que tem como missão promover direitos educativos, culturais e da juventude, através de atividades de formação e apoio a grupo de educadores, jovens e agentes culturais, integrando ações coletivas, campanhas e pesquisas. Para maiores detalhes sobre a organização, ver <http://www.acaoeducativa.org>

²⁷ A alusão à afetividade e a ênfase dada à mesma nos repasses às escolas, pode ter sido o fator gerador da mudança que o projeto teve em seu foco, a saber, da aprendizagem, para a afetividade.

²⁸ O Guia de Organização Curricular do PAV foi criado com o objetivo de oferecer aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental um suporte para auxiliá-los em sua tarefa cotidiana na sala de aula. Além de explicitar os conteúdos básicos que os alunos devem aprender no período de escolaridade do Projeto está dividido por área de conhecimento e período de escolaridade, e sintetiza as habilidades e competências indispensáveis de serem construídas pelos alunos para conclusão do Ensino Fundamental. Organização Curricular do PAV: Conteúdos Básicos. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8DF2C817-119E-4392-B454-5E550C245F85%7D_guia%20organizacao%20curricular%20-%20anos%20finais.pdf> Último acesso em 31 de maio de 2012.

Tabela 2. Áreas do currículo do PAV para as séries finais do Ensino Fundamental:

ÁREA	DISCIPLINAS INTEGRANTES
Linguagens e códigos	Língua Portuguesa (28 conteúdos básicos PAV I e II) Língua Inglesa (17 conteúdos básicos) Artes (15 conteúdos básicos) Educação Física (37 conteúdos básicos).
Ciências da natureza e matemática	Ciências (54 conteúdos básicos) Matemática (30 conteúdos básicos)
Ciências humanas	Geografia (21 conteúdos básicos) História (10 conteúdos básicos) Ensino religioso (13 conteúdos básicos).

Fonte: Guia de Organização Curricular, 2009

As disciplinas vêm juntas, organizadas por módulo temático, conteúdos básicos e objetivos. A matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental proposta pela SEE/MG prevê carga horária anual maior para os conteúdos de Língua Portuguesa, seguido por Matemática e Ciências. A matriz curricular dos turnos matutino e noturno é a mesma, embora para o turno noturno, a hora/aula seja de 40 minutos.

A Resolução SEE/MG nº 1033, que institui o Projeto, o fez em caráter emergencial para as escolas da rede estadual ou municipal que a ele aderirem e, também, para alunos que apresentem, pelo menos, 2 anos de distorção idade/ano de escolaridade. Nesse sentido, o projeto foi organizado em dois módulos: o Aceleração I, para os alunos das séries iniciais e o Aceleração II, para os alunos dos anos finais, compreendendo o 6º e o 7º ano como um subgrupo e o 8º e 9º ano como o último subgrupo.²⁹

No módulo I, destinado do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os estudos podem ser completados em um ano do calendário escolar, mesmo que os alunos tenham quatro anos de defasagem. No Aceleração II, destinado do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, os estudos devem ser completados em, no mínimo, dois anos calendários. O primeiro período dedicado ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, e o segundo, ao 8º e 9º anos.

É importante destacar que segundo a Resolução, os alunos do Aceleração I e II, ao superar a distorção idade/série, voltarão a integrar a turma regular do Ensino Fundamental ou Médio subsequente. A estes alunos são assegurados a mesma carga horária de 800 horas, para

²⁹Neste trabalho, designaremos como PAV II.1 o subgrupo compreendido pelo 6º e 7º ano e como PAV II.2 o subgrupo compreendido pelo 8º e 9º ano. Para o Aceleração I, manteremos a designação única PAV I.

desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum, e com a exigência mínima de 75% de frequência.³⁰

Segundo o Documento-Base da Secretaria Estadual de Educação as turmas do Projeto devem ser organizadas em número de 20 ou 25 alunos, segundo o estágio de alfabetização. Para os alunos das séries finais, objeto deste estudo, o Projeto tem com finalidade a produção da autonomia e independência do aluno na busca do conhecimento, tendo como premissa que:

[...] todo aluno é capaz de aprender, que a escola deve atender à diversidade, e oferecer um currículo propício ao desenvolvimento do aluno que contribua para a vivência cidadã, sendo o professor o mediador entre o aluno e o conhecimento, numa relação onde o aluno é o sujeito de sua aprendizagem. (SEE/MG, Documento-Base, 2009, p. 6).

O foco curricular do projeto está no letramento. Para os participantes que não têm capacidade de leitura e escrita, devem ser oferecidos treinamentos temporários (3 a 4 meses) com alfabetizadores. O projeto conta ainda com a avaliação externa pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o monitoramento pelos Analistas e Inspectores da SEE/MG.

1.4. Contextos da Pesquisa

Foram escolhidas para análise da implementação do projeto, duas escolas. Tal escolha foi uma forma de reforçar ou buscar encontrar pontos convergentes ou divergentes no trabalho com este Projeto. Uma das escolas, que designaremos como Escola A, pertence à Superintendência Regional de Passos, e a outra, que chamaremos de Escola B, pertence à Superintendência Regional de Divinópolis. A escolha das Superintendências Regionais de Passos e Divinópolis se deve à sua proximidade com o local de meu exercício profissional e foi motivada pelo desejo de conhecer a realidade educacional próxima ao local de minha lotação. Como as escolas recebem as informações sobre o Projeto a partir de suas respectivas Superintendências Regionais, consideramos a escolha de duas escolas pertencentes a distintas regionais, um critério comparativo. A escolha das escolas se deve também ao fato de serem as únicas, em suas respectivas cidades, a trabalharem com o Projeto e atenderem também, ao Ensino Médio.

³⁰ O Ofício Circular 375/2009 ressalta a importância de lembrar o conteúdo do Parecer do CEE-MG de nº 1158 de 11 de dezembro de 1998 que, ao orientar sobre frequência escolar dispõe: “A frequência não mais é atrelada ao desempenho do aluno. No caso de desempenho satisfatório do aluno e de frequência inferior a 75%, no final do período letivo, a escola poderá usar o recurso da reclassificação para posicionar o aluno na série, ou ciclo ou etapa no período letivo seguinte.”.

Passos atende atualmente 228 dependências escolares, sendo 52 na rede estadual, 1 na rede federal, 111 na rede municipal e 64 na rede privada de ensino. Já a Superintendência de Divinópolis atende atualmente 134 dependências escolares estaduais, 2 unidades federais, 299 escolas municipais e 144 dependências rurais, totalizando 579 unidades escolares.

Uma das escolas (Escola A) fica localizada em um bairro não muito distante do centro, na cidade de Formiga, centro-oeste de Minas, cidade que possui atualmente 10 estabelecimentos de ensino estadual, 1 unidade federal, 23 estabelecimentos municipais e 13 unidades privadas.

Possui uma população de 64.585 habitantes, segundo dados do último censo, com predomínio da população urbana (taxa de 90,4%). Fica a 207 km da capital, na mesorregião oeste de Minas. Sua economia gira em torno do setor de serviços, indústria e agropecuária, com maior participação do primeiro.

A escola pesquisada em Formiga (Escola A) atende ao Ensino Fundamental e Médio regular, a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) fundamental e médio, participa dos Projetos Escola de Tempo Integral (ETI), Acelerando para Vencer (PAV) e Aprofundamento de Estudos, sendo também uma escola inclusiva. Segundo nos informou a diretora e a supervisora da escola (entrevista concedida em 29 de fevereiro de 2012), trata-se de uma escola de periferia, com alunos de classe social média a baixa, sem índices de violência ou vandalismo, apenas casos esporádicos, e cujos pais são geralmente apáticos em relação às atividades escolares. Ao todo a escola conta com 50 funcionários, sendo 40 professores. Os professores são atuantes, em sua maioria, todos possuem graduação (licenciatura ou pedagogia) na área em que atuam. É uma escola inclusiva, que abriga todos os projetos que a Secretaria Estadual de Educação oferta, sendo esta característica, uma marca da escola na cidade. Com relação aos alunos do Projeto PAV, a supervisora e a diretora da escola informaram que se trata de alunos carentes, “fraquíssimos” em termos de aprendizagem, daí estarem no PAV, mas que pelo histórico de vida que trazem, condição social, econômica, podem até ser considerados como bons alunos.

A escola atende apenas à modalidade PAV II.³¹ Em 2011, a escola recebeu 26 matrículas no PAV II.1 e 53 matrículas no PAV II.2. Ao longo do ano foram 13 evasões no PAV II.1, 1 transferência, 4 matrículas posteriores e 16 o número de aprovados no final. Dos 53 alunos matriculados no PAV II.2, 12 evadiram, 2 foram transferidos, 2 foram matriculados

³¹ PAV II refere-se ao Segundo segmento do projeto destinado ao ensino fundamental. PAV II.1 destina-se ao 6º e 7º ano e PAV II.2 destina-se ao 8º e 9º ano. A escola possuía uma turma na modalidade PAV II.1 e duas turmas na modalidade PAV II.2.

posteriormente e 41 alunos foram aprovados. Tais alunos iniciam seu percurso no Ensino Médio este ano, 2012, de forma que foram desconsiderados na análise, embora possamos observar o alto índice de evasões nas turmas do Projeto.

A fim de observarmos o percurso dos alunos oriundos do PAV quando inseridos no Ensino Médio, partiremos do PAV 2010.

Tabela 3. Percurso escolar dos alunos do PAV na Escola A em 2010

Percurso escolar dos alunos no PAV/2010	PAV II.2 (A)	PAV II.2 (B)
Número de matrículas iniciais	30	30
Número de evasões	6	4
Número de transferências	1	1
Número de remanejados	2	0
Admitidos	1	2
Aprovações	22	27

Fonte primária: Escola A

Tendo em mãos as duas listas de alunos que compuseram o PAV II em 2010 e dos alunos que se matricularam no 1º ano do Ensino Médio em 2011, pode-se observar que 32 alunos oriundos do PAV da Escola A se matricularam no Ensino Médio. Havia então, em 2011, duas turmas de primeiro ano: o 1º ano I e o 1º ano II. Segundo as listagens a que tive acesso, os alunos do PAV ficaram em sua maioria juntos no 1º ano II, que contava então com 41 alunos ao todo, dos quais 31 eram alunos do Projeto em 2010. No 1º ano I, havia 41 alunos, dos quais apenas 4 eram provenientes do PAV da escola.

Segundo a diretora da escola, o agrupamento de um primeiro ano com alunos em sua maioria do PAV (1º ano II) foi uma medida de tentar fazer um trabalho diferenciado. Foram reunidos alunos do regular que haviam sido reprovados e alunos do PAV, pois segundo a mesma, misturá-los sem critérios, geraria mais exclusão.

No 1º ano I, 16 alunos foram aprovados diretamente, 9 ficaram de dependência, sendo que destes 3 foram aprovados, 2 foram transferidos, 4 evadiram, 10 foram reprovados diretamente e 6 ainda se encontram em dependência. Os três alunos que eram do PAV estão entre os que foram reprovados diretamente.

Com a nucleação dos alunos do PAV no 1º ano II, tivemos uma visão mais nítida do percurso destes alunos no 1º ano do Ensino Médio. No 1º ano II, dos 41 alunos matriculados, 11 foram aprovados, estes provêm do PAV.

Dois alunos foram transferidos, 20 alunos evadiram, 11 do PAV da escola. Oito alunos foram reprovados diretamente, todos do PAV da escola e 1 aluno se encontra em dependência. Em suma, de uma turma de 41 alunos onde 31 eram do PAV, destes, 13 evadiram e 7 foram reprovados, isto é, 64,5% de reprovação e evasão e 35,5% de aprovação dos alunos do PAV nesta turma. Com estas informações, já temos alguns dados preliminares de nosso caso, que para fins de melhor visualização, foram inseridos na tabela abaixo:

Tabela 4. Percurso escolar dos alunos oriundos do PAV/2010 no 1º ano EM/2011

Percurso escolar dos alunos no PAV/2010 no 1º ano do EM/2011	1º Ano I	1º Ano II
Número total de matrículas	41	41
Número total de matrículas de alunos provenientes do PAV	4	31
Número de aprovações diretas/ PAV	0	11
Número de aprovações diretas dos alunos /regular	16	0
Número de aprovações diretas totais	16	11
Número de evadidos/PAV	0	13
Número de evadidos/regular	4	7
Número de evadidos totais	4	20
Número de transferência/regular	2	2
Número de transferência/PAV	0	0
Número de transferências totais	2	2
Número de reprovações diretas/regular	7	0
Número de reprovações diretas/PAV	3	7
Número de reprovações totais	10	7
Número total de aprovações após dependência/regular	3	0
Número total de aprovações após dependência/PAV	0	0
Total de aprovações com e sem dependência/regular	19	11
Número de alunos em situação de dependência	6	1

Fonte: Escola A

Segundo o Boletim Contextual do SIMAVE da Escola A, em 2008, ano de implantação do Projeto Acelerar para Vencer, o índice socioeconômico médio no estado era de 100, enquanto na regional estava em 104 e na a referida escola era de 112. O percentual geral de defasagem idade-série na escola era 18, com um índice de eficácia de 95. Segundo o boletim, a escola apresentou em 2008 um desempenho acima da média, entretanto, isto é explicado parcialmente pelo fato de o índice socioeconômico médio de seus alunos se encontrar acima da média estadual conforme vimos acima.

Tabela 5. Médias comparadas em Matemática e Língua Portuguesa- PROEB/SIMAVE

Matemática				
PROEB 9º ano	Estado	SRE Passos	Formiga	Escola A
2007	250,0	265,1	-	251,4
2008	255,80	266,61	268,78	253,89
2009	261,4	271,2	-	249,1
2010	268,9	276,7	-	274,7
Língua Portuguesa				
2007	240,6	248,4	-	237,8
2008	250,20	255,05	263,33	250,59
2009	252,1	255,2		243,5
2010	255,7	257,0	-	259,7

Fonte: PROEB/SIMAVE

Os resultados nos mostram que de 2008 para 2009, ano da implantação do PAV, a proficiência dos alunos reduziu consideravelmente, tanto em Matemática, quanto em Língua Portuguesa revelando um valor agregado negativo.

Segundo o boletim contextual de 2009, alguns fatores intraescolares relacionados ao cotidiano escolar podem estar diretamente ligados ao desempenho dos alunos, dentre eles, o clima de sala de aula, que é uma medida relacionada à frequência de ruídos, falta de atenção, indisciplina, professores saindo antes do término da aula. Quanto maior é a ocorrência destes eventos, mais negativo é o clima da escola. Outro fator que pode se associar ao desempenho da escola é o comportamento e atitude dos professores, expressa pela dedicação, motivação, absenteísmo. Finalmente, outra explicação é o conhecimento dos professores acerca das avaliações em larga escala. Levando em conta tais indicadores como reflexos do desempenho nas avaliações de 2009, a Escola A apresentou o indicador clima da sala de aula negativo e os

indicadores dedicação do professor e conhecimento dos professores acerca das avaliações em larga escala baixos.

Outros fatores contextuais interferem no desempenho dos alunos, são como fatores extraescolares tais como o gênero, a raça, e o índice socioeconômico. Em 2010, enquanto o Estado de Minas Gerais apresentava um índice socioeconômico de 5,8, a média da escola A era de 7,7. No Estado, o percentual de brancos e de não brancos era de 33,2% e 66,8%, respectivamente. Na Escola A este percentual é de 49,7% para brancos e de 50,3% para não brancos. O número de meninas no estado era de 52,7% e de meninos era de 47,3% em 2010. Na Escola A, esse percentual era de 50,6% de meninas e 49,4% de meninos.³² No que diz respeito à organização e gestão escolares e seu enfoque pedagógico, foco maior de nosso projeto, tem-se:

Tabela 6. Resultados intraescolares da Escola A

Organização e gestão da escola	Estado	Escola A
Índice de atuação do gestor, segundo os professores	8,5	8,8
Índice do uso do PPP, segundo os diretores	7,5	5,5
Índice de autonomia do diretor frente às pressões	7,8	8,5
Enfoque pedagógico		
Índice de envolvimento do professor, segundo os alunos	8,2	7,4
Índice de atuação dos professores	8,1	9,2

Fonte: Boletim Contextual do PROEB/SIMAVE 2009

Dados gerais obtidos da Superintendência Regional de Ensino de Passos, a respeito da Escola A, revelam que em 2009 sua taxa de rendimento, segundo dados do Censo Escolar de 2009, foi de 0,5% de abandono, 99,5% de aprovação e 0% de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para as séries finais do Ensino Fundamental tivemos 4,7% de abandono, 82,5% de aprovação e 12,9% de reprovação. No Ensino Médio foram 2,5% de abandono, 85% de aprovação e 12,5% de reprovação. Apesar de o Projeto Acelerar para Vencer, as taxas de distorção idade-série ainda se encontram altas na escola A, segundo o censo de 2010:

³² Vários estudos apontam fatores extraescolares que interferem no desempenho dos alunos. Dos sinais apontados na literatura, no Brasil, homens possuem maior desempenho em Matemática. Os capitais econômicos e culturais também são apontados nas pesquisas como interferentes nos resultados dos alunos, assim como uma diferença significativa na média de desempenho entre pretos e brancos. As pesquisas que estudam as variáveis intervenientes no desempenho, normalmente buscam conhecer o que pode ser atribuído ao aluno e o que poderia ser considerado como efeito-escola, ou seja, aquilo que a escola agrega ao aluno. (COURI, Cristina, 2010; FRANCO, Creso *et.al.*, 2007)

Tabela 7. Taxa de distorção idade-série da escola A em 2010 (%)

Etapa de ensino	Distorção
Ensino Fundamental	25,2
Séries iniciais	5,5
Séries finais	40,8
Ensino Médio	32,2

Fonte: Censo Escolar

Podemos verificar por meio da estratégia de enturmação adotada pela gestora, que esta tem efeitos seriíssimos sobre os resultados do PAV. O que se percebe, é que o PAV tende a produzir turmas homogêneas, reproduzindo ciclos de defasagem.

A outra escola analisada (Escola B) localiza-se na cidade de Arcos, cidade também do centro-oeste mineiro, cuja base econômica é o calcário, e que possui características estruturais similares à escola de Formiga. A cidade de Arcos possui 36.597 habitantes, segundo o censo de 2009, possui atualmente 6 dependências estaduais, 13 dependências municipais e 9 dependências privadas.

A Escola B, nosso objeto de estudo, atende ao Ensino Fundamental nas séries iniciais e finais, e ao Ensino Médio. Como projetos, possui o PROETI – Escola de Tempo Integral e o Projeto Acelerar para Vencer (PAV), apenas na modalidade II, isto é, o PAV II,1, destinado aos 6º e 7º anos, e o PAV II.2, destinado aos 8º e 9º anos. Em 2011, a escola possuía 24 turmas atendendo 691 alunos.

Segundo o Censo Escolar de 2009, as taxas de rendimento da Escola B eram de 0,5% de abandono, 90,4% de aprovação e 9% de reprovação para as séries iniciais do Ensino Fundamental; 1,9% de abandono, 85,8% de aprovação e 12,3% de reprovação para as séries finais do Ensino Fundamental; e 4,2% de abandono, 89,9% de aprovação e 5,9% de reprovação para o Ensino Médio. As taxas de distorção idade-série em 2010, ainda se apresentam altas, apesar do Projeto de correção de fluxo:

Tabela 8. Taxa de distorção idade-série em % para a Escola B em 2010.

Etapa de ensino	Distorção
Ensino Fundamental	18,5
Anos iniciais	11,6
Anos finais	23,7
Ensino Médio	13,1

Fonte: Censo escolar

Segundo dados da SRE, em 2009 havia para Arcos a demanda de 20 alunos (uma turma) para o Aceleração I; 24 alunos (uma turma) para o primeiro segmento do Aceleração II (6º/7º anos); e 21 alunos (1 turma) para o segundo segmento do Aceleração II (8º/9º anos), totalizando 3 turmas e 65 alunos, dos quais cinco não sabiam ler/escrever.

Em 2009 a Escola atendeu a 28 alunos no PAV II. 2, sendo que destes, 4 evadiram, 4 foram transferidos e os demais foram aprovados. Dos alunos que foram aprovados, 14 se matricularam no 1º ano do Ensino Médio na mesma escola em 2010, sendo que destes, apenas 50% foram aprovados. Os demais evadiram (3) ou foram transferidos (4).

Segundo a supervisora pedagógica do Ensino Médio, que fez um levantamento do percurso dos alunos do PAV no Ensino Médio na Escola B, dos 7 alunos que foram aprovados em 2010 para o 2º ano do Ensino Médio, apenas 2 permaneceram e irão cursar o 3º ano agora, em 2012.

Em 2010 a Escola matriculou, a princípio, 26 alunos no PAV II.2. Segundo nos informou a gestão escolar, a procura tem sido grande, sobretudo porque apenas esta Escola apresenta o Projeto na cidade. Logo, a mesma recebe alunos de vários bairros. Posteriormente mais 2 alunos foram admitidos. Do total, 4 alunos evadiram.

Tabela 9. Percurso dos alunos oriundos do PAV/2009, no 1º ano em 2010

Ano	2009	Ano	2010
Alunos atendidos pelo PAV II.2	28	Nº. de alunos do PAV matriculados no 1º ano EM.	14
Número de evasões	04	Número de evasões	3
Número de Transferências	04	Número de transferências	4
Número de aprovações	20	Número de aprovações	7
Número de reprovações	0	Número de reprovações	0

Fonte: Escola B

Segundo a supervisora pedagógica do PAV, a Escola abrange várias modalidades de ensino. Atualmente conta com uma sala de recursos e é a escola da cidade que tem a maior diversidade de atendimento, por aderir a todos os projetos que lhe são ofertados e ser uma Escola inclusiva. Ainda segundo a supervisora, “a escola era tranquila, pois os alunos eram do bairro, mas agora ela está ficando mais difícil, pois recebe alunos de várias partes da cidade,

de bairros distantes” o que atribuiu ao fato de a Escola ser referência na cidade, ou abrigar o PAV e ainda possuir o Ensino Médio. (SPB, entrevista cedida em 3 de março de 2012).

Como se trata uma escola de bairro, apresenta uma grande ligação com a comunidade local. Segundo os professores, a comunidade é mais participativa nas séries iniciais. Os alunos, normalmente pertencem à classe média, sendo filhos de comerciantes. A Escola atende hoje 850 alunos aproximadamente, possuindo uma média de 88 funcionários, tem uma estrutura mediana e garante uma grande oferta de ensino, uma vez que passará a atender também à educação infantil, com a pré-escola à tarde, em parceria com o Município. Todos os professores possuem o Ensino Superior e a grande maioria possui especialização.

Segundo a Revista Contextual da Escola B, em 2008, ano de implantação de o Projeto Acelerar para Vencer, o índice socioeconômico médio no estado era de 100, enquanto o da regional estava em 104 e o da referida escola era de 119. O percentual geral de defasagem idade-série na escola era 20, com um índice de eficácia de 98. Segundo o boletim, a escola apresentou em 2008 um desempenho acima da média, entretanto, isto é explicado parcialmente pelo fato de o índice socioeconômico médio de seus alunos se encontrar acima da média estadual.

Tabela 10. Médias comparadas em Matemática e Língua Portuguesa

Matemática				
PROEB 9º ano	Estado	SER Divinópolis	Arcos	Escola B
2007	250,0	265,1	-	251,4
2008	255,80	267,48	266,86	271,43
2009	261,4	270,9	-	271
2010	268,9	278,5	-	278,8
Língua Portuguesa				
2007	240,6	251,7	-	258,7
2008	250,20	257,4	259,2	265,4
2009	252,1	260,0		271,2
2010	255,7	257,0	-	259,7

Fonte: PROEB/SIMAVE

Consta do boletim contextual de 2009 da Escola B, um clima da sala de aula negativo e baixo conhecimento por parte dos professores sobre as avaliações em larga escala, embora haja alta dedicação destes.

Com relação aos outros fatores contextuais que foram medidos em 2010, como possíveis interferentes nos desempenhos dos alunos, tais como gênero, raça e índice

socioeconômico, observamos que enquanto o Estado de Minas Gerais apresentava um índice socioeconômico de 5,8, a média da Escola B foi de 8,3.

No Estado, o percentual de brancos e de não brancos era de 33,2% e 66,8%, respectivamente. Na Escola B este percentual é de 49,7% para brancos e de 50,3% para não brancos. O número de meninas no estado era de 52,7% e de meninos era de 47,3% em 2010. Na Escola A esse percentual era de 50,6% de meninas e 49,4% de meninos.

Um dos aspectos do contexto escolar que estamos mais interessados em analisar neste trabalho refere-se a fatores intraescolares relacionados à organização e à gestão escolar. Por isso, o boletim contextual do PROEB/SIMAVE 2010 nos permitirá conhecer alguns resultados relacionados à atuação do gestor na escola e sua comparação com o estado:

Tabela 11. Fatores intraescolares

Organização e gestão da escola	Estado	Escola B
Índice de atuação do gestor, segundo os professores	8,5	9,4
Índice do uso do PPP, segundo os diretores	7,5	2,7
Índice de autonomia do diretor frente às pressões	7,8	8,5
Enfoque pedagógico		
Índice de envolvimento do professor, segundo os alunos	8,2	8,6
Índice de atuação dos professores	8,1	9,0

Fonte: Boletim contextual da Escola B em 2010

Podemos observar que dos fatores relativos à organização e à gestão escolar, o índice de uso do Projeto Político Pedagógico se encontra muito aquém do índice apresentado pelo estado e muito baixo.

1.5. Caminhos e suportes adotados

Para melhor compreendermos o que é esse projeto, tornou-se necessário analisar o seu desenho, seu conteúdo e seus processos. Nesta direção, foi adotada a perspectiva do “ciclo de políticas”. (CONDÉ, 2011; BALL & BOWE, 1992)³³.

³³ O ciclo de políticas é composto pelo contexto de influência, onde os discursos e as políticas se iniciam, geralmente a partir de interesses ou de um problema, e intermediado por partidos, ONGS, mídias, redes sociais, agências reguladoras e mesmo pela mercantilização de ideias. Esta influência conduz ao contexto da produção de textos legais ou pronunciamentos que geram consequências. Levados ao contexto da prática, onde serão operacionalizados, a política é sujeita a interpretação e ressignificação, produzindo efeitos, consequências e redimensionamentos. Condé adota a perspectiva das “fases”, a saber, agenda, formulação e decisão, implementação e avaliação.

A abordagem do ciclo das políticas constituiu-se um referencial útil para entendermos projeto Acelerar para Vencer no contexto de sua prática e de suas implicações, por considerar os processos micropolíticos e a ação dos atores que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de articulação entre os processos locais e centrais para a análise da política.

Partimos da hipótese inicial de que embora o projeto possa vir a resolver as questões da distorção idade/série no Ensino Fundamental, o problema se transfere para o Ensino Médio, uma vez que os alunos oriundos do projeto concluem o Ensino Fundamental de forma esvaziada e aligeirada e vão para o Ensino Médio Regular. Ao não se adaptarem aos conteúdos do Ensino Médio, tais alunos podem vir a evadir, repetir ou abandonar a escola. Arelados a este fato encontram-se os desafios impostos ao Ensino Médio, advindos da obrigatoriedade de sua oferta e universalização, a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Com o objetivo de confirmar/refutar esta hipótese inicial, no primeiro momento, além das visitas às escolas (que possibilitaram observações assistemáticas e entrevistas), foram analisados os dados relativos ao número de evasões e reprovações dos alunos provenientes do PAV que se matricularam no 1º ano do Ensino Médio. Conforme se verificou na seção anterior, nas duas escolas analisadas, a maior parte dos alunos oriundos do PAV e matriculados no Ensino Médio evadiu ou foi reprovada (65,5% para a Escola A e 50% para a Escola B). Recorremos ainda ao banco de dados da Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria Estadual de Educação que foi organizado a partir da implantação no âmbito da SEE/MG, de um sistema informatizado destinado à inserção de dados gerenciais e pedagógicos concernentes ao projeto, de forma a facilitar seu acompanhamento e avaliação. Neste sistema, acontece o registro nominal dos alunos. Por meio deste recurso, pudemos confirmar nossa hipótese em âmbito estadual, conforme resultados que serão evidenciados adiante.

Para melhor conhecermos o contexto das escolas analisadas, observamos as notas obtidas pelas unidades pesquisadas no PROEB/SIMAVE e o boletim contextual com os fatores extra e intraescolares que caracterizam cada escola conforme já apresentamos. Nesse sentido, obtivemos mais elementos que reforçaram o enquadramento desta situação como um caso de gestão educacional e pudemos melhorar nosso instrumento de pesquisa para nova visita. Os resultados obtidos nessa primeira etapa reforçaram nossa hipótese inicial. Para ratificá-la e tentar entender os motivos pelos quais isso possa estar acontecendo, aperfeiçoamos nosso

instrumento de pesquisa e fizemos nova coleta de informações, inclusive no nível regional do Projeto e estadual de ensino.

Na nova visita realizamos questionários e entrevistas semiestruturadas buscando conhecer o contexto da prática, os processos de resistência ou aceitação do projeto, os aspectos relativos à interpretação dos textos, às atribuições dos atores, os aspectos relacionados à gestão pedagógica do currículo, à comunicação e articulação entre os atores, dentre outras. A escolha dos entrevistados na segunda visita se deu de acordo com o seu envolvimento no Projeto e aceitação do mesmo. Foram entrevistadas 12 pessoas, sendo 1 coordenadora regional da Superintendência de Divinópolis, 1 coordenadora regional da Superintendência de Passos, a supervisora pedagógica do projeto da Escola A, a diretora da escola A, 2 professores da Escola A que trabalham com o PAV, sendo que um deles começou atualmente. Na Escola B foram entrevistadas a supervisora pedagógica do PAV, a diretora, a supervisora do Ensino Médio e 1 professora que trabalha com o PAV desde o início, 1 professora que começou a trabalhar recentemente com o PAV e uma professora que já trabalhou no PAV e hoje recebe tais alunos no Ensino Médio.

A fim de facilitar a identificação dos atores entrevistados, designaremos os mesmos por siglas e nomes fictícios, segundo o quadro-síntese a seguir:

Tabela 12. Participantes da pesquisa por escola, pseudônimo e função.

Funções	Escola A	Escola B
Coordenadora regional	CRA	CRB
Diretora	DA	DB
Supervisora pedagógica	SPA	SPB
Professora	Andreia	Angélica
Professora	Claudiana	Vanda
Professora	---	Suelen

As entrevistas da segunda etapa foram realizadas em dias separados. Primeiramente foi agendada a entrevista com a coordenadora regional de Divinópolis, suas respostas foram anotadas e, posteriormente, conferidas por ela, uma vez que sua superior afirmara não poder haver gravação. A entrevista com a supervisora pedagógica e com as professoras da Escola B foram gravadas e posteriormente transcritas. A entrevista com a Coordenadora Regional de Passos foi previamente agendada por telefone e também teve suas respostas anotadas. As

entrevistas com a diretora, a supervisora e com as duas professoras da escola A, foram gravadas em momentos distintos e, posteriormente, transcritas.

Acreditamos nas possibilidades advindas da pesquisa, uma vez que permite evidenciar a realidade e verificar como a política está sendo implementada. Sendo recente o projeto implantado em Minas, consideramos importante aplicar mais instrumentos e realizar mais pesquisas sobre essa área. Reconhecemos as limitações e dificuldades de formulação de instrumentos de análise de políticas, daí a necessidade de mais pesquisas nesse campo.

1.6. Dos resultados

Os resultados apresentados a seguir ratificam a hipótese inicial já confirmada em âmbito local nas duas escolas pesquisadas. Em âmbito estadual, os resultados revelam que, apenas nas escolas públicas, dos 24.988 alunos matriculados, somente 40,03% foram aprovados, sendo que 32,81% foram reprovados e 20,63% abandonaram os estudos. Juntos, o número de reprovações e de abandonos totaliza 53,44%, o que corresponde em termos absolutos a 13.353 alunos. Considerando-se todas as dependências administrativas, mais da metade dos alunos oriundos do PAV (54,36%) abandonam ou são reprovados no primeiro ano do Ensino Médio em todo o Estado de Minas Gerais. A tabela a seguir sistematiza os dados e nos dá a dimensão do problema diante do quadro de reprovações e abandonos evidenciado:

Tabela 13. Situação dos alunos oriundos do PAV/2009 no 1º ano do EM (2010) em (%):

Dependência Administrativa	Alunos	Aprovados	Reprovados	Abandonos	Falecidos	Sem Informação
Federal	33	45,45%	39,39%	6,06%	-	-
Estadual	24.988	40,03%	32,81%	20,63%	0,02%	0,95%
Municipal	31	35,48%	35,48%	19,35%	-	0,00%
Privada	85	50,59%	28,23%	4,70%	-	1,17%
Total	25.137	40,07%	32,80%	20,55%	0,02%	0,95%

Fonte: Censo Escolar de 2009 e 2010/SEEMG/SI/SIE/Diretoria de informações educacionais

Considerando as dependências públicas (estaduais e municipais) são 40,02% de aprovações para 32,81% de reprovações e 20,63% de abandonos, o que equivale a 53,44% de perdas.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental, consolidada na década de 1990, levou a um fenômeno de massificação da escola. A extensão dessa universalização do Ensino

Médio em 2009³⁴ antevê problemas similares aos que ocorreram quando da massificação das escolas, a saber, a queda na qualidade e o déficit no atendimento a esta demanda. O Ensino Médio já enfrenta sérios desafios a serem superados. A tabela a seguir traz as taxas de conclusão para essa etapa da Educação Básica, em Minas Gerais, para o período 2001-2007.

Tabela 14. Taxa de conclusão em Minas Gerais (2001-2007) %

Ano	Rede Estadual	Todas as redes
2001	47,8	52,8
2002	40,1	45,1
2003	40,3	45,0
2004	46,0	50,4
2005	45,4	48,8
2006	45,2	47,8
2007	46,9	49,1

Fonte: SEE/MG, MEC/Censo Escolar

A tabela abaixo compara os resultados globais de proficiência média das escolas do PAV e do ensino regular das 46 Superintendências Regionais de Ensino:

Tabela 15. Comparação dos resultados globais de proficiência média das escolas do PAV e do ensino regular das 46 SRE de Minas Gerais (PROEB Ensino Regular 2008/2009 e PROEB PAV 2008/2009)

Conteúdos	Alunos PAV		Alunos Ensino Regular	
	5º ano	9º ano EF	5º ano EF	9º ano EF
Língua Portuguesa	168,61	211,85	213,9	252,1
Matemática	174,7	219,17	226,2	261,4

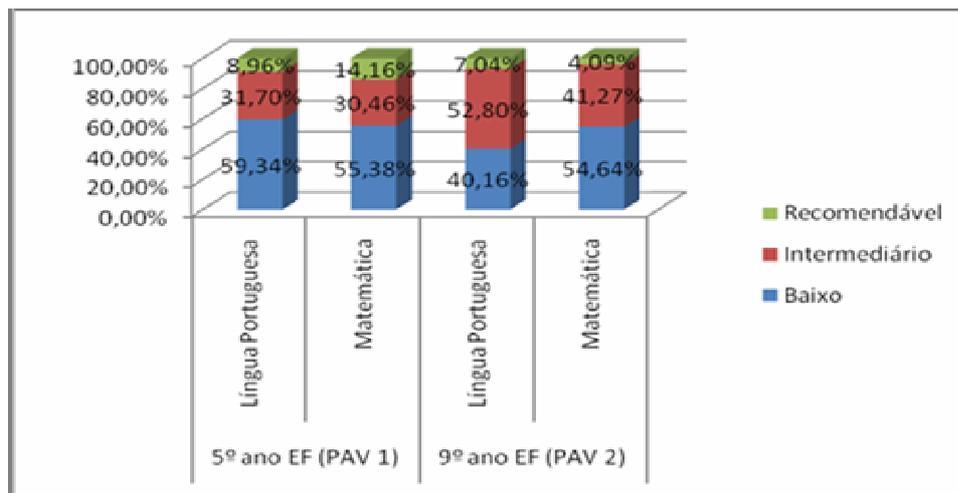
FONTE: DAPE/SEE/MG, 2010.

Embora reconheçamos a necessária cautela para analisar dados isoladamente, a tabela mostra que em comparação aos alunos do Ensino Regular, os alunos oriundos do PAV apresentam resultados inferiores, e que ao serem integrados ao Ensino Regular, nos fazem supor que se não tiverem o devido apoio, novamente serão levados à repetência e à evasão,

³⁴Dentre as 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2020, a meta número 3 é o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e, elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária. PNE 2011-2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107> Último acesso em 16 de agosto de 2012.

hipótese confirmada pelos dados já analisados de repetência e evasão em Minas. O gráfico abaixo mostra a distribuição de alunos do PAV I e II pelos níveis de proficiência das avaliações do SIMAVE.

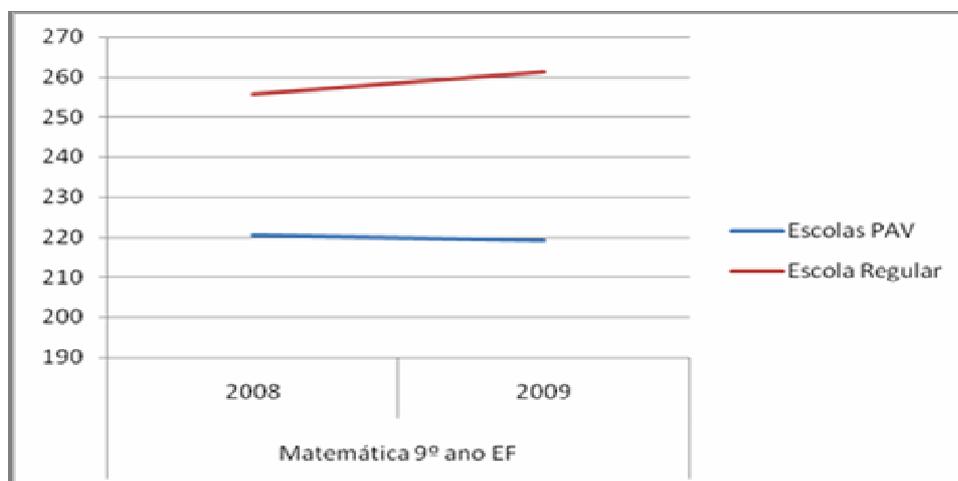
Gráfico 1.0 Distribuição dos alunos do PAV por níveis de proficiência no PROEB-PAV 2009



Fonte: PROEB/PAV 2009

Podemos verificar que a maior distribuição dos alunos do PAV se encontra no nível baixo de proficiência. O gráfico a seguir revela a evolução da proficiência em Matemática, para o PAV II, nos anos 2008-2009 em comparação com a turma regular:

Gráfico 2.0 Evolução da proficiência em Matemática para o PAV II em 2008-2009.



Fonte: PROEB-PAV 2008-2009

Podemos verificar a grande distância entre os alunos oriundos do Ensino Regular e os alunos do PAV, que vão para o Ensino Médio Regular, o que confirma a hipótese de que tais alunos, ao serem reinseridos no Ensino Regular, sofrerão prejuízos advindos da condição de defasagem em que se encontram. A confirmação da hipótese inicial levou-nos a novos questionamentos: O processo de implementação do projeto não estaria atendendo à política formulada? Haveria um problema de gestão local? Isto é, o que o projeto estabelece para o gestor escolar e o que este faz? Haveria falha na capacitação ou na comunicação/articulação entre gestores de diferentes instâncias? Será que os atores estão bem instrumentalizados, enfim, que fatores podem estar ligados a este problema inicial?

1.6.1. A prática cotidiana e a gestão pedagógica

Pelo que pudemos observar nas escolas pesquisadas e nas análises empreendidas, a gestão está empenhada em cumprir, sobretudo, sua responsabilidade administrativa, conforme prescrevem as orientações. Há uma nítida delegação das funções pedagógicas para a supervisão, e das questões administrativas para a diretora. Ambas se encarregam de questões disciplinares também. “Na verdade, ela (supervisora) está muito ligada à parte pedagógica e eu estou muito ligada à direção, então nós duas vamos responder.” (Diretora da Escola A, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

Evidenciamos uma gestão muito ligada a questões organizacionais, burocráticas e administrativas, em atendimento às demandas da Secretaria de Educação. Nesse sentido, percebe-se a preocupação em ações de implantação tais como orientação à comunidade, reuniões, cumprimento da legislação, a fatores relativos à indisciplina, à frequência dos alunos, evasão e falta dos professores, como previsto nos documentos. Evidenciamos muitos relatos em que a indisciplina se configura como assunto recorrente:

Ano passado teve uma escola que encaminhava para o PAV todos os indisciplinados, na hora em eles iam matricular. Quando a escola B percebeu, viram que eram os alunos que tinham “quebrado” a outra escola, e como não podiam negar a vaga, os alunos ficaram devido a esta tática da diretora da outra escola. Foi muito difícil. Hoje, ligam de muitas escolas e a gente fala que vai atender primeiro os alunos da escola, pois o projeto é para corrigir a distorção e não para acolher o aluno indisciplinado de outras escolas. O ano passado foi muito desgastante que chegaram a propor não ter o PAV, mas quando vimos que ainda tinha a demanda, não tivemos alternativa, pois a SRE imputou-nos a obrigação de ter. (SPB, entrevista cedida em 3 de março de 2012)

De acordo com os depoimentos, a atuação do gestor é percebida na busca de envolvimento dos alunos em projetos que os façam participarem mais das atividades da escola. Segundo depreende-se dos depoimentos, o gestor tem procurado ser o mediador de conflitos (pois são muitos), tem buscado parcerias com outras instituições para a promoção de palestras, passeios, e tem buscado apoio junto aos pais e ao Conselho Tutelar.

É importante destacar que ainda que o PAV tenha livros próprios, foi apontado que os professores e alunos não os consideram adequados para o trabalho, motivo pelo qual a gestão busca alternativas, como outros livros e materiais da internet para auxílio do professor.

A única coisa que vem para o PAV são os livros, dois tipos de cores apenas, textos extensos, para alunos com dificuldades de leitura e escrita, e sem nenhum atrativo. Está além da capacidade dos alunos e aquém do interesse do projeto. Num livro só, você tem geografia e história, isto é, os livros são organizados por área, mas o PAV é organizado por conteúdo na escola. Além disso, é um livro apenas para o professor de história e de geografia. E não tem um livro para cada aluno. Apenas o aluno do PAV II.1 tem um livro só seu. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

Para a maioria dos entrevistados, os atores envolvidos não foram bem instrumentalizados. O material didático, por exemplo, não apresenta uma sequência didática nas atividades propostas no livro. Muitos afirmaram que os exercícios são difíceis e pouco desafiadores. Apesar de concordarem que existe uma progressão de complexidade nas propostas, e que de certa forma, os livros direcionam para um trabalho interdisciplinar, para a maior parte dos respondentes, os textos são muito extensos em quase todos os livros, com temas mais voltados para o aluno trabalhador, um pouco fora da realidade da maioria dos alunos do Projeto. Além disso, um único tema praticamente abarca todo um semestre (Ex.: 8ª série, em História, o tema “cultura negra”); para grande parte dos respondentes (80%) o texto apresenta palavras fortes e, às vezes, “chulas”, em alguns textos.

Para a diretora da Escola A, no contexto do PAV, os conteúdos curriculares são os conteúdos do regular, bem enxutos.

O PAV apresenta uma metodologia diferenciada, contextualizada, porém muito condensada, é como se fosse uma suplência, temos que enxugar porque faz dois anos em um e nós estamos recebendo alunos no PAV que nem estão alfabetizados estão e o letramento/alfabetização este não temos na cidade, nós temos só o PAV II.1 E II.2, mas o PAV I, não e até então na política do governo não se pode reprovar nos anos iniciais e eles estão chegando no PAV defasados. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

A supervisora pedagógica da escola A interpreta a ação do gestor em relação ao currículo, apenas na organização, tal como aproveitamento de professores em caso de necessidades, nas questões rotineiras da escola e na administração. Para a diretora da Escola A, suas atribuições são a gestão, a coordenação, a observação, o acompanhamento e a designação; e, em relação ao currículo, seguir a lei, fazer acontecer, adequando apostilas e materiais. Perguntada sobre como lida com currículo na escola, DA nos informou que lida da maneira como é ofertado, adequando-o à realidade e aproveitando professores em caso de necessidade. Segundo a diretora:

A gestão pedagógica é feita na medida do possível, considerando que ele é uno. A questão da gestão pedagógica é difícil, pois não tem tempo, as questões pedagógicas ficam mais para o professor, e nós (gestão e supervisão) na questão disciplinar. Eu não tenho particularmente coragem de passar na sala regular, pular as salas do PAV, a gestão pedagógica acontece dentro do PAV. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

A supervisora pedagógica da Escola B nos informou que o currículo já vem pronto e o supervisor pedagógico orienta para que seja cumprido, ficando atento inclusive ao currículo oculto. Segundo ela, essa atribuição compete só a ela, não há participação do diretor. A gestão pedagógica do projeto é um serviço que acontece na forma de interação e como são muitos os casos de problemas disciplinares, o tempo é pouco para a questão pedagógica. Segundo os respondentes: “Não há tempo, são tantas atribuições” (professora da Escola A). Poucos entrevistados acreditam que o diretor tem como foco do Projeto a aprendizagem. Para 66,6% dos respondentes, o foco do diretor deve ser e está nas relações interpessoais e na elevação da autoestima dos alunos do Projeto.

Na visão da gestão da Escola B, a proposta pedagógica para os alunos das séries finais, pretende propiciar conhecimentos para a vida, para viver bem em sociedade, e conhecimentos básicos para prosseguirem num curso em que possam se desenvolver. Para a gestão da Escola A, a proposta pedagógica busca sanar as dificuldades de aprendizagem.

A diretora da Escola B acredita que a inserção dos alunos do PAV no Ensino Médio Regular é uma forma de “dispersar” as diferenças nucleadas nas turmas PAV, integrando estes alunos na série adequada à sua idade. Para a mesma, ao serem integrados ao Ensino Regular e à série propícia, estes alunos melhoram sua autoestima, prejudicada tanto pela distorção idade-série quanto pela concentração destes alunos nestas turmas especiais, diferentemente da diretora da Escola A, que acredita que “a mistura gera mais exclusão”.

Podemos observar que em ambas as escolas, na visão dos respondentes, a política é considerada *Top/down*. No tocante ao conhecimento das metas e objetivos por parte da

implementação local, a coordenadora regional da Escola B mencionou que as metas e objetivos foram passados, embora não saiba se foram entendidos. Quanto à interação formulação/implementação, infere-se segundo a pesquisa, haver distância entre a prática e a teoria.

Não teve participação dos profissionais na elaboração dos documentos e textos. Nem recebemos os documentos-base. Os documentos-base estavam no site da educação, você vai lá e imprime. Qualquer um pode acessar. Inclusive o plano de ensino já veio pronto, a metodologia, a didática, as estratégias, a avaliação. Nem precisava elaborar o plano. Teve uma capacitação em cima desse documento para os professores que estavam atuando no PAV, no primeiro ano do PAV, e depois disso já mudaram os professores e não deu seguimento a isso. (SA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

Em nenhuma das escolas analisadas o currículo foi organizado por áreas, como prevê o Projeto e sim por conteúdos, com predomínio das disciplinas de Português e de Matemática e parece não ter havido sugestão da SEE nesse sentido. Daí a ocorrência de problemas com os livros didáticos: os livros são organizado por áreas, e nas escolas, o projeto segue a organização por conteúdo, contrariamente ao que está proposto no documento. Dessa forma, o número de livros foi insuficiente e não chegou em tempo hábil, conforme os entrevistados: “além de terem demorado a mandar os livros, estes não vieram em número suficiente para professores e alunos” (professor da Escola B). Para outro respondente: “Falta até hoje, foi implementado em 2010 e o do 2º período até hoje não chegou” (professora da Escola A). Além disso, os novos professores aparentemente não obtiveram acesso a estes livros nem aos textos do projeto.

Segundo a Diretora da Escola A, o modo como o projeto foi apresentado serviu para criar resistências:

Eu acho que a forma como foi implantada deu uma visão deformada do projeto. Jogou primeiro para depois vir capacitar. Foi imposto para os alunos e para os pais. O menino tem que atravessar a cidade para vir para o PAV, sendo que tem duas escolas perto da casa dele. Casos inversos ocorrem, pais querendo que o aluno vá para o PAV, mesmo tendo só um ano de distorção, pois o aluno vai formar mais depressa. Por causa dessa imposição, criaram-se também piadinhas, como PAV de “pavilhão, Carandiru, e a maioria do PAV é alheia a isso, não sabendo nem a série em que estão”. Já a resistência dos professores (minoria), deve-se mais à clientela. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

Com relação às capacitações, segundo nos informou a coordenadora regional da Escola B, foram impostas e despejadas as leis de responsabilidade de resgate das crianças e adolescentes até 16 anos, como obrigação do estado através da escola. Quando os atores escolares (professores, supervisores e diretores) questionaram o porquê de a escola assumir

essa responsabilidade, a SEE/MG se justificou pela base legal (LDB ³⁵, ECA ³⁶). Em relação à capacitação a cargo da equipe da SRE, percebemos que esta só ocorreu no início. Por isso, os professores que ingressaram posteriormente e que não participaram da capacitação inicial, não fizeram o curso de capacitação, sendo que a formação continuada ficou a cargo dos supervisores. Estes passaram a utilizar o módulo II para discutir sobre o projeto. Entretanto, com o excesso de demandas, torna-se impossível trabalho contínuo neste sentido.

É possível inferir das entrevistas que os professores não conhecem o texto: os novos professores não receberam os textos e não participaram da capacitação a encargo da SRE. Os professores que participaram da capacitação só leram o texto durante o curso e não receberam o material. Infere-se ainda que desconhecem as atribuições do diretor e do supervisor no PAV: “ao supervisor cabe acompanhar o currículo e ao diretor, acompanhar a disciplina”. (VANDA, entrevista cedida em 3 de março de 2012).

Além disso, há tensões entre o texto e a prática. Uma das tensões evidenciadas é a impunidade e imoralidade advindas da não reprovação do aluno, o que serve de exemplo para as outras turmas.

Nós achamos que mesmo sendo um projeto de correção, estamos preocupados com a formação moral e alguns alunos estão vendo impunidade e imoralidade, podem fazer tudo, fazer nada e no fim do ano ser aprovados. Temos que atrás do aluno com faltas, se o aluno aparecer temos de dar oportunidade para ele, enfim, somos obrigados a passar de qualquer forma o aluno. Os alunos sabem que não serão reprovados e não se esforçam. Os alunos do ensino regular são influenciados, pois sabe que se não passarem têm o PAV para socorrê-los. (SB, entrevista cedida em 3 de março de 2012)

Outro problema verificado se deu em relação à forma de seleção dos profissionais do Projeto. A coordenadora regional da Escola B (CRB) nos informou que a escolha dos profissionais componentes da equipe de coordenadores regionais foi feita por indicação pelas chefias da diretoria pedagógica, desde que demonstrassem perfil de repasse e interesse. Já os supervisores pedagógicos não foram selecionados, contrariamente ao que previa o Projeto, assumindo a função aquele que trabalhasse no turno em que o PAV funcionasse. Decorre

³⁵Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, instituída em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Último acesso em 16 de março de 2012.

³⁶Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8069 de 1990, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e do trabalho, Deve ser-lhes assegurado a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores e a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Último acesso em 16 de março de 2012.

deste fato que uma das principais queixas evidenciadas é o excesso de serviço destinado ao supervisor. O quadro de pessoal para a docência das turmas do Projeto, segundo a CRB, não é selecionado *a priori*. Deve obedecer ao quadro de efetivos ou efetivados. Na ausência dos dois, procede-se à designação. Em caso de recusa, o professor efetivo ou efetivado³⁷ é encaminhado para outra turma do Regular segundo a escala. Logo, “o PAV acaba sobrando para quem não tem outra opção”. Como não houve seleção, “os professores que ficaram com as turmas não foram necessariamente os melhores”. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012). Para a mesma:

Na prática, os professores estão reproduzindo quase que as mesmas práticas do ensino regular. Pouco se viu de diferenciado. Procurando exemplos de ações diferenciadas para enviar à SEE, encontramos apenas duas. Atribuo isso ao fato de os professores não terem tempo, não conseguirem trabalhar devido à indisciplina, e não conseguirem promover nos alunos o desejo de aprender. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012).

Prevê o documento que o gestor deve procurar sanar dificuldades e obstáculos evidenciados ao longo da execução do Projeto, observando os interesses pedagógicos deste. Para isso, ele deve gozar de certa autonomia. No entanto, indagada se a gestão e os professores gozam de autonomia, a coordenadora regional da Escola B afirmou que não, pois têm de seguir, por exemplo, o currículo básico previsto pela Secretaria. Eles podem fazer pequenas adaptações buscando dentro da proposta, alternativas aos temas apresentados e podem usar outros livros, inclusive, desde que sigam os temas da matriz curricular do Guia Curricular. Para a supervisora pedagógica da Escola A (SPA):

Os profissionais têm autonomia e oportunidade de discutir e opinar só conosco. O projeto é fechado, o plano curricular é fechado, o plano de curso é fechado. Conosco o professor discute a situação. Mas fora não. A situação de língua estrangeira, por exemplo, no primeiro período do PAV não tem inglês. Quando o aluno volta para o regular o aluno tem o inglês referente ao 8º ano, mas ele não teve o inglês referente ao 6º e 7º anos, então ele perde o ano de novo e volta para o PAV. Tivemos um caso assim. (SPA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

Indagada sobre o que seria essa autonomia existente na escola, a diretora da Escola A respondeu que seria a autonomia, por exemplo, pedagógica, para o material alternativo, porém uma autonomia relativa, dentro das diretrizes do Guia Curricular.

³⁷ Efetiva é a situação do servidor do Estado de Minas Gerais, que por força da Lei nº 100 foi efetivado no cargo sem concurso público. Lei Complementar 100, de 5 de novembro de 2007. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B01253DED-BFA3-46B0-B2B1-24ABC0F16F83%7D_LEI%20COMPLEMENTAR%20100.pdf> Último acesso em 16 de agosto de 2012.

Segundo os entrevistados, em relação à organização do Projeto, como divulgação, divisão das competências, acessibilidade e clareza das informações, para a maior parte dos respondentes, a divulgação não foi exitosa. Apenas 10% dos respondentes acreditam que a infraestrutura das salas é adequada ao Projeto. Quanto aos objetivos do Projeto, 90% dos respondentes acreditam que este tem o objetivo de apoiar os alunos que acumulam histórico de fracasso por serem fracos e desinteressados; 60% consideram que o Projeto visa a corrigir os problemas cujo cerne está na origem social destes alunos, o que os torna vulneráveis e menos aptos que os demais alunos e 0% acredita que o projeto foi bem recebido e bem implementado na Escola pela gestão escolar. Atentando para o percentual de respondentes que acredita que o Projeto tem o objetivo de apoiar alunos que acumulam histórico de fracasso por serem fracos e desinteressados e que acreditam que o Projeto visa a corrigir os problemas que têm origem na condição social destes alunos, o que os torna vulneráveis e menos aptos que os demais alunos, percebe-se, pela resposta dos entrevistados, a relação que estes fazem entre origem social, aptidão e interesse.

Como principais dificuldades encontradas na prática apontou-se a falta de recursos financeiros destinados exclusivamente ao Projeto, para as escolas, a falta de estruturas de incentivos, tais como diferenciais de ganho monetário para quem atua implementando o Projeto. Segundo a coordenadora regional da Escola B, houve escolas que apenas para não enxugar o quadro de professores, manteve turmas PAV. Citou-se ainda a disciplina das turmas, a dificuldade de se usar a metodologia diferenciada proposta, a falta de envolvimento de professores, sendo que alguns não tinham opção, pois não queriam perder o emprego. Muitos professores, diretores e supervisores pedagógicos acharam o desafio difícil de ser enfrentado. Alguns gestores declararam que não abririam turmas. Para lidar com tais dificuldades, houve tentativas de conscientização, de diálogo, mas acima de tudo, imposição pela força da lei.

Os alunos têm vergonha de estudar no projeto, os professores não conseguem um bom trabalho pelo problema de indisciplina e desinteresse. As escolas “escondem” os alunos defasados para não ter que formar turmas. (CRA, entrevista cedida em 28 de fevereiro de 2012).

Para a CRA, juntar estes alunos com defasagem contribui para excluí-los ainda mais, principalmente quando “caem” no Ensino Médio, porque lá, eles percebem que não sabem. Logo, o Projeto, na sua percepção, está gerando exclusão e conflitos em relação ao aluno que está tendo mais dificuldade. Ainda segundo a CRA, em toda escola em que ela coordena o

PAV, há queixas de que os alunos estão chegando ao primeiro ano defasados na aprendizagem, e o próprio PAAE ³⁸, por exemplo, diagnostica isso.

Indagou-se sobre quais são as principais dificuldades identificadas na implementação do Projeto e como os professores e demais profissionais lidam com elas. A diretora da Escola A afirma que alunos expulsos de outras escolas vêm para o PAV da Escola. Tenta-se não estigmatizar este aluno, inclusive não deixando o professor a par de sua origem para não criar um rótulo: “O PAV já foi chamado de PAVilhão, PAVor e já está mudando”. (SA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

Outra dificuldade evidenciada são as grandes demandas enfrentadas pela escola, atualmente. Os cuidados com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo os respondentes, vão desde o encaminhamento das crianças a psicólogos/médicos/dentistas até o acionamento do Conselho Tutelar. Dessa forma, o trabalho pedagógico fica para segundo plano. Além disso, o número de 25 alunos é considerado alto para um trabalho mais particularizado. Aponta-se ainda a estigmatização ³⁹ do aluno, os alunos que não sabem ouvir, a diferença de maturidade, a não reprovação, a ausência de um supervisor específico para o PAV, dentre outros.

Para a diretora da Escola B, o professor é um grande diferencial no trabalho com estes alunos. Segundo a mesma, alguns professores conseguem engajá-los melhor nas atividades, por meio de atividades diferenciadas que atendem melhor às suas necessidades, saindo do formato de aulas tradicional e incorporando outros recursos em suas aulas. Além disso, para a diretora, parece ter peso ainda, a relação professor-aluno e gestor-aluno. No entanto, percebe-se neste caso a valorização das relações interpessoais em detrimento da aprendizagem.

Não conseguimos evidenciar nenhuma orientação ou prescrição nos documentos ou nas falas dos entrevistados que buscassem garantir apoio para os alunos provenientes do PAV no Ensino Médio, apesar de constar nas orientações a necessidade de se criar práticas que visem a **“garantir o sucesso na trajetória escolar do aluno, tendo por foco a**

³⁸ Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar. Avaliação diagnóstica aplicada no 1º ano do Ensino Médio. Disponível em:

<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA> Último acesso em 13 de agosto de 2012.

³⁹ O termo estigmatização é tratado na Sociologia por Erving Goffman (1922-1982) O indivíduo estigmatizado é aquele cuja identidade social *real* inclui um atributo qualquer que frustra as expectativas de normalidade. GOFFMAN, Erving. *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988. Para Castel (1997), algumas formas de estigmatização, aparecem como um compromisso entre a necessidade de enfrentar as turbulências sociais e a impossibilidade de tratá-las em profundidade. O tema da estigmatização possui várias raízes e classificações (como as relacionadas à saúde, padrões comportamentais, aparência dentre outros). No universo escolar, alguns estudos tratam da estigmatização existente na relação professor-aluno. Fala-se na repulsão ao que é diferente ou ao que não segue ao padrão do aluno “ideal”.

aprendizagem” (SEE/MG, 2009, p.14, grifo nosso); tampouco evidenciaram-se prescrições diretas da SEE ou SRE nesse sentido, segundo relatos.

Para a coordenadora regional da Escola B uma política como o PAV, criada para suprir a demanda dos alunos defasados e com distorção idade-série no Ensino Fundamental, acabou ocasionando o que chamou de “efeito cascata”, ou seja, o problema foi transferido do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Os grupos excluídos foram considerados uma consequência inesperada. Para grupos específicos, como alunos de área rural e pessoas portadoras de necessidades especiais, o Projeto não causou nenhum impacto, pois a escola aderente se localiza na região central da cidade, não oferta transporte e não recebe aluno de inclusão, estes alunos não foram, portanto, contemplados. O Ensino Médio também foi considerado, na visão dos entrevistados, como um grupo excluído e até mesmo prejudicado, pois os professores não conseguem lidar com a heterogeneidade da sala advinda do processo. Além disso “quando os alunos do PAV chegam ao Ensino Médio, eles não dão conta do PAAE”. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

Evidenciamos informações relativas ao acompanhamento e à coleta de dados bem como referentes à progressão parcial e às avaliações desencontradas, denotando falta de conhecimento e organização. Segundo CRB, a progressão não é admitida no PAV. A gestão da Escola A afirma que a progressão existe do primeiro para o segundo período. Segundo as professoras da Escola B, não há progressão por ser Projeto. No entanto, as respostas das professoras de ambas as escolas apontam divergências.

Segundo a coordenadora regional da Escola B, há uma rotinização de práticas erradas em vez de correção de rumos:

Os diretores, supervisores pedagógicos e professores não estão sabendo na íntegra os objetivos e metas do projeto, embora estejam sabendo executar o projeto ao longo destes três anos de integração, por costume. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012)

Com o termo “rotinização de práticas erradas” encerramos esta seção, conscientes da importante reflexão sobre a necessidade de avaliarmos as iniciativas voltadas para a melhoria da educação e para utilizarmos estas de maneira correta. Para que isso se efetive, é necessário planejamento e conhecimento, para que os erros não tendam a ser reproduzidos ano a ano, sem que tenham sido repensados.

Os planos atuais voltados à educação focalizam a qualificação e a superação das históricas desigualdades da própria educação. Mas tais planos se operacionalizam em longo

prazo, afinal, modificar a ação significa modificar até mesmo as concepções dos atores que atuam na educação.

Diante deste pensamento, no próximo capítulo, debateremos os problemas encontrados à luz do pensamento sociológico e da nova organização da gestão escolar.

2. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA GESTÃO DO PAV

O que nos falta é a capacidade de traduzir em proposta aquilo que ilumina a nossa inteligência e mobiliza nossos corações: a construção de um novo mundo.
Betinho

No capítulo anterior, apresentamos o Projeto Estruturador do Estado de Minas Gerais, conhecido como Acelerar para Vencer, no contexto do Estado para Resultado, utilizando o percurso metodológico do Ciclo de Políticas, em suas etapas de formulação e implementação. Para a análise da implementação, optamos por investigar duas escolas do centro-oeste mineiro e suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino, concordando com a ideia 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)

Partindo da ideia inicial de que o Projeto que tem como objetivo principal corrigir o problema da distorção idade-série no Ensino Fundamental apenas o transferia para níveis mais elevados de ensino, pudemos confirmar nossa hipótese através da verificação quantitativa dos egressos do PAV que se matricularam no primeiro ano do Ensino Médio nas duas escolas analisadas. Segundo os resultados, mais de 50% dos alunos evadiram ou foram reprovados, fato que foi corroborado pelos dados estaduais onde consta que 53,44% dos alunos do PAV (2009) que se matricularam no primeiro ano do Ensino Médio em 2010, evadiram ou repetiram o ano. Confirmada a hipótese, faltava conhecer as variáveis condicionantes do problema. Tais variáveis, que perpassam toda a formulação e implementação, vão da competência técnica e pedagógica até fatores contextuais do local de sua implementação, como a comunicação, o currículo, a interação gestor/professor/aluno, o acompanhamento do processo, os recursos, o envolvimento da família, enfim, a gestão escolar. Investigando alguns destes fatores, deparamo-nos com problemas recorrentes, que nos dizeres de uma das coordenadoras regionais do PAV, configuram-se como “rotinização de práticas erradas”. (CRB, entrevista concedida em 24 de fevereiro de 2012). Tais problemas nos levam a questionar e a debater sobre a credibilidade da aceleração, afinal, quem não obteve êxito no tempo certo, precisaria de mais tempo, e não de menos. Por isso, a despeito do fato de este Projeto ser ou não crível, a CRB diz que é uma tentativa, mas que na forma como vem sendo trabalhado, não se pode falar em credibilidade. No capítulo 2 analisaremos com maior profundidade os resultados dialogando com a literatura, buscando compreender melhor a ação

da gestão escolar pedagógica na perspectiva da nova gestão da organização escolar e da sociologia.

Na seção 1, discutimos o conceito de gestão pedagógica e sua centralidade na gestão escolar e no contexto do Projeto Acelerar para Vencer. Na segunda seção, a partir da tipificação dos tempos políticos tratados por Braslavsky e Cosse (1997), buscamos relacionar como é utilizado o tempo na gestão do Projeto e qual a sua relação com os perfis de liderança, tratados por Polon (2009) e com fatores relacionados à eficácia das escolas. Na terceira seção, a partir do pensamento sociológico, discutimos a respeito da exclusão pela integração, partindo do pressuposto de que não basta integrar o aluno à escola, é preciso que haja inclusão, processo que, segundo Sasaki (1997), é definitivo.

2.1 Do conceito de gestão pedagógica e sua centralidade

O Documento-Base do Projeto Acelerar para Vencer (2009) elenca o papel do diretor, que se dará essencialmente na gestão pedagógica do Projeto. Neste capítulo nos dedicaremos, neste primeiro momento, a elucidar o que o Projeto estabelece para o gestor escolar neste sentido e o que os gestores das escolas pesquisadas fazem.

Para avançarmos neste ponto, cabe-nos primeiramente elucidar o que vem a ser gestão pedagógica ou dimensão pedagógica da gestão escolar. Para Polon (2009), a gestão pedagógica se dá no campo da reflexão e da ação curricular. Esta por sua vez, tal como define Sacristán (2000, p.13), constitui-se numa “realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e outros, através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores”.⁴⁰ Neste sentido, Polon aponta que os fatores políticos, humano-relacionais e técnicos constituem a dimensão pedagógica da gestão escolar.

Para Lück (1994), a gestão pedagógica é definida como sendo o conjunto de “atividades-meio” que deve contribuir para a organização do trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino aprendizagem. Ela a define ainda como sendo a organização, coordenação e avaliação de todos os processos voltados para a promoção da aprendizagem do aluno. Em relação ao papel do gestor, a autora avança discriminando as competências de gestão pedagógica relacionadas ao diretor. Para Lück (2009) ao gestor compete a promoção de uma visão abrangente do trabalho educacional e do

⁴⁰ SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

papel da escola, norteador 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. Segundo a autora, a gestão escolar constitui dimensão muito importante da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e seu fim é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos.

Lück (2009) aponta algumas dimensões que constituem a gestão escolar em termos de implementação e organização, dentre 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. Para a autora, a gestão pedagógica deve ser subsidiada pela coordenação e pela representação política, pelo planejamento, pela administração de finanças e pela avaliação educacional.

Percebe-se que o texto do PAV não aponta as demais dimensões do trabalho da gestão escolar (administrativa e financeira, por exemplo), antes, privilegia o gestor, afirmando que o seu papel se dará essencialmente na dimensão pedagógica; o autor do Projeto elucida ainda que: “este deverá acompanhar o desenvolvimento do Currículo em todos os conteúdos e verificar como está a aprendizagem”. (Documento-Base, 2009, p.13). Isso porque, segundo Lück (2009) 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. (LUCK, 2009, p.95)

Entretanto, pelo que se depreende das entrevistas realizadas, quando indagamos sobre a gestão pedagógica e as atribuições do gestor no tocante ao currículo, percebemos que aquela não vem sendo executada a contento, uma vez que não vem contribuindo para uma organização coletiva do trabalho na escola, antes, se dá mais através da delegação das atribuições.

A gestão pedagógica do projeto é um serviço que acontece na forma de interação e como são muitos os casos de problemas disciplinares, o

tempo é pouco para a questão pedagógica. (SB, entrevista cedida em 3 de março de 2012)

O que ficou evidenciado nas escolas analisadas, é que havendo muitos casos de problemas disciplinares, o tempo dedicado para a questão pedagógica torna-se escasso. Logo, é realizada a delegação ou divisão de tarefas. Dessa forma, à direção compete mais as questões de cunho administrativo e à supervisão, as questões pedagógicas. No entanto, devido ao excesso de problemas disciplinares e demandas administrativas voltadas para o fluxo de informações, a questão pedagógica tem sido pouco contemplada pela gestão. Segundo a diretora da Escola A:

Minhas atribuições são a gestão do projeto, coordenação, observação, acompanhamento. Em relação ao currículo, designar professores segundo o currículo, seguir a lei e na parte do conteúdo é fazer acontecer, adequando apostila, materiais. O supervisor também vai olhando e passando pra gente, a supervisora está ligada à parte pedagógica e eu à direção (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

Neste mesmo sentido, segundo a coordenadora regional da Escola B:

O gestor acompanhou normalmente, mas talvez não tenha cobrado suficientemente, pois ele fica preso ao administrativo, dentre as muitas atribuições, talvez ele não tenha dado um peso mais focado ao projeto, em termos pedagógicos. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012).

2.2 Da gestão do tempo

Segundo Braslavsky e Cosse (1997), a questão do tempo tem grande implicação na condução das ações institucionais. Em termos de políticas, os autores apontam quatro modalidades de tempo: o tempo político, o tempo técnico-profissional, o tempo burocrático e o tempo pedagógico.

Para os autores, o tempo político se relaciona à agenda eleitoral, sendo definido conforme os objetivos do governo. Já o tempo técnico-profissional se define como o tempo necessário para que um dado produto do conhecimento seja formado e legitimado. O tempo burocrático é definido como o tempo necessário para cumprir as normas, a fim de não se correr riscos administrativos e judiciários, e, finalmente, o tempo pedagógico é o tempo para que os atores escolares interpretem, ressignifiquem e recontextualizem as políticas educativas, e se apropriem delas, passando a fazer uso dos sistemas e informações da dinâmica do estado, para que se configurem no sistema educativo, genuínas inovações que passem do cumprimento formal. (BRASLAVSKY & COSSE, 1997). Depreende-se, pela análise que

fizemos das falas dos gestores entrevistados bem como da observação assistemática da condução da escola, que o gestor (diretor e supervisor) tem se ocupado mais do tempo burocrático, restando-lhe pouco tempo para apreender a política do PAV. Observamos, por exemplo, que a todo o momento o diretor ou o supervisor pedagógico era solicitado para resolver questões variadas, sobretudo disciplinares. Entretanto, não podemos afirmar que tal situação seja recorrente, uma vez que fizemos apenas duas visitas em cada estabelecimento.

Segundo estudos dos autores, a prevalência do tempo burocrático pode derivar de um receio de não estar cumprindo devidamente normas legais ou administrativas, e está fortemente presente entre os funcionários, podendo levar ao imobilismo.

Observamos em nossa pesquisa que parece estar havendo uma rotinização de práticas. Esta rotinização pressupõe imobilismo, ainda que os problemas relativos ao projeto estejam evidentes.

Na prática, os professores estão reproduzindo quase que as mesmas práticas do ensino regular. Pouco se viu de diferenciado. Procurando exemplos de ações diferenciadas para enviar à SEE, encontramos apenas duas. Atribuo isso ao fato de os professores não terem tempo, não conseguirem trabalhar devido à indisciplina, e não conseguirem promover nos alunos o desejo de aprender. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012)

Infere-se que a prevalência do tempo burocrático sobre o tempo pedagógico, advenha além da grande demanda de serviços, do controle legal e normativo do sistema burocrático: “nossa autonomia para agir com relação ao PAV vai até o ponto que esbarre na lei” (DA, em entrevista cedida no dia 29 de fevereiro de 2012)

O excesso de trabalho foi queixa frequente. Excesso de fichas, relatórios, lista de frequência e monitoramento, a serem enviados para a Superintendência Regional de Ensino faz parte do cotidiano dos professores e supervisores e não há um supervisor específico para o Projeto: “o supervisor que estiver atendendo no turno será o supervisor do PAV. Por exemplo, eu atendo ao tempo integral, ao ensino regular (do 6º ao 9º ano), ao Ensino Médio, ao PAV e ainda à EJA noturna.” (SPA, entrevista cedida no dia 29 de fevereiro de 2009).

2.3 Dos perfis de liderança e sua relação com escolas eficazes

Para Polon (2009), a gestão escolar passou por um processo de evolução e mudança na centralidade da figura do diretor, desde o tempo da administração escolar, nos anos 1960, até os dias atuais. Esta evolução passou de uma centralidade no papel do diretor enquanto líder do projeto de escola para uma reconfiguração de seu papel ao ser absorvido pelas funções

burocráticas e administrativas da escola, e vem caminhando no sentido de uma gestão preocupada com as questões pedagógicas, conforme prescrevem os documentos institucionais a partir das reformas curriculares da década de 1990. Através da pesquisa intitulada “Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas às escolas eficazes” (Polon, 2009), utilizando a análise de fatores e tendo por base a sociologia das organizações escolares e estudos sobre escolas eficazes, com foco na gestão escolar, a autora consegue categorizar três perfis de gestores:

- Um gestor muito ligado ainda a questões de organização, de funções burocráticas e administrativas, no entendimento de que essa é a parte principal do trabalho que lhe cabe, em atendimento às demandas das Secretarias de Educação. Essa gestão a autora classifica como gestão organizacional. Podemos verificar que, nesse sentido, o gestor despense maior tempo burocrático;
- Um gestor com perfil de liderança relacional seria aquele que está envolvido em articular festas para trazer a comunidade para a escola, em atender as famílias, e que está preocupado com o bem-estar de todos. Seria a gestão relacional, muito comum nas escolas particulares, pela questão de mercado;
- Já a liderança pedagógica é concernente ao diretor que está preocupado com o processo pedagógico, e, dessa forma, discute o currículo e se envolve com o ensino e com a aprendizagem das crianças.

Temos fortes indícios de que, para o caso das escolas analisadas, a gestão assume um perfil de liderança burocrática, e esta característica se manifesta nos próprios atores escolares e no seu baixo conhecimento acerca do Projeto, o que evidencia o pouco uso do tempo pelo gestor, para comunicações.

Além disso, o conceito de currículo do PAV não parece claro na visão da direção. Quando indagamos o que seriam os conteúdos curriculares no contexto do PAV, a diretora da Escola A respondeu “os conteúdos curriculares são os conteúdos do regular, bem enxutos”.⁴¹

O PAV apresenta uma metodologia diferenciada, contextualizada, porém muito condensada, é como se fosse uma suplência, temos que enxugar o currículo porque faz dois anos em um e nós estamos recebendo alunos no PAV que nem estão alfabetizados estão e o letramento/alfabetização este não temos na cidade, nós temos só o PAV II.1 E II.2, mas o PAV I, não e até então na política do governo não se pode reprovar nos anos iniciais e eles estão

⁴¹Para Forquin (1993), o currículo escolar é sempre recorte ou eleição de uma “infima parte” da experiência humana acumulada ao longo do tempo. *A Nova Sociologia da Educação* sugere a existência de várias dimensões para o currículo. A mais visível é a face “oficial”, também chamada “formal”, que os sociólogos (Perrenoud, 1994) que se opõe ao currículo real. Neste está o chamado currículo oculto, que corresponde ao próprio modo de vida escolar. Hutmacher in: NÓVOA *et al.* (1995). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.

chegando no PAV defasados. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

Para Lück (2009), o currículo escolar constitui-se em área de organização e estabelecimento da unidade, direcionamento ao processo ensino-aprendizagem e acompanhamento desse processo pelo diretor, zelando pela unidade e contextualização.

Esta questão pode ter desdobramentos tanto em relação ao projeto quanto em relação à forma de gerir o próprio Ensino Regular. Polon (2009), numa proposta de abrir o significado das expressões utilizadas por Sammons *et al.* (1994) na composição dos fatores considerados como chave nas escolas eficazes, aponta que o diretor eficaz não é necessariamente o administrador mais antigo, mas aquele que consegue se colocar como liderança profissional, pelo conhecimento do que ocorre em sala de aula, incluindo o currículo, as estratégias de ensino e o monitoramento do progresso do aluno. Neste sentido, a gestão pedagógica, segundo o documento norteador do Projeto, se dá também pelo acompanhamento dos resultados das avaliações internas e externas por parte do gestor, pela verificação das dificuldades evidenciadas e pela execução em conjunto com a equipe pedagógica da escola, de medidas de superação necessária.

Observe que mais uma vez o projeto aponta para um trabalho coletivo. Sammons *et al.* (1994) indicam que uma das características encontradas em diretores eficazes é o compartilhamento de responsabilidades de liderança com outros membros e o envolvimento mais geral dos professores nas tomadas de decisão. No entanto, para isso, é necessário que todos tenham conhecimento dos objetivos e das finalidades do Projeto, para que se estabeleça de fato um trabalho cooperativo. Segundo verificamos nas entrevistas:

Os diretores, supervisores pedagógicos e professores não estão sabendo na íntegra os objetivos e metas do projeto, embora estejam sabendo executar o projeto ao longo destes três anos de integração, por costume. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012).

A opinião da coordenadora regional da Escola B parece convergir com as respostas dos professores, que, em sua maioria, afirmaram desconhecer ou conhecer apenas em partes: “não conheço na íntegra, só em partes, com firmeza não” (SUELEN, entrevista cedida em 3 de março de 2012). Professores que ingressam após a implantação do projeto, afirmaram não conhecerem seus objetivos e finalidades: “Não conheço, porque entrei depois” (CLAUDIANA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

Estar atento aos fatores relacionados à indisciplina, às faltas às aulas, à evasão, ao absentismo dos professores, dentre outros; analisar os registros de desempenho escolar e de

frequência dos alunos, corresponsabilizando-se pelos resultados juntamente com o professor e o supervisor pedagógico também fazem parte do papel do gestor, listado no Documento-Base do Projeto (Documento-Base do PAV, 2009). Segundo as entrevistas, a ação do gestor tem se voltado mais para essas ações, uma vez que o fluxo de informações entre a escola, a SRE e a SEE deve ser mantido. No entanto, como vimos, o foco do Projeto deve estar na aprendizagem. Dados evidenciados na pesquisa revelam que para a maioria dos respondentes (70%), o foco do diretor deve ser e está nas relações interpessoais e na elevação da autoestima dos alunos. Segundo a coordenadora regional da Escola B:

O PAV significa Projeto Acelerar para Vencer. Seu objetivo é vencer o estigma do aluno que não aprende e ganhar a corrida da aprendizagem significativa, fazer a diferença na sua trajetória escolar e valorizar a autoestima do aluno. Sua finalidade é promover a inclusão socioeducativa de alunos estigmatizados com o fracasso escolar e com a repetência. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012)

Para a supervisora da Escola B:

O PAV é um projeto muito difícil de obter sucesso. São alunos que apresentam baixa autoestima, problemas de disciplina, dificuldades de aprendizagem e muitos problemas sociais. Basicamente, todos os alunos que têm problemas de repetência, disciplina e evasão de várias escolas da cidade, acabam procurando o PAV. O professor que consegue fazer um bom trabalho no projeto é um verdadeiro campeão. (SPB, entrevista cedida em 3 de março de 2012)

Angélica, professora da Escola B, que lecionou no PAV no início de sua implementação na disciplina de Português e que participou da capacitação, declarou que: “a teoria é maravilhosa, mas na prática, não funciona. A fala é que você deve tratar o aluno com carinho. Priorizam o lado afetivo e o lado da aprendizagem, ficou totalmente à parte”. (ANGÉLICA, entrevista cedida em primeiro de março de 2012). Segundo Suelen, professora que também participou da capacitação a cargo da SRE, afirma que a capacitação deixou no ar a seguinte conclusão: “para os alunos do PAV, amor e carinho, aprendizagem, se der.” (SUELEN, entrevista cedida em 1º de março de 2012).

De fato, tais alunos possuem peculiaridades. O Projeto traz em seu escopo a necessidade de a escola assumir que são justamente estes alunos que mais precisam de uma boa formação, de forma a fortalecer a autoestima dos alunos e resgatar sua autoconfiança. (Documento-Base, 2009). Infere-se que a alusão a um tratamento diferenciado a estes alunos

transferiu o foco do Projeto (aprendizagem) para o resgate da autoconfiança do aluno, fator este mais enfatizado nas capacitações. No entanto, poderíamos questionar se a alusão ao conceito de resgate da autoconfiança, da estima constitui uma lacuna do Projeto, por ter gerado um entendimento distorcido, ou uma barreira própria dos profissionais.

Dentre as características que Polon (2009) transcreve como sendo típicas de escolas consideradas eficazes, encontra-se fazer da escola um ambiente de aprendizado, orientado para práticas de aprendizagem e garantir que o clima institucional seja de concentração no ensino e na aprendizagem. Esta característica se traduz tanto no ensino eficaz na sala de aula como no controle das variáveis externas que prejudiquem o andamento regular das aulas. Segundo pudemos verificar, algumas características do ambiente escolar foram apontadas como interferentes no sucesso do Projeto, como o fato de os alunos saírem da sala; o fato de a escola possuir Ensino Médio, o que torna o pátio mais atrativo que a sala; a falta de conhecimento acerca do Projeto por parte de pessoas não ligadas a ele, como serventes e funcionários de secretaria; ruídos, fator apontado unanimemente pelos profissionais entrevistados na Escola B, devido ao fato da escola não possuir quadra de Educação Física e ser utilizado o pátio da escola para este fim.

Polon (2009) aponta ainda, como fator de eficácia, o ensino com objetivos claros. Tendo por base os estudos de Sammons *et al.*, a autora argumenta que numa escola eficaz, o ensino deve se basear em propósitos bem definidos, organização curricular eficiente, situações didáticas bem preparadas e antecipadas. No entanto, segundo coletamos dos instrumentos de pesquisa, falou-se na existência de uma “bagunça organizacional”, uma vez que o material didático foi considerado “fora da realidade” e alguns professores não tiveram acesso a ele, orientando-se por livros sem sequência; o material não foi entregue em tempo hábil e tampouco em quantidade suficiente para alunos e professores. Aqui se pode afirmar que houve falta de planejamento e desconhecimento acerca do Projeto, uma vez que foi estipulada a organização do projeto por áreas do conhecimento. Como as escolas mantiveram a organização por conteúdo, o número de livros foi insuficiente e cada professor adaptou-se como pode, mantendo as práticas do Ensino Regular, porém de forma aligeirada.

Na prática, os professores estão reproduzindo quase que as mesmas práticas do ensino regular. Pouco se viu de diferenciado. Procurando exemplos de ações diferenciadas para enviar à SEE, encontramos apenas duas. Atribuo isso ao fato de os professores não terem tempo, não conseguirem trabalhar devido à indisciplina, e não conseguirem promover nos alunos o desejo de aprender. (CRB, entrevista cedida de 24 de fevereiro de 2012)

Outra evidência de escola eficaz apontada por Polon (2009) a partir dos estudos de Sammons *et al.* é a manutenção de altas expectativas em relação à capacidade de realização de todos os agentes envolvidos, em especial os alunos. Segundo dados obtidos dos instrumentos de pesquisa, a maior parte dos respondentes (90 %) acredita que o objetivo do Projeto é apoiar os alunos que acumulam histórico de insucesso por serem fracos e desinteressados, 60% considera que o Projeto visa a corrigir os problemas relativos à origem social destes alunos, o que os torna vulneráveis e menos aptos que os demais alunos. Atentando para o percentual de respondentes que acreditam que o Projeto tem o objetivo de apoiar alunos que acumulam histórico de fracasso por serem fracos e desinteressados e que acreditam que o projeto visa corrigir os problemas advindos da origem social destes alunos, o que os torna vulneráveis e menos aptos que os demais alunos, nota-se na percepção dos respondentes a relação que estes fazem entre origem social, aptidão e interesse. O critério de rendimento utilizado leva em conta a condição socioeconômica do aluno. Daquele de menor condição socioeconômica e cultural, espera-se naturalmente um mau resultado. O êxito nesse caso seria uma exceção.

[...] trata-se de alunos carentes, “fraquíssimos” em termos de aprendizagem, daí estarem no PAV, mas que pelo histórico de vida que trazem, tais como condição social, econômica, podem até ser considerados como bons alunos. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

Da mesma forma, em relação aos professores, considera-se que “o PAV acaba sobrando para quem não tem outra opção”. Como não houve seleção, “os professores que ficaram com as turmas não foram necessariamente os melhores”. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012).

Historicamente, o fracasso escolar tem sido atribuído a indivíduos, sejam alunos, professores ou suas famílias. A difusão da ideologia do dom, segundo a qual o sucesso ou fracasso escolar estaria associado à ausência de dons inatos (YOUNG, M., *apud* PATTO, M. H, 1997); a difusão da ideologia da deficiência, propagada desde a década de sessenta, apresentando a hipótese do déficit linguístico, segundo a qual as crianças mais pobres têm uma linguagem deficiente que as torna deficitárias linguisticamente e este déficit é associado à incapacidade intelectual da criança, (SOARES, 2000) são fatores que levaram ao determinismo do fracasso escolar, quer pela aptidão, quer pela chamada “Hipótese da mãe inadequada” (*idem*). Além das já citadas, há também a teoria da deficiência cultural, segundo a qual o fracasso escolar deriva de um déficit cultural advindo de fatores sociais; a teoria do capital social, que associa o sucesso à energia que os pais investem na educação do filho e às políticas nacionais governamentais que afetam o ambiente social do aluno; e a teoria do

capital humano, que atribui a quantidade de educação do sujeito como dependente da quantidade de educação que teve os pais (CARNOY, 2009; BROOKE, 2012). Temos ainda a teoria do capital informacional (BRANDÃO, 2003). Este capital relaciona-se às possibilidades desiguais que os grupos sociais têm de obter informações sobre o funcionamento do sistema educacional de forma a possibilitar-lhes escolhas racionais na definição da escola de seus filhos. Estas e outras ideologias, sempre atribuíram a alguém o fracasso escolar, ocultando a verdadeira causa, a saber, a desigualdade social e de renda.

Em complemento ao fator manutenção de altas expectativas, Polon (2009) cita ainda o fator incentivo. Neste caso, o termo é utilizado para designar um reforço, como um elogio, por exemplo. No caso do Projeto, pudemos verificar a inexistência de qualquer tipo de incentivo, seja em termos de elogio, seja em termos de *feedback* para o professor ou de incentivos financeiros: “o papel da avaliação externa no projeto foi rotular o aluno, ele fez, mas sua avaliação sequer foi considerada. Também não houve retorno sobre a proficiência destes alunos”. (SPA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012). Segundo a coordenadora regional da Escola B, não existem recursos financeiros destinados exclusivamente ao Projeto, às escolas, nem tampouco estruturas de incentivos, como diferenciais de ganho monetário ou de status para quem atua implementando o Projeto. A entrevistada nos informou que somente a princípio a avaliação do PROEB diferia da avaliação do Ensino Regular.

Segundo a diretora da Escola A, quando a turma do PAV foi fazer a prova do PROEB/SIMAVE o envelope da prova veio com uma tarja preta, questão que considerou “preconceituosa e rotuladora”. Além disso, os resultados não foram aproveitados: “Não entrou no IDEB. A SRE motiva o professor a trabalhar, a gente tenta dar o suporte ao professor aí SEE vem e dá uma rasteira na gente, rotulando o aluno”. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012) Prática incomum, na visão da diretora.

Polon (2009) continua listando os fatores relacionados a escolas eficazes e aponta que o monitoramento do progresso evoca a mobilização interna, comunicando altas expectativas e uma mensagem positiva aos alunos com interesse neles. No entanto, como vimos, a avaliação externa só foi realizada no início do Projeto. Para os entrevistados, esta só serviu para rotular os alunos do PAV, uma vez que as avaliações vieram diferenciadas por uma tarja preta. Já em relação às avaliações diagnósticas e internas realizadas na escola, divergências nas falas dos entrevistados revelam desconhecimento por parte de alguns sujeitos com relação aos procedimentos a serem adotados.

Contrariamente, segundo as entrevistas, o que vem ocorrendo na implementação vai em direção oposta às altas expectativas em relação aos alunos. Os gestores e professores se

queixam da não reprovação. Segundo a supervisora pedagógica da Escola B, os alunos do Regular que têm dificuldade não estão se empenhando, “pois sabem que se forem reprovados têm o PAV para socorrê-los” (SPB, entrevista cedida em 3 de março de 2012). Para Angélica, a princípio, o Projeto foi recebido muito bem, pois todos acharam que ia ser interessante, mas com o tempo, “vimos que ele deixou a desejar pela consciência que os alunos têm da não reprovação”. (PB, entrevista cedida em 1º de março de 2012)

A coordenadora regional da Escola B afirmou que o impacto do Projeto não foi como esperava: “em princípio a aceitação foi boa, pois os alunos viram que iam acelerar, mas depois sentimos que eles perceberam que não precisariam estudar muito, pois iriam passar de qualquer forma”. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012). A fala da coordenadora regional da Escola A converge com a opinião apresentada.

Eis uma questão preocupante para diretores e professores. Estes apresentam como principal fator da dificuldade em trabalhar com turmas PAV a indisciplina e sua principal causa, a não reprovação. O trecho a seguir, expressa a angústia da diretora da Escola A:

Se são reprovados, eles ficam defasados em idade, se não reprova, eles ficam defasados em conteúdo. Eu acredito que o mais pernicioso é o aluno sair defasado em conteúdo, porque quando atinge a idade, atinge também a maturidade e o conteúdo só chega com a maturidade para o ensino, por isso que a clientela da noite não acaba, embora vejamos o aluno fazer uma prova e pega o histórico do Ensino Médio em algumas regiões”. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

Na sequência das tipificações de escolas eficazes apontadas por Polon (2009) considera-se positiva a parceria casa-escola. No entanto, para os entrevistados, os pais são considerados apáticos, apesar de terem sido consultados quanto ao Projeto. Segundo os respondentes, quando os pais vão à escola, normalmente a visita se deve a problemas de indisciplina e comportamento.

Finalmente, Polon aponta a organização orientada para a aprendizagem. Esta pode se dar em dois sentidos: a escola como espaço de aprendizagem de todos os atores ali presentes, e a escola enquanto espaço de aprendizagem do aluno. O primeiro dos aspectos nos remete à capacitação. A capacitação continuada a cargo da SRE aconteceu apenas no início do ano e a formação continuada a cargo da supervisora pedagógica ocorre durante o módulo II. Depreende-se, porém, que não ocorre de forma contínua devido às demandas do supervisor. Segundo Angélica, professora que trabalhou no PAV no ano de sua implantação, não ocorreram mais capacitações além das iniciais. Só a entrega de algum trabalho ou livro interessante pela supervisora.

Só houve a capacitação inicial a cargo da SRE depois de um ano que já tinha começado. Inclusive fala que pode reprovar, o professor tem que fazer um portfólio com todas as alternativas que ele fez para não reprovar e só ficamos sabendo que não haveria reprovação em novembro. Nem os documentos vieram antes. Tivemos que acessar chegou depois. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

2.4 Da exclusão pela integração?

A democratização da educação trouxe grandes demandas à estrutura educacional, e desafios, como o combate à evasão e ao fracasso escolar. O ajuste do ensino e da avaliação ao tipo de aluno (no caso os socialmente desfavorecidos) acaba por promover o mesmo de uma série à outra, causando uma falsa ilusão de eficácia, o que é desmistificado quando o aluno é submetido a avaliações fora da escola e fracassa, ou quando retorna ao Ensino Regular e não consegue acompanhar.

[...] nem todos os alunos que saem do PAV e são reintegrados ao ensino regular, conseguem acompanhar e prosseguir os estudos, pois a aprendizagem não foi consolidada da maneira como se previa, o que pode ser atribuído ao não querer do aluno e ao não entendimento da metodologia. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012).

Alguns trabalhos vêm tratando do processo de universalização da educação e seus riscos, na forma como tem sido feito. Para Peregrino (2009), por exemplo, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental na década de 1990, teria culminado na “Desescolarização” da escola, processo este por ela designado como:

[...] A ação combinada de esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem processos de escolarização e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza que passam a frequentar a instituição. (PEREGRINO, 2009, p. 23)

O Próprio PAV pode se tornar um exemplo destas políticas de gestão da pobreza se do mesmo resultar um processo de diferenciação crescente das escolas, formas internas e externas de segregação de turmas. “As trajetórias desiguais demarcam a diferença entre ‘habitar’ a escola e ‘escolarizar-se’”. (PEREGRINO, 2009, p.217).⁴²

⁴² PEREGRINO, Mônica. Trajetórias Desiguais. Um estudo sobre os processos de escolarização de jovens pobres, UERJ, 2009.

O PAV já foi sigla de muita coisa. No início era uma forma de inclusão, mas estava sendo exclusão, pois tirou os alunos do regular e jogou no PAV. É o contrário do que está fazendo com as APAES. (GESTORAS DA ESCOLA A, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

Nesse sentido, os efeitos desse processo levam à fragilidade da instituição escolar, envolta entre a gestão da pobreza e a gestão do trabalho. O resultado é uma escola que reproduz desigualdades. Entre a gestão da pobreza e a gestão do trabalho, encontra-se um ponto de tensionamento, uma vez que a escola se vê ao mesmo tempo subordinada ao seu papel social e ao dever de criar mecanismos eficazes de aprendizagem, na nova lógica produtiva. Nessa nova lógica, a autonomia concedida às escolas transfere-lhes as responsabilidades, e nelas passa a se concentrar o motivo do fracasso escolar, juntamente com um sistema de responsabilização.

Os profissionais têm autonomia e oportunidade de discutir e opinar só conosco. O projeto é fechado, o plano curricular é fechado, o plano de curso é fechado. Conosco o professor discute a situação. Mas fora não. A situação de língua estrangeira, por exemplo, no primeiro período do PAV não tem inglês. Quando o aluno volta para o regular o aluno tem o inglês referente ao 8º ano, mas ele não teve o inglês referente ao 6º e 7º anos, então ele perde o ano de novo e volta para o PAV. Tivemos um caso assim. (SPA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

A supervisora pedagógica da Escola B afirmou que a autonomia que as escolas passaram a receber é uma autonomia relativa, pois, por exemplo, “não se pode tomar medidas com relação a fatores disciplinares, sabemos que o juiz vai mandar o aluno de volta”. No entanto, houve queixas relacionadas a comportamentos violentos e ao uso de drogas: para Angélica, a principal dificuldade identificada na prática foi “a falta de limite do aluno, seu desinteresse, falta de compromisso, uso de drogas”, o que lhe causava medo e receio. (ANGÉLICA, entrevista cedida em 1º de março de 2012).

A falta de limite, de compromisso e o desinteresse dos alunos, foram reiteradas vezes apontados como causa das dificuldades encontradas na prática por todos os entrevistados:

Foi uma tentativa muito boa da SEE de desenvolver esse projeto nas escolas públicas, mas considero que não foi bem executado na prática, por causa das dificuldades do professor de usar a metodologia diferenciada e da falta de interesse do aluno. A filosofia do projeto não foi abraçada. Foi na prática. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012)

No retorno destes alunos ao Ensino Regular, a preocupação dos professores manifestou-se na heterogeneidade das salas de Ensino Médio que recebem tanto alunos oriundos do Ensino Regular quanto do PAV. O tensionamento se dá entre o risco de se ofertar

um ensino “nivelado por baixo” para que todos possam acompanhar, já que intervenções particulares são difíceis em turmas grandes, e manutenção do ritmo, trazendo o risco de deixar o aluno defasado à mercê da própria sorte.

Esta discussão, longe de ser atual, tampouco está perto de ser concluída. Em vários países, a temática reside na defesa de uma escola seletiva, com o fim de manter o padrão de excelência perdido nas práticas ditas igualitárias, consideradas estas mesmas como ameaça à excelência e também às chances de sucesso de alunos de origem social baixa cujo talento pode ser prejudicado em ações de “nivelamento por baixo” (BROOKE, 2012).⁴³ De outro lado, têm-se os defensores do pensamento igualitário, a favor da inclusão social e da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, todo esse movimento tem levado à precarização da profissão docente e à desinstitucionalização⁴⁴ escolar, uma vez que se coloca para a escola o desafio de responder tanto pela desigualdade social quanto pelo fracasso escolar.

As medidas tomadas para lutar contra a exclusão tomam o lugar de políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras, que teriam por objetivo controlar, sobretudo os fatores de dissociação social. [...] Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativa: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade pode se efetuar sobre um modo técnico enquanto que o controle do processo exige um tratamento político (CASTEL, 1997, p. 30).

Para Castel (1997), não é fácil conciliar de um lado as exigências da competitividade e da concorrência, e de outro um mínimo de proteção e de garantias para que a conquista de uns não seja feita em detrimento de outros. Ainda segundo o autor, ao se categorizar populações com problemas, criam-se meios de tomada de responsabilidade específica, mas ao mesmo tempo economiza-se. Neste sentido, é importante entender de que exclusão estamos falando. Segundo Castel, (1997, p.19), falar em termos de exclusão “é rotular com uma qualificação

⁴³Brooke considera a tese do nivelamento por baixo como a ideia de que, ao criar uma escola inclusiva que incorpora alunos de todas as habilidades, é inevitável a "uniformização medíocre". O autor faz menção à crítica ao pensamento igualitário, desbancada pelos chamados Documentos Negros, na Grã-Bretanha, a partir do texto de Angus Maude, *A ameaça igualitária*.

⁴⁴ O termo desinstitucionalização é empregado por François Dubet para designar a mudança fundamental do modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. No caso das escolas, o autor argumenta que, na França, o arranjo escolar republicano foi se desestabilizando e o mecanismo de formação dos indivíduos deu origem a um sentimento de crise. A crise da escola, tratada por Dubet vai da perda da clareza dos objetivos e de sua unidade, em que a escola massificada se tornou um mercado e não pode mais ser uma instituição, haja vista não conseguir administrar o mundo interior e exterior. A FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS: A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO. François Dubet. IN: *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém”. Falar da exclusão só teria sentido quando colocada num processo. “A exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais”. (CASTEL, 1997, p. 19-20). Nesse sentido, o autor afirma que não se nasce “excluído” sob o argumento de que o estado da exclusão advém de trajetórias diferentes. Portanto, Castel argumenta sobre a necessidade de se controlar a relação entre a lógica econômica e a coesão social.

Os grupos excluídos foram considerados uma consequência inesperada. Para grupos específicos, como por exemplo, alunos de área rural, e pessoas portadoras de necessidades especiais, o projeto não causou nenhum impacto, pois ao nuclear as escolas com PAV, na região central da cidade sem ofertar transporte e ao não receber aluno de inclusão, estes alunos não foram contemplados. O Ensino Médio também foi considerado, na visão dos entrevistados, como um grupo excluído e até mesmo, prejudicado, pois quando os alunos do PAV chegam ao Ensino Médio, eles não dão conta do PAAE. (DA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

A respeito das políticas de inserção, Castel (1997, p.25) argumenta que são “essencialmente operações de reposição para preparar dias melhores”. No entanto, questiona que tais situações vêm se tornando permanentes, não se atacando o que “se origina no centro e não na periferia da vida social”. Categorizando-se e isolando-se populações com problemas (tal como no caso da região Norte de Minas), criam-se os meios de *uma tomada de responsabilidade específica e cuidadosamente focada*, economizando-se ações mais ambiciosas, mas também mais custosas, e para as quais não se dispõe de tecnologias profissionais próprias (CASTEL, 1997, p.28). Ainda nesse sentido, o autor pontua que “o destino dos ‘excluídos’ se define essencialmente antes que ele se fragilize. Se nada de mais profundo for feito, a ‘luta contra a exclusão’ corre o risco de se reduzir a um pronto socorro social, isto é, intervir aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social”. (CASTEL, 1997, p. 26).

É importante destacar, contudo, que o autor não considera tais procedimentos interventivos como inúteis, mas considera a necessidade de intervenções no processo que os produzem.

A exclusão escolar é a negativa das funções educativas dentro de um processo contraditório em que a própria escola se torna excludente, para paralelamente, por meio das intervenções integrativas, reinserir o aluno. É nesse sentido que os programas de aceleração atuam. No entanto, seguindo a lógica de Castel, se não houver mudanças profundas no tratamento desses alunos, tais ações serão apenas remendos momentâneos.

[...] o que temos observado, é que os alunos que saem do PAV 2º período e vão para o Ensino Médio ficam totalmente perdidos, pois não possuem a base necessária para continuar os estudos. (CRA, entrevista cedida em 28 de fevereiro de 2012)

Na mesma linha, Arroyo (2000) questiona acerca dos objetos dos programas de aceleração da aprendizagem:

Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre. (ARROYO, 2000, p. 125)

É interessante observar que os discursos predominantes nos textos do Projeto, bem como nas falas da SEE/MG vão de encontro do pensamento de Arroyo. Segundo a coordenadora regional da Escola B, os discursos predominantes e as ideias chave presentes nos textos e transmitidas pela SEE/MG, eram:

[...] dar oportunidade para uma demanda de estudantes que estavam afastados do ambiente escolar por causa da idade, rever a retenção que estava sendo uma prática constante nas escolas públicas, levar a qualidade de atendimento ao universo, ampliar a oferta da escola pública para retirar o aluno da rua, (foram questões muito mencionadas), sendo que em primeiro lugar predominava o resgate da autoestima e o resgate social. A necessidade de redução dos custos da repetência para o Estado também apareceu sutilmente no discurso. (CRB, entrevista cedida em 24 de fevereiro de 2012)

Tais objetivos aparecem explicitamente nos documentos do Projeto:

Encontrando-se na origem do complexo problema da distorção idade-série, o fracasso escolar tem sido uma deficiência grave, tanto para o aluno, levado à perda de sua autoestima, como para o sistema educacional como um todo, **onerando significativamente os custos da educação pública**. (Guia de Acompanhamento e Avaliação do Supervisor, 2009, p.3 – grifo nosso).

Para Arroyo (2000), o fracasso escolar é uma expressão de processos mais amplos, como os da reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa as várias instituições sociais. Sousa (2000) argumenta que seria melhor que os sistemas educacionais evitassem o fracasso, respeitando as possibilidades do aluno, ao invés de fazer uso de processos de remediação. Na mesma linha, Heckert e Barros (2007) discutem que nas reformas educacionais parte-se da produtividade com base nos resultados e não no processo em que são produzidos problemas

como a evasão e a repetência. Nesse sentido, torna-se importante perceber que os projetos de aceleração são paliativos, no entanto, não alteram as estruturas macro que o produzem (HANFF; BARBOSA & KOCH, 2002). É só observarmos os resultados coletados em âmbito local e estadual.

O trabalho de Silva (2003) aponta que a expansão do sistema educacional nas duas últimas décadas foi mais acentuada nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O autor destaca que o processo de expansão educacional foi acompanhado por ações políticas, como a correção de fluxo, e, que estas tiveram um importante papel na universalização da primeira transição. No entanto, o autor argumenta que há uma tendência do deslocamento das desigualdades sociais nas chances de escolarização para os níveis mais elevados de escolaridade. De fato, percebe-se nas falas dos entrevistados uma tendência ao deslocamento do problema para níveis mais elevados, a saber, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio:

Os alunos do PAV não conseguem acompanhar quando vão para o Ensino Médio, pois eles vão com a ideia da não necessidade de aprender para passar. Eles chegam lá com esta cabeça entre o pode tudo que é o PAV e o agora pode muito pouco. (ANDREIA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

Já Claudiana afirma que os alunos não conseguem acompanhar por um motivo diverso. Segundo ela, “geralmente o que é ensinado no PAV é diferente do que é ensinado na série regular que ele deveria estar cursando”. (CLAUDIANA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012)

Indagados se consideram que os alunos provenientes do PAV que voltam para o Ensino Regular conseguem se desenvolver como os demais, todos os entrevistados foram unânimes em dizer que não: “os alunos ficam perdidos, aumentando ainda mais seu desinteresse porque não conseguem acompanhar a turma”. (CLAUDIANA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

O trabalho de Neri (2009) ⁴⁵ busca compreender através do modelo clássico de acumulação de capital humano adaptado dos trabalhos de Gary Becker e Ben Porath, o que leva um adolescente a sair da escola. Entre as alegações apresentadas por pais e filhos, elementos ligados à falta de demanda respondem por 67,7%, contra 10,9% das deficiências de ofertas alegadas. Segundo o autor, no grupo de 10 a 14 anos 2,7% dos jovens estão fora da escola, contra 17, 8% daqueles entre 15 e 17 anos. Para estes, entre as motivações ligadas à

⁴⁵Neri, Marcelo Cortês. O paradoxo da Evasão e as Motivações dos sem Escola. In: Veloso F. *et al*, Educação Básica no Brasil, Campus, 2009.

falta de demanda encontra-se a ausência de interesse intrínseco (40,3%). Já a necessidade de trabalho responde por 27,1%. Neri parte da investigação com perguntas diretas aos jovens. Estas teorias incorporam motivos que levam os jovens a fazerem escolhas. Para Boudon (1973), tais escolhas são subordinadas à posição social de cada indivíduo e se dão em função das coesões sociais ou escolares. Em função do papel escolar alguns mecanismos podem ser acionados para gerar a estratificação. Dentre eles, a própria diferenciação curricular.

Outras pesquisas apontam para variabilidade de desempenho dentro de turmas de uma mesma escola, indicando que o processo de estratificação pode ocorrer dentro do próprio estabelecimento escolar (MACHADO SOARES, 2005).

A estratificação pode ocorrer por processos de julgamento que orientam ações e predisposições nos indivíduos, ou na formulação de Bourdieu: “tratar-se ia de um processo infundável de incorporação das estruturas sociais e de sua transformação em esquemas de percepção, categorias de julgamento que orientam a ação” (BOURDIEU, 1986, p.96).

Pesquisas apontam para a evidente relação entre a experiência docente e o melhor desempenho dos alunos. No entanto, paralelamente a esse efeito, a pesquisa realizada por Jean-Jacques Paul e Maria Lígia de Oliveira Barbosa, pela USP, analisa a relação entre qualidade docente e eficácia escolar, e revela que a instituição escolar através da distribuição dos professores e sua alocação para classes com alunos de nível socioeconômico mais alta reforçam a desigualdade educacional dentro de seus muros (PAUL; BARBOSA, 2008). E isto reforça a ideia de estratificação dentro do próprio estabelecimento escolar.

A referência a estes estudos se deve ao fato de termos observado processos de diferenciação dentro da própria escola. Fala-se em “resistências” às turmas PAV. Para Angélica, professora da Escola B, há evidências de resistência, como casos de professores que, quando podem escolher, rejeitam a turma do PAV.

A supervisora pedagógica da Escola B nos informou que, no tocante à seleção de professores para o Projeto, no primeiro ano, esta ocorreu conforme a escala regular, conforme a necessidade de quem precisasse completar carga horária ou conforme quem optasse por extensão. Mas, conhecendo a realidade do Projeto afirmou que alguns professores que queriam trabalhar nele não se adequaram no ano letivo anterior e não foram “convidados”. De todo modo, segundo a mesma supervisora, os professores efetivos (que têm preferência na escala de escolha) geralmente escolhem as turmas regulares, e da mesma maneira seria se todos pudessem escolher, não dariam aulas no PAV. A opinião de Andreia segue na mesma direção: “Quem da aula lá (no PAV) é quem não tem opção, é para o aluno que não tem jeito”. (ANDREIA, entrevista cedida em 29 de fevereiro de 2012).

Uma questão despontada da pesquisa é a organização interna da escola e sua relação com o rendimento escolar dos alunos, a saber, a composição das turmas. Pudemos evidenciar a partir deste trabalho, a tendência do PAV a reproduzir turmas homogêneas, num processo cíclico de continuar a defasagem.

Estudos sobre a composição das turmas e o desempenho dos alunos na rede pública de Minas Gerais, ainda que escassos, apontam a existência de um contingente relevante de turmas constituídas de agrupamentos de alunos defasados, quando comparado ao número de alunos defasados na escola como um todo. Para a Escola A, o agrupamento é uma forma de praticar um trabalho diferenciado nestas turmas. Entretanto, os resultados revelaram a reprodução da defasagem. Barboza (2006), através de uma investigação utilizando o modelo de multinível hierárquico para determinação do impacto específico da composição de turmas no rendimento escolar dos alunos constatou que quanto maior a presença de defasados na turma pior é o desempenho escolar dos alunos, e que a existência de políticas de organização de turmas homogêneas aprofunda a desigualdade interna da escola.

Os resultados encontrados convergem com o estudo de caso realizado no Paraná (LUCK; PARENTE, 2007).⁴⁶ Tal estudo fez parte de uma análise de escopo nacional realizado pelo Ipea⁴⁷ em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O estudo foi realizado no período de 2000 a 2005 e tinha como objetivos descrever as principais características e ações do programa no período de 1998 a 2002. O estudo de caso específico do Paraná teve por objetivo identificar fatores associados aos resultados de programas de correção do fluxo. Identificados os problemas relativos à evasão e à repetência, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná ordenou e planejou um programa de aceleração da aprendizagem, com recursos do Programa Qualidade de Ensino (PQE) financiado pelo Banco Mundial (LÜCK; PARENTE, 2007). O programa no Estado do Paraná teve como *slogan*: *Projeto Correção de Fluxo: aluno e escola recuperando o tempo perdido*; tendo sido os alunos e escolas convidados a se engajarem voluntariamente. No entanto, o programa teve descontinuidade com a mudança do secretário de educação em 2001. O programa do Paraná tinha objetivos similares aos do PAV. Como era voluntário, o chefe de departamento da Educação encontrou

⁴⁶ Neste estudo, foram realizadas 40 entrevistas ao todo, com funcionários da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em seus escritórios regionais, bem como com os professores, diretores, supervisores escolares e alunos.

⁴⁷ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fundação Pública vinculada à Secretaria de Planejamento de Longo Prazo da Presidência da República.

dificuldades: muitas escolas não queriam aderir e levantavam questões sobre o projeto. Por isso, o projeto teve início depois do ano previsto. A referência pedagógica se assemelha à do PAV, uma vez que fatores como motivação, interação e autoestima, são aspectos bastante contemplados. Como aspectos enfrentados pelos entrevistados do Paraná, as autoras apontam: frustração frente a alunos desmotivados e indisciplinados; planejamento inadequado; falta de preparo para avaliar estes alunos; resistência por parte dos professores em lidar com os alunos; desvio do foco da população do programa devido à grande demanda. As autoras apontam também aspectos considerados positivos. Dentre estes, adesão voluntária ao programa pelos professores, diferente de nosso caso em estudo; a capacitação continuada de professores, supervisores e diretores, aspecto este que diverge dos relatos encontrados em nossa pesquisa, uma vez que a capacitação não se deu de forma continuada. Elas citam ainda a disponibilização de materiais pedagógicos de boa qualidade para todos os alunos e professores “que agregaram um grande valor na sala de aula” (LÜCK; PARENTE, 2007, p.29). O material pedagógico utilizado no Paraná foi a coleção *Impulso inicial*, uma coletânea de cinco cadernos orientadores dos professores a respeito da proposta pedagógica e da disciplina específica (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História); três conjuntos de *Ensinar e Aprender* contendo cadernos específicos com sugestões de atividades; um caderno *Ensinar e Aprender: Relato de Práticas*, produzido pelos professores e alunos e quatro coleções *Aprender pra Valer* para alunos de 1ª à 4ª série. Conforme vimos, o material disponibilizado para o PAV, além de ser avaliado como ruim, foi insuficiente no caso de Minas. Os respondentes do Paraná citam também a organização de classes multi-seriadas suplementares, o envolvimento dos pais e sua autorização por meio da assinatura de um documento. Segundo consta, nas escolas pesquisadas o processo foi democrático, pois os pais foram consultados e autorizaram seus filhos a participar do programa, ficando livre a escolha entre o Ensino Regular e o Projeto.

Um grande diferencial entre o programa de aceleração no Paraná e o programa de Minas, é a existência naquele, da previsão de pagamento de até cinco horas adicionais de trabalho por semana, para o preparo e o planejamento dos professores. Além disso, previu-se um supervisor específico no âmbito do projeto e da regional.

Como conclusões do estudo realizado no Paraná, as autoras apontam que a organização pedagógica planejada foi considerada positiva. No entanto, o declínio nos resultados do Paraná sugere problemas no programa, o que, segundo as autoras, foi revelado por meio das entrevistas conduzidas nas escolas e com profissionais da educação. Segundo a

pesquisa, a gestão e o planejamento foram insuficientes e a análise dos dados revelou uma perda de ímpeto no programa.

Estas análises qualitativas e comparativas nos oferecem uma perspectiva sobre os desafios e as possibilidades dos programas voltados à aceleração da aprendizagem. A distorção idade-série é um sério problema a ser enfrentado, uma vez que traz implicações 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 nos propusemos a fazer no próximo capítulo.

3. VISÕES PARA O FUTURO

Se você escolhe não decidir, você já tomou uma decisão.

Neil Peart

3.1 Considerações sobre o caso

Nos capítulos anteriores, buscamos aprofundar nosso conhecimento sobre as consequências da política focalizada do Estado de Minas Gerais, intitulada Acelerar para Vencer. Nosso objetivo constituiu-se em analisar o Projeto, tendo como campo de estudos a gestão nos níveis regional e local de educação.

Como Área de Resultados na carteira de projetos estruturadores do governo estadual, buscamos conhecer o desenho da política em suas diversas fases, privilegiando, contudo, o processo de implementação e o papel do gestor escolar, pela importância atribuída a este nesta implementação do projeto. (DOCUMENTO-BASE, 2009)

Partindo da hipótese inicial de que a correção quantitativa não implica necessariamente em correção qualitativa, e que o problema da distorção idade-série no Ensino Fundamental se transfere para o Ensino Médio, pudemos verificar em âmbito local e estadual as evidências quantitativas e qualitativas que revelam que mais da metade dos alunos oriundos do PAV evadem ou repetem, confirmando nossa hipótese inicial e nos levando a questionar as variáveis que poderiam estar levando a este fato.

Buscando verificar se o Projeto implantado, particularmente em duas escolas da rede estadual do centro-oeste de Minas, estaria atendendo à política formulada partimos da análise documental e de entrevistas e questionários destinados a atores locais e regionais, elucidando dessa forma, aspectos relacionados à interação formulação/implementação que se consubstanciam como problemáticos para a consecução dos objetivos educativos do Projeto.

De forma breve, os principais problemas evidenciados segundo os respondentes são, no tocante aos gestores, o fato de que estes despendem mais tempo em cumprir normas e resolver aspectos disciplinares, prejudicando a gestão pedagógica; a parte curricular é delegada ao supervisor e aos professores. Há resistência dos gestores em formar turmas PAV, por causa da “clientela”.⁴⁸ Os supervisores têm excesso de atribuições, já que não há um

⁴⁸ Para Castel (1997), “trata-se populações que sofrem hoje de um déficit de integração, tais como os desempregados de longa duração e os jovens mal escolarizados”. No entanto, segundo o autor, a maior parte das populações com problemas não é de inválidos, deficientes ou “casos sociais”. Portanto, o autor considera que

supervisor específico para o Projeto. O material didático foi considerado de péssima qualidade. Além disso, não chegou em tempo hábil e em quantidade suficiente para alunos e professores. Este problema se deve ao fato de os livros serem organizados por áreas como previsto no Documento-Base enquanto nas escolas, o projeto é organizado por conteúdo. A capacitação a cargo da SRE só ocorreu no início, e a formação continuada com a supervisão ocorre esporadicamente. Os professores que ingressaram depois não participaram da capacitação nem receberam os materiais relativos ao Projeto. Os professores que participaram do Projeto só leram os guias na capacitação, pois não o receberam.

Não tem havido cumprimento da avaliação diagnóstica prevista no Projeto, bem como tratamento de alunos não alfabetizados em turmas especiais; tensões ocorrem entre o texto e a prática; os supervisores se queixam da má formação moral transmitida a todos os alunos por saberem que não há reprovação; a inexistência de seleção segundo perfil dos professores do Projeto. Estes são aqueles que “não tiveram opção”; as informações relativas ao acompanhamento, à progressão e à coleta de dados estão desencontradas; faltam verbas e incentivos; o número de alunos por turma é considerado muito para uma intervenção diferenciada; a influencia negativa da não reprovação tanto nos alunos do Projeto quanto nos do Ensino Regular; as salas do Projeto estão seguindo o mesmo conteúdo do Ensino Regular, porém de forma acelerada; há resistência e não entendimento da metodologia por parte dos professores e gestores; os alunos estão chegando ao Ensino Médio despreparados; as metas e objetivos não são conhecidos e as turmas são consideradas indisciplinadas.

Retomando os resultados apresentados pelo Boletim Contextual do SIMAVE de 2009, para a Escola A, relativos ao cotidiano escolar, como ruídos, falta de atenção, indisciplina, comportamento e atitude dos professores, relembramos que a Escola A apresentou o indicador clima de sala de aula negativo, o indicador dedicação do professor baixo e o conhecimento acerca das avaliações externas, também, baixo. No tocante ao enfoque pedagógico e à organização dos gestores, a Escola A apresentou valores maiores que as do Estado, exceto nos quesitos índice do uso do Projeto Político Pedagógico, segundo os diretores, e índice de envolvimento dos professores, segundo os alunos.

Na Escola B, os fatores intraescolares expressos no Boletim Contextual do SIMAVE revelam um clima de sala de aula negativo e baixo conhecimento a respeito das avaliações externas, embora haja dedicação dos professores. Comparando a Escola com o Estado, esta apresentou valores menores apenas no índice de uso do Projeto Político Pedagógico (PPP).

não é o caso de trata-los com uma intervenção para “reparar” uma incapacidade pessoal. Castel os qualifica como “sobrantes”.

Estes fatores convergem com os resultados obtidos em nossa pesquisa, onde encontramos uma gestão pouco voltada para questões pedagógicas, e que se reflete, por exemplo, no baixo conhecimento dos professores acerca das avaliações externas e ao baixo índice de uso do Projeto Político Pedagógico.

Diante da problemática apresentada, acreditamos que o ideal é ter ações, desde a educação infantil que combatam a evasão e a repetência e que tenham foco na aprendizagem. Porém, levando em conta que o problema está posto e requer medidas interventivas imediatas, e que o Projeto não está sendo implementado conforme prescrito defendemos sua continuidade, na mesma linha de Castel (1997, p. 25), acreditando que os projetos focalizados são “essencialmente operações de reposição para preparar dias melhores”. Daí serem apenas emergenciais. Portanto, paralelamente ao Projeto, outras ações que combatam os fatores originários do problema devem ser elaboradas. Em relação ao PAV, o mesmo deve ser tão somente reformulado, uma vez diagnosticados seus problemas.⁴⁹ Mediante o diagnóstico apontado pelos “atores da ponta da vara”, ou seja, os implementadores, acreditamos sermos capazes, neste momento, de propor ações que, segundo Ball (1992), considerem a atuação dos atores que lidam com as políticas no nível local, levando em conta que os profissionais da educação assumem um papel ativo na interpretação das políticas, de forma que sua ação identitária tem implicações nesse processo político. Contudo, não se trata de uma tarefa fácil, afinal, mudar ações implica mudar perspectivas e percepções dos atores que, influenciados por discursos múltiplos, atuam na escola. Neste sentido, o objetivo deste capítulo será o de propor que o Projeto de Aceleração da Aprendizagem seja implementado com sucesso na escola.

Tal proposta representa uma tentativa de oferecer subsídios para que a implementação possa ocorrer tendo como foco a aprendizagem e uma gestão pedagógica para o Projeto. Para que isso seja possível, torna-se necessário que os atores escolares tenham pleno conhecimento do Projeto e que todos se mobilizem para torná-lo factível.

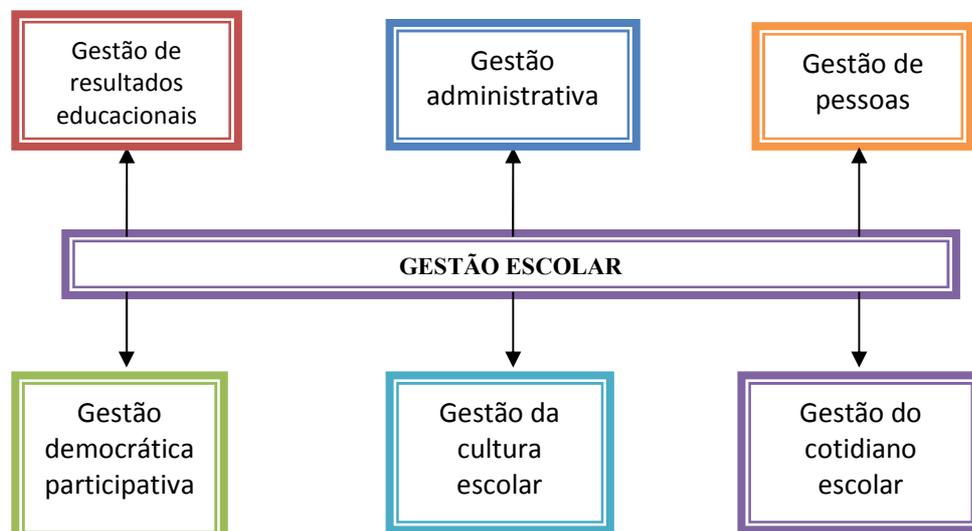
A constatação de que as escolas ainda não conseguiram implementá-lo totalmente por motivos vários e dos desafios que temos em universalizar o Ensino Médio, com qualidade, justifica o esforço de construção de um plano de ação educacional com qualidade.

⁴⁹ Segundo o propósito deste PAE, o caso a ser analisado deveria ser uma situação educacional específica e delimitada, a fim de que as hipóteses possam ser apresentadas com ações factíveis, exequíveis, de fronteiras e contextos bem delimitados. Nesse sentido, as ações propostas partem da crença na capacidade de autogestão das escolas. Segundo Castoriadis (1983, p.15), a autogestão é um modelo de organização que combina autonomia, participação democrática na gestão e controle pelo próprio gestor.

As ações propostas neste PAE levam em conta os problemas 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 e à capacitação, este plano de ação educacional 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 disposições resistentes ao Projeto na escola, por meio da aplicação da gestão pedagógica, dentro dos limites das incumbências que lhe competem. Afinal, para uma mudança significativa, segundo os problemas evidenciados, seria necessário reformular o desenho do Projeto ou propor nova política. No entanto, 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. Além disso, cabe ressaltar que a gestão escolar em geral e a gestão pedagógica, foco do projeto, não implica apenas ações referentes ao papel do gestor. Antes, ela deve considerar o trabalho coletivo na escola, a organização, a coordenação, a avaliação, envolvendo todos os atores, voltando-se para a promoção da aprendizagem do aluno. A importância da gestão escolar pode ser percebida no esquema abaixo, que traz algumas de suas dimensões:

Figura 1. Dimensões da Gestão Escolar

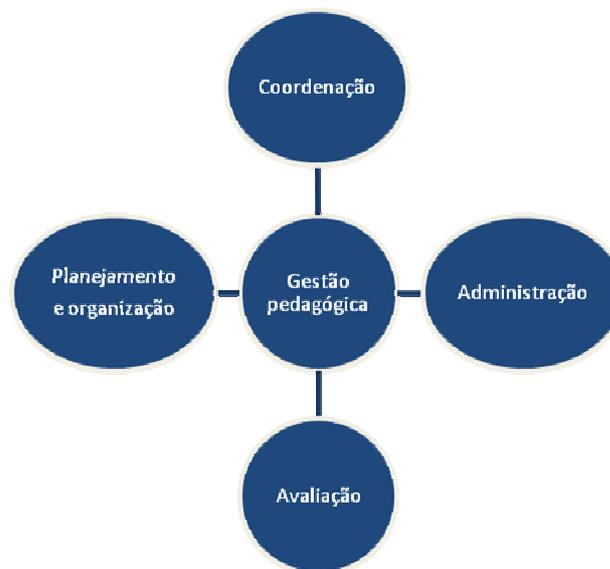


Fonte: Elaboração própria a partir de Lück, 2010.

Cabe ressaltar que não foi este o quadro que vimos nas escolas analisadas, onde se constatou a centralidade da gestão administrativa, em detrimento da gestão pedagógica, que deveria ser o foco do Projeto.

A gestão pedagógica, enquanto conjunto de atividades que visam a organização do trabalho coletivo com fins de melhorar os processos relativos ao ensino aprendizagem, deve ser centro da ação, subsidiada por outras dimensões que a favoreçam, conforme o esquema a seguir:

Figura 2. A centralidade da gestão pedagógica

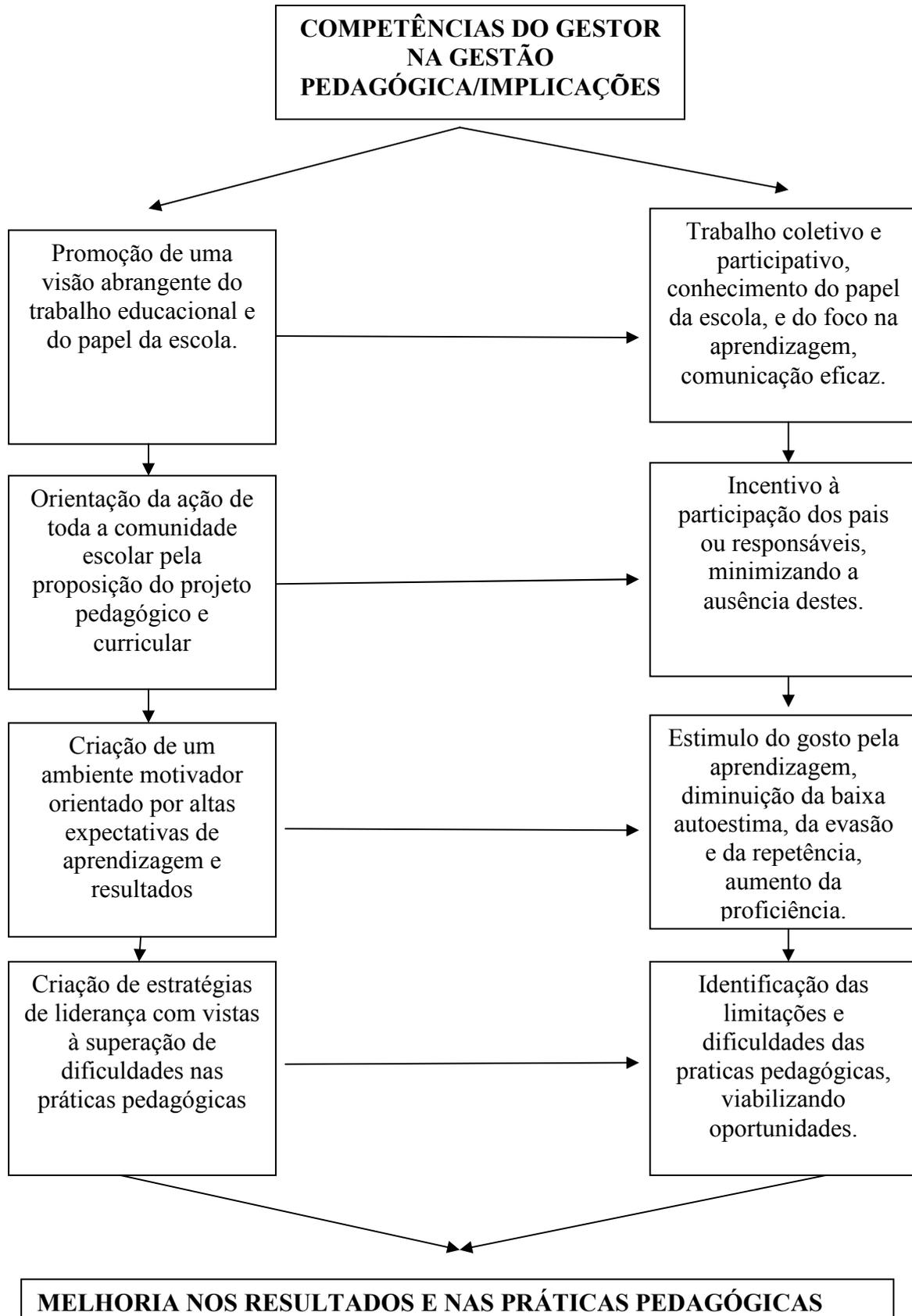


Elaboração própria a partir de Lück, 2010.

Embora tenhamos ressaltado vários problemas referentes à implementação do Projeto, temos indícios suficientes para apontar que a raiz da maior parte dos problemas em âmbito escolar é a não aplicação da gestão pedagógica no processo. Poderíamos, contudo, argumentar a possível existência nas escolas, de limites à gestão pedagógica, com relação ao desenho do PAV, como já o fizemos em parte, evidenciando que o tempo é um destes limites.

Apesar de a gestão pedagógica envolver todos os meios que levam à aprendizagem do aluno, o trabalho do gestor como líder do processo de implementação do PAV ganha destaque dada a abrangência de suas ações, fato que traz repercussões nas várias dimensões do trabalho escolar: nos papéis dos diferentes atores escolares, da comunidade escolar e dos alunos. A observação do esquema a seguir nos mostra a aplicação de uma gestão pedagógica e suas possíveis implicações para o Projeto:

Figura 3: Ações relacionadas ao papel do gestor numa gestão pedagógica e suas implicações.



Fonte: Elaboração Própria

3.2 O plano de Ação Educacional – subsídios para uma gestão pedagógica

De modo sintético, nossa pesquisa apontou alguns problemas no tocante à gestão: o perfil de gestor tipicamente administrativo-burocrático, que inviabiliza a aplicação do Projeto de forma ideal nas escolas analisadas; a falta de conhecimento dos professores em relação ao Projeto, sobretudo advindas da formação contínua precarizada pelo excesso de serviço do supervisor; a delegação dos aspectos pedagógicos para os professores e supervisores; a implementação do Projeto como se fossem turmas regulares, porém, aceleradas, o que implica na falta de intervenções claras para a resolução dos problemas que, conforme vimos na pesquisa são conhecidos por todos; o material considerado inadequado e em quantidade insuficiente e a indisciplina dos alunos, que requer a todo o momento, a atenção do diretor.

Sendo assim, consideramos ser necessário que os atores escolares, e, sobretudo o gestor, sejam protagonistas de ações corretivas na escola, gozando de sua autonomia pedagógica, em consonância com a realidade local, atuando positivamente nos problemas identificados. Neste sentido, as ações apresentadas aqui serão construídas a partir dos problemas sintetizados acima.

Em nosso Plano de Ação Educacional consideramos a necessidade de empoderar, no sentido adotado por Perkins e Zimmerman (1995),⁵⁰ os gestores no nível local, dotando os indivíduos da capacidade de poderem decidir sobre questões que lhes dizem respeito.

Estando no nível micro, os gestores escolares podem apresentar defasagem em relação às instâncias superiores e aos recursos de poder. Daí a vinculação que se pode fazer entre o “empoderar-se” e o uso da autonomia, na resolução de problemas de escopo local.

Portanto, este Plano de Ação terá como dimensão prioritária do PAV a gestão pedagógica. Na primeira seção, dedicamo-nos a propor ações que otimizem o tempo dos atores escolares. A segunda seção se propõe a apresentar a construção de grupos de estudos e desenvolvimento, específicos para o PAV, para resolver a questão do desconhecimento dos objetivos do Projeto e da adoção de uma gestão pedagógica. Finalmente, num terceiro momento, apresentamos algumas considerações e possibilidades para projetos de aceleração.

O objetivo geral de nosso Plano de Ação é aumentar a proficiência média dos alunos do PAV, de forma a torná-los aptos para o prosseguimento de estudos, através do desenvolvimento das escolas em termos de gestão pedagógica voltada para o ensino de qualidade.

⁵⁰ Segundo Perkins e Zimmerman (1995), o empoderamento é “um constructo que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais.”.

O quadro esquemático abaixo apresenta sinteticamente o percurso de nossa ação:

Quadro 1.0: Percurso da ação

O que vimos na nossa avaliação do projeto?	Onde estamos?	Aonde queremos chegar (metas)	Como vamos chegar lá?	Quem será responsável ?
<p>Gestão administrativa em detrimento da gestão pedagógica;</p> <p>Falta de conhecimento dos objetivos e procedimentos pelos professores, sobretudo os que assumiram as turmas posteriormente.</p> <p>A implementação do Projeto não está de acordo com a proposta elaborada.</p> <p>Não há formação continuada adequada.</p> <p>Os materiais didáticos não foram aceitos nem chegaram em número suficiente.</p> <p>Os profissionais são inertes em suas práticas, sem intervenções para os problemas.</p> <p>O projeto não prevê apoio aos alunos provenientes do Projeto quando os mesmos são reintegrados ao Ensino Regular, nem tampouco capacitação para os docentes e gestores, sobre como receber tais alunos novamente no Ensino Regular.</p> <p>O Projeto não inclui alunos da zona rural</p>	<p>Distorção idade série do Ensino Fundamental (Rede Pública) de 24,8 em 2010 segundo dados do Educacenso.</p> <p>Alunos do PAV com resultados inferiores aos alunos do Ensino Regular no SIMAVE.</p> <p>O Projeto funciona como o Ensino Regular, porém, de forma acelerada.</p> <p>Os alunos que saem do PAV não conseguem acompanhar, quando voltam para o Ensino Regular.</p> <p>Professores e gestores não conseguem trabalhar com alunos oriundos do PAV.</p> <p>Alunos da zona rural, que por condições de transporte, dentre outras, não têm acesso à escola na idade certa e ficam prejudicados.</p>	<p>Diminuição da distorção idade-série.</p> <p>Qualidade da aprendizagem no PAV de forma que os alunos possam seguir seus estudos.</p> <p>Projeto com metodologia diferenciada conforme proposto nos documentos.</p> <p>Projeto estendido às áreas rurais.</p>	<p>Através das estratégias criadas no Plano de Ação Escolar (PAE):</p> <p>Agilização do tempo;</p> <p>Gestão pedagógica do Projeto;</p> <p>Capacitação e implementação, conforme a proposta;</p> <p>Extensão do Projeto.</p>	<p>SEE/MG, Escolas, Gestores, Supervisores e Professor.</p>

Fonte: elaboração própria

3.2.1 De um tempo burocrático a um tempo pedagógico: otimizando as funções

Diante dos problemas verificados, temos alguns desafios relativos à otimização do trabalho do diretor, do supervisor e dos professores. Na análise elaborada no Capítulo 2, evidenciamos na condução da escola, a predominância do tempo burocrático. Infere-se da análise que o predomínio do tempo burocrático sobre o tempo pedagógico advém, além da grande demanda de serviços, do controle legal e normativo do sistema burocrático, tomando tempo tanto da direção quanto dos supervisores e professores, o que configura o perfil predominantemente burocrático da gestão. Assim sendo, nossa proposição é no sentido de agilizar alguns procedimentos administrativos que ficam a encargo da supervisão e dos professores, bem como dos diretores. Procedimentos arcaicos de registro manual de frequência de alunos e professores em diários onde não pode haver rasuras, espaços, e onde a nota deve ser registrada em várias páginas, demandam muito tempo dos professores e supervisores. Neste sentido, entendemos o porquê do perfil de gestão administrativo-burocrático. As mudanças propiciadas pelo advento e evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), oferecem possibilidade de agilizar os procedimentos administrativos nas escolas, desde a frequência até a atribuição de notas e boletins. Sabemos que o computador ocupa lugar de destaque e vem alterando o cenário social e econômico, trazendo facilidades na comunicação e agilizando o tempo, sendo, portanto, considerado um motor de desenvolvimento. Portanto, se estamos vivendo na sociedade da informação e do conhecimento, não é demais pensar numa escola que agilize seus processos administrativos, passando de uma cultura escrita para uma cultura digital. O que estamos propondo não é algo inusitado, novo ou impossível de ser realizado. Atualmente, as novas tecnologias têm tido um papel preponderante em vários espaços, constituindo-se em elemento instituinte de formas de organização e de controle. Sabemos que a documentação institucional escrita pode passar por vários processos de deterioração e estar sujeita a intempéries como a ação do tempo, incêndios, traças e rasuras que inutilizam o acervo. Por isso, muitos órgãos estão digitalizando documentos antigos e informatizando os novos. Esta é uma forma de reduzir espaços, prevenir perdas e agilizar os procedimentos.

Nos últimos anos, o governo estadual investiu na informatização das escolas, construindo laboratórios, disponibilizando internet e computadores para alunos, diretores e secretarias. Um exemplo foi o projeto Escolas em Rede, voltado para a inclusão digital na escola pública mineira. Por meio deste projeto houve a implantação de sistema informatizado de gestão, atualização e adequação dos equipamentos de informática existentes nas escolas e

instalação de novos laboratórios de informática e computadores nas escolas onde tais equipamentos ainda não existiam.⁵¹ Além disso, um dos objetivos estratégicos do atual plano de Governo de Minas é: “Prover condições adequadas de infraestrutura e recursos tecnológicos em toda a rede de ensino estadual, incluindo a melhora da acessibilidade nas escolas, a modernização dos instrumentos tecnológicos e a capacitação dos profissionais da educação básica”. (PMDI, 2011-2030)

Portanto, cientes da existência de computadores nas escolas analisadas e de ser objetivo para os próximos 18 anos, a modernização tecnológica das escolas, nossa proposta é a criação de um *software* para registro de frequências, notas, formas de avaliação, e ocorrências. Este instrumento evitaria o tempo despendido pelo professor no preenchimento rigoroso dos diários de classe, onde a existência de rasuras implica passar novamente o diário a limpo, uma vez que o mesmo constitui-se documento de registros. Teríamos então uma espécie de diário virtual consolidado ou banco de dados escolar. Para os professores resistentes às tecnologias, poderia ser mantido o diário por escrito, mas o consolidado das notas, da frequência, enfim, do processo do aluno e do professor, deveriam ser registrados no espaço informatizado, afinal, não se pode prescindir das inovações e melhorias advindas das TIC's. A otimização do tempo implicaria em um período maior para os professores estudarem a capacitação e o planejamento e para os supervisores trabalharem na formação continuada dos professores. Permite ainda o *feedback* para os professores.

Este suporte tecnológico para registros de frequências de professores e alunos, e de notas, viabiliza o próprio monitoramento e a avaliação do Projeto. A criação do Banco de Dados da SEE/MG envolve um processo demorado, em que os resultados coletados em diários escritos pelos professores e supervisores são encaminhados para a Superintendência Regional de Ensino, para, finalmente, serem repassados à Secretaria de Educação do Estado e digitados no Banco de Dados. O registro direto pela secretaria escolar, sobretudo em um portal virtual como o SIMADE,⁵² otimizaria tanto o trabalho dos gestores e professores nas escola, quanto o trabalho nas instâncias regionais e centrais.

⁵¹ Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1806-escolas-da-rede-estadual-vaoreceber-recursos-para-compra-de-um-kit-de-informatica>> Último acesso em 11 de junho de 2012.

⁵² O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é um portal desenvolvido para gestores, que facilita controlar os processos da escola, como cadastrar informações de alunos, turmas, transferências, dentre outras. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1693-gerenciamento-escolar-e-informatizado-na-rede-estadual>> Último acesso em 13 de agosto de 2012.

Esse Banco para inserção de dados pode ser desenvolvido e implantado nas escolas por técnicos especializados da Secretaria da Educação.

A ideia é que cada professor do Projeto disponha de uma senha e um identificador, que lhe deem acesso a uma espécie de planilha, onde constaria o nome dos alunos, e o espaço para registro do dia, da frequência, da nota, do tipo de avaliação, do módulo trabalhado e de alguma ocorrência. Um *software* semelhante pode ser desenvolvido para a secretaria controlar a frequência dos docentes, bem como ocorrências, como licenças. Os professores fazem a inserção dos dados, a secretaria escolar checa, como o faz com os diários manuais, e os resultados são encaminhados à SEE/MG para o monitoramento do Projeto. Este Projeto pode ser organizado com os recursos destinados à Gestão da Infraestrutura do Sistema Estadual de Educação, que tem como finalidades o provimento, dentre outros, de tecnologia de informação.⁵³

Uma das vantagens da inserção das notas numa planilha, é que se tornará fácil visualizar a evolução do aluno ao longo do ano letivo.

Para viabilizar esta ação, o atual Plano Orçamentário de Minas Gerais prevê valores da ordem de R\$ 153.700.398 em 2012 para a garantia e o provimento da infraestrutura do Ensino Fundamental, incluindo equipamentos e tecnologias de informação.⁵⁴

3.2.2 De uma gestão organizacional a uma gestão pedagógica: formação continuada

Em nossas análises pudemos identificar que a direção está muito ligada a questões de organização de funções burocráticas e administrativas, em atendimento às demandas da Secretaria de Educação. Esta gestão organizacional nos permite questionar como o gestor entende a autonomia pedagógica que lhe foi conferida. Atrelados às antigas práticas, tanto gestores e supervisores bem como professores ficam presos às suas rotinas. Essa rotinização limita a criatividade dos atores escolares, em serem autores das próprias soluções de seus problemas. Embora reconheçam os problemas existentes no Projeto, os atores permanecem inertes, esperando que “alguém” das instâncias superiores venha socorrê-los. Pedido auxílio

⁵³ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015. Belo Horizonte, 2012, p. 278.

⁵⁴ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015. Belo Horizonte, 2012, p.408.

às instâncias intermediárias (SRE), estas mesmas não sabem nem podem ajudar. É fácil entender o predomínio de um perfil de liderança burocrática, uma vez que este líder está preso a antigas formas de administração. Tal fato nos leva a reconhecer a necessidade de formação e de capacitação dos gestores.

Esta assertiva nos leva a pensar numa formação continuada destinada a diretores, supervisores e professores, com monitoramento realizado por um técnico da instância regional e/ou central da Educação, conforme conhecimentos e envolvimento com o Projeto. Para isso, apostamos em grupos de estudo e desenvolvimento profissional, a serem criados nas escolas, com materiais que visem a sanar as deficiências encontradas, em vez da formação continuada a cargo do supervisor. Esta estratégia resulta no compartilhamento de experiências, na participação dos envolvidos, e numa forma democrática de aprendizagem institucional.

Os estudos seriam realizados em módulos quinzenais de 4 horas, ou semanais de 2 horas, totalizando durante o ano letivo 72 horas de atividades, com previsão de continuidade enquanto o Projeto perdurar, por consideramos importante a oferta de orientações específicas que contribuam para a aquisição de conhecimentos que levem à consecução dos objetivos do projeto. Nossa sugestão é que seja utilizado o módulo 2 ou o 1/3 de carga horária prevista para planejamento no PNE. Esta proposta contempla o estudo de temas presentes no Projeto, cujo conhecimento é importante na operacionalização e solução dos problemas percebidos. Tais temas, a serem estipulados num roteiro organizado previamente podem incluir: aspectos legais das classes de aceleração; leitura e discussão dos documentos orientadores do PAV; liderança e autonomia; gestão pedagógica; organização curricular por áreas; avaliação; inclusão e exclusão dentro da escola, dentre outros. Estes estudos podem fazer parte do Plano de Intervenção da Escola, e ter certificação para incentivar a participação de todos.

O grupo deve incluir o supervisor pedagógico, o diretor e professores do Ensino Fundamental por iniciativa própria. Porém, a participação nos cursos é condição necessária para dar aulas no Projeto. Professores do Ensino Médio podem participar voluntariamente para conhecer o projeto e sua metodologia. No caso de o grupo contar com mais de 20 participantes, é possível dividi-lo em dois, sob a responsabilidade do supervisor e do diretor, que serão os coordenadores do grupo, e de um professor escolhido para ser o subcoordenador e responder pelo grupo em todas as atividades, devendo, para isso, ter conhecimentos de informática. Os temas escolhidos, por serem importantes para o Projeto, podem ser estudados por todos os participantes, embora alguns se destinem mais especificamente à ação do gestor. É importante, por exemplo, que professores conheçam as atribuições do gestor no Projeto. Por sua vez, é importante que o gestor conheça o currículo do PAV.

Os materiais podem ser elaborados por consultores e especialistas solicitados pela Secretaria Estadual de Educação e encaminhados às escolas para o estudo.

O material produzido, organizado sobre as temáticas planejadas, com base nas necessidades evidenciadas na pesquisa, e preparado pela Secretaria de Educação, consistirá em cinco módulos com textos para facilitar o estudo, propostas de atividades, tarefas e tópicos para discussão e recontextualização segundo a realidade escolar.

Roteiro

1. A organização curricular e a ênfase na aprendizagem

Ementa: A organização curricular por áreas; o foco na aprendizagem; o letramento em Língua Portuguesa e em Matemática; o Letramento permeando todos os conteúdos; como trabalhar com foco no desenvolvimento de competências e habilidades; como inovar a aula expositiva tradicional; os espaços culturais e possibilidades pedagógicas; a aprendizagem significativa.

Discussão: como trabalhar a construção de normas, deveres e direitos com os alunos?

Atividade-tarefa: convidar representantes de turmas PAV e de pais, e construir democrática e coletivamente um quadro de normas, direitos e deveres do aluno, consensual.

Período: março, abril e maio.

2. O projeto Acelerar para Vencer

Ementa: Aspectos Legais das classes de aceleração; discutindo o contexto socioeducacional da escola; objetivos, metas e finalidades do Projeto; pressupostos pedagógicos do Projeto; metodologia e regime didático do Projeto; o foco em competências e no letramento; dos gestores, supervisores pedagógicos e professores em suas áreas de atuação; a estrutura do material didático e da organização por áreas; a sistemática de avaliação interna e recuperação.

Discussão: como aproveitar os resultados da avaliação como ponto de partida e não como fim em si mesmo? Atividade-tarefa: organizar um plano de avaliação onde esta seja ferramenta diagnóstica e não fim em si mesmo. Produto: Organização do tempo escolar avaliativo.

Período: junho e julho.

3. Liderança escolar e autonomia

Ementa: Conceito de liderança e gestão eficaz; conceito de autonomia; o uso da criatividade e da liderança na gestão dos problemas do Projeto; a busca de parcerias e de um trabalho interdisciplinar; repensando a escola e o papel dos atores escolares na busca de soluções: objetivos e visão compartilhada; a escola como ambiente de aprendizagem; a importância de manter altas expectativas em relação aos alunos e aos resultados escolares; a importância do planejamento das ações; o monitoramento dos resultados dos alunos. Discussão: como comunicar altas expectativas em relação aos alunos? Atividade tarefa: elaborar o perfil de um gestor líder. 1º Produto: Construção do perfil de gestor do Projeto. Período: agosto.

4. Gestão escolar e a ênfase na Gestão Pedagógica

Ementa: Fundamentos da gestão escolar; a importância do planejamento no currículo; monitoramento dos processos e dos resultados das avaliações; a gestão dos resultados educacionais; a gestão democrática e participativa; a gestão administrativa; a gestão pedagógica e a gestão da escola e dos recursos humanos; a gestão pedagógica e a aprendizagem como centro do Projeto Acelerar para Vencer. Discussão: o papel do gestor no acompanhamento do currículo. Atividade tarefa: construindo um Plano de Desenvolvimento Pedagógico para o Projeto com foco em ações que conduzam à aprendizagem. Produto: Plano de ações construídas democraticamente para uma visão focada na aprendizagem. Período: setembro e outubro.

5. Exclusão social e exclusão escolar

Ementa: A exclusão social e seus efeitos na escola; a exclusão escolar, que ocorre por mecanismos internos à própria escola: os processos escolares, a distância cultural e social entre professores e alunos; o aluno retraído; o problema do conflito e da violência como resposta à exclusão; a avaliação como processo de exclusão; distinção entre o que se refere à sociedade e o que se refere à escola; o lugar da escola no processo de inclusão de alunos excluídos socialmente; diferença entre paternalismo e inclusão. Discussão: como incluir o aluno verdadeiramente? Atividade-tarefa: construir o perfil da escola e do aluno do PAV colhendo depoimentos e com base em avaliação diagnóstica produto: quem é o aluno do PAV de nossa Escola?

Nas reuniões de estudo, os módulos base para discussão podem ser distribuídos, lidos e debatidos. Os monitores podem participar de um primeiro encontro para esclarecimentos. Os participantes devem ser cadastrados pelo coordenador, que repassará as informações ao monitor. A Secretaria de Educação pode organizar uma ficha de cadastro *online* para atualização frequente dos dados do grupo de estudos: a ata das reuniões com a síntese da discussão e possíveis dificuldades encontradas; a avaliação da atividade e do texto lido, ou seja, se o mesmo foi significativo para os participantes ou não. A frequência dos cadastrados e os produtos devem ser encaminhados aos monitores, também por meio eletrônico, como requisito para a certificação e o monitoramento do Projeto. A participação no Grupo de Estudos será apreciada na avaliação de desempenho da escola, estimulando todos os professores a participarem, independentemente do nível em que atuarem, através de pontuação no Plano de Gestão de Desenvolvimento Integrado (PGDI).⁵⁵

Os recursos destinados à capacitação podem advir do orçamento organizado para a capacitação dos profissionais da própria escola, como a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, cuja finalidade é o aprimoramento continuado dos profissionais da educação do Ensino Fundamental nos diferentes campos de atuação, por meio de programas presenciais, semipresenciais ou virtuais, para o período 2012-2015, ou podem advir dos recursos destinados ao próprio Projeto.⁵⁶

Como Grupo de Desenvolvimento estes estudos poderiam, além dos previstos, incluir outros produtos, como por exemplo: relatos de práticas exitosas; dicas para solução de problemas recorrentes; troca de atividades; planejamento e organização de materiais, o que resolveria a questão do material considerado de má qualidade; e a formação de um *blog* para divulgação e monitoramento dos produtos pelo técnico da instância superior.

O registro dos estudos resolveria o problema do professor novato que assume uma turma PAV sem conhecer, contudo, seus objetivos e procedimentos.

Como consequência deste Grupo de Estudos, espera-se a formação continuada não apenas dos professores, mas também dos gestores e supervisores pedagógicos, culminando em atores conscientes das finalidades e objetivos do Projeto, bem como de sua forma de execução, gestão, monitoramento e foco na aprendizagem, uma vez que, segundo as análises indicaram, o foco foi muito mais na afetividade do que na aprendizagem.

⁵⁵ O PGDI é um dos elementos do processo de avaliação de desempenho individual do profissional da educação, e tem como objetivos definir para o servidor as medidas necessárias a serem tomadas para seu aprimoramento profissional e ser um indicador concreto para subsidiar o processo de avaliação. (Resolução nº 5645 de 13 de agosto de 2004).

⁵⁶ Opus cit.

Espera-se que as discussões realizadas nos Grupos de Estudo propiciem o maior envolvimento dos professores com o Projeto, bem como intervenções claras e coerentes para sanar as dificuldades cotidianas e proporcionar um maior envolvimento do diretor nas questões concernentes ao currículo e à gestão pedagógica. Espera-se ainda que o clima da sala modifique e que as ações sejam pautadas em planejamento, que sustentem a tomada de decisões objetivas.

É importante que os Grupos de Estudo recebam um incentivo para participar (certificado), e recursos financeiros para o seu funcionamento adequado. Sugere-se que propostas promissoras e projetos inovadores para o PAV, oriundos dos Grupos de Estudo, também recebam recursos adicionais para serem colocados em prática.

Figura 4. Foco da capacitação



Apesar de os Grupos de Estudo terem como participantes os gestores, supervisores e professores, alguns temas foram escolhidos especificamente segundo a função do ator escolar no Projeto. No entanto, consideramos importante que toda a escola esteja envolvida, num objetivo único, que é a aprendizagem. O problema do desconhecimento do projeto por atores que não trabalham com o mesmo foi um dos achados da pesquisa. Portanto, consideramos que todos os participantes do estudo tenham uma visão e um conhecimento globais de todos os tópicos concernentes ao Projeto. Nesse sentido, passaram a conhecer melhor a atribuição dos atores.

O uso da gestão pedagógica e da autonomia concedida às escolas, somada ao aprendizado advindo dos Grupos de Estudo pode servir à organização do Projeto por áreas, como sugerem os documentos norteadores do Projeto.

A organização do Projeto por áreas propicia maior contato do professor com os alunos, o conhecimento por parte do professor das principais dificuldades evidenciadas pelos alunos, intervenções de acordo com as dificuldades verificadas, atuação mais direta da supervisão e material didático para todos. Estudos realizados em Cuba (CARNOY, 2009) pontuam que uma das vantagens da educação cubana é a conversão do segundo ciclo do Ensino Fundamental em uma continuação do modelo da escola primária, ou seja, um professor apenas. Se essa assertiva for verdadeira, a organização do Projeto por áreas, com menos professores, resultará em vantagens pedagógicas para o projeto.

3.2.3. Reintegração dos alunos do PAV no Ensino Regular

Como forma de minimizar os efeitos da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, e melhorar a integração dos alunos do PAV no Ensino Regular, previu-se ações específicas: o Plano de melhoria e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O plano tem como objetivos melhorar o desempenho dos alunos oriundos do PAV no Ensino Regular Fundamental e no Ensino Médio e diminuir o número de evasão e abandono. Como uma das ações consta o atendimento complementar aos alunos do 1º ano do Ensino Médio com dificuldades advindas do Ensino Fundamental, e aos alunos egressos do PAV que retornam ao Ensino Fundamental Regular. Como incentivo, a participação no atendimento complementar dá direito ao aluno de ter um curso constante no histórico, voltado para o trabalho, e à sua escolha: informática ou línguas. Muitas ações para o Ensino Médio estão previstas no atual plano de governo de Minas Gerais, em articulação com o emprego. Por isso, acreditamos na viabilidade das ações sugeridas.

Muitas vezes o número de alunos por turma torna-se um dificultador para ações pontuais por parte dos professores em relação àqueles alunos que ainda não conseguiram adquirir as competências e habilidades relativas a sua série e idade, tendo em vista que existem realidades e tempos de aprendizagem distintos. Nesse sentido, o que se propõe é a criação de uma sala com um professor recuperador capacitado para o atendimento de alunos com dificuldades diagnosticadas pelo professor regular. Poderia haver um professor para o Ensino Médio, e um professor para atender à turma PAV e aos alunos do Ensino Fundamental Regular com dificuldades da base.

Como incentivo, a estes alunos seria ofertada a possibilidade de fazer um curso de línguas ou de informática, ofertado pela escola ou em parceria com alguma empresa, com certificação no histórico do aluno.

Quadro 2. Visões para o futuro: a reintegração ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio

O que?	Quem?	Quando	Como?	Por quê?	Quanto
Plano de melhoria e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Professor Supervisor Psicólogo	Permanente	Designação Contratação de profissionais, e equipamentos e materiais específicos para salas.	Atender os alunos com dificuldades advindas do Ensino Fundamental, orientação profissional, atendimento psicológico, curso voltado para o trabalho: informática ou língua estrangeira.	Previsão orçamentária de desenvolvimento do EM segundo PPAG 2012-2015 = 17.250.065 Para o EF 30.550.296
Inserir o projeto PAV nas classes rurais	SEE/SRE	Enquanto necessário for	Capacitação, equipamentos	Atender os alunos da zona rural, que por questões de trabalho, moradia e transporte, muitas vezes não têm acesso ao Ensino Fundamental na idade certa.	Previsão: Sem custos para a escola
Planejamento	SEE	Permanente	Professor suplente em constante diálogo com os professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental Sala suplementar	Profissional capacitado	Salário do professor e da construção da sala se for o caso.
Avaliação e monitoramento	Escola	Permanente	Relatório elaborado pelo professor suplente	Necessidade de corrigir defasagens da base	Sem custos para a escola

Fonte: elaboração própria

Para monitoramento da evolução dos alunos, o professor recuperador deve elaborar relatórios mensais das atividades desenvolvidas e da participação do aluno.

O objetivo é que os alunos cheguem ao Ensino Médio com os pré-requisitos básicos do curso. Este nível representa grande desafio a ser enfrentado: atingir com qualidade sua universalização.

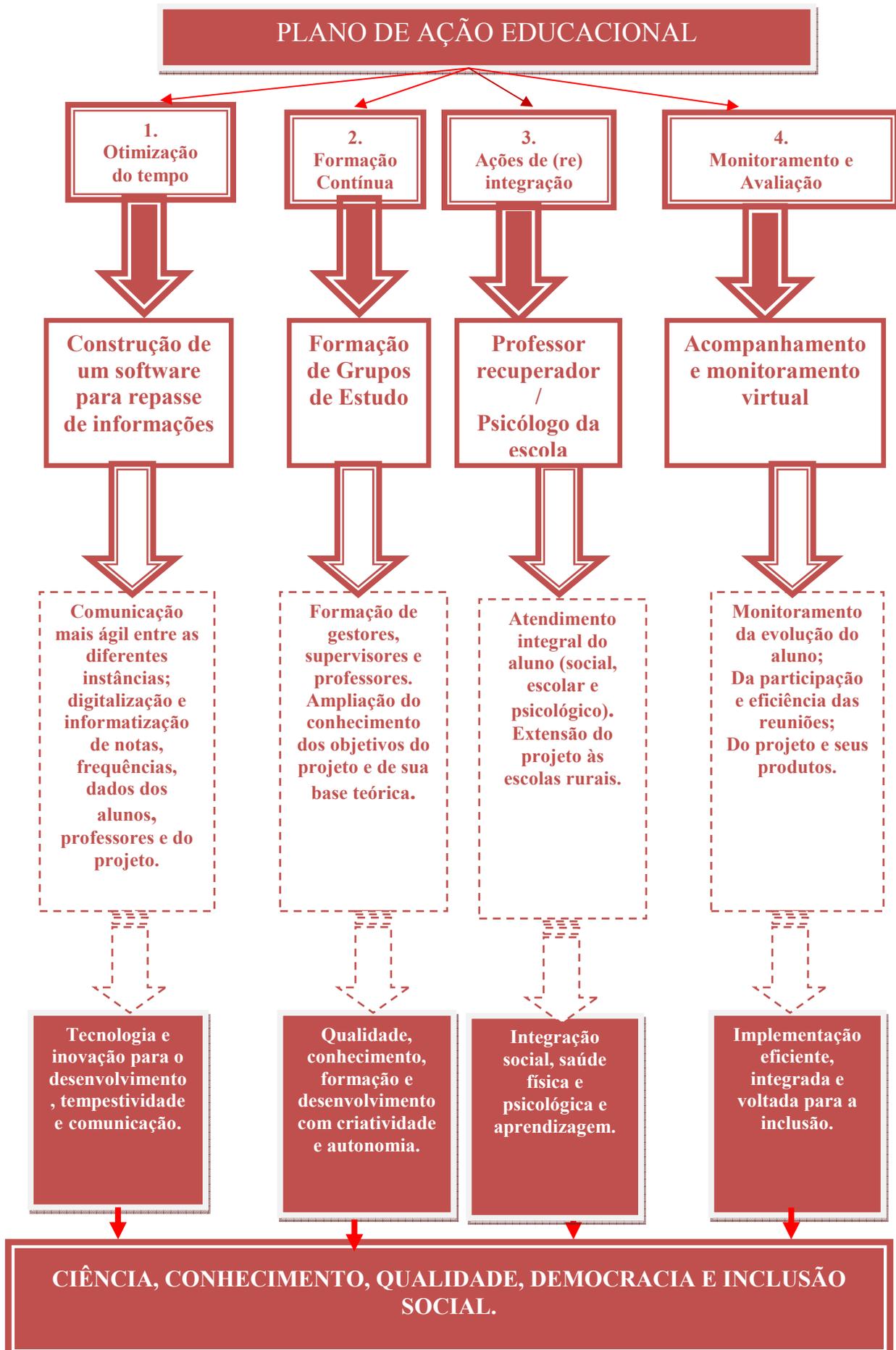
A comunicação entre professores do PAV, professores recuperadores e professores do Ensino Regular é condição necessária para que se saiba trabalhar com os alunos do Projeto, quando reinseridos no Ensino Fundamental. Esta interação e troca de ideias pode ocorrer nos encontros dos Grupos de Estudos.

Para alunos que necessitem de apoio social ou psicológico, este deverá ocorrer tanto em casos que requeiram o atendimento especializado, como para orientação vocacional e motivacional. A ideia é a visita semanal de um psicólogo à escola; profissional contratado pela Secretaria de Estado da Educação para o atendimento dos alunos do Projeto, em parceria com a assistência social do município.

Já está previsto no escopo do Plano Estadual de Educação aprovado (PL) 2.215/2008), bem como no PMDI e PPAG, com previsão orçamentária, parceria com o Sistema de Saúde e Assistência Social e defesa. Um trabalho conjunto com os alunos do projeto, que poderia se estender a outros alunos poderia ser útil nos problemas relacionados à desmotivação dos alunos e a indisciplina.

Já a falta de escolas no meio rural obriga o poder público a ofertar transporte aos alunos que precisarem. Além disso, sendo um direito fundamental o acesso à escola nas proximidades do local de residência, torna-se premente que escolas rurais, adaptadas às condições dos alunos, inclusive com turmas de recuperação, sejam construídas pelo poder público.

Figura 5. Visão integrada do Plano de Ação Educacional



3.2.4. Monitoramento e avaliação

A avaliação e o monitoramento do Projeto pela Secretaria de Educação se darão por meio dos seguintes indicadores: frequência dos professores, frequência dos alunos, avaliações internas (notas) e avaliação externa do aluno (antes e depois do ingresso no Projeto) a serem encaminhados pela secretaria escolar.

O uso do *software* com dados repassados pelos próprios professores e pela secretaria escolar, com repasse direto à SEE/MG agilizará todo o processo de monitoramento e avaliação tanto do percurso dos alunos quanto do Projeto em si. O resultado de frequência dos alunos e professores, de evasões, de admissões e das avaliações internas permitirá ter uma visão por aluno e por turma, da evolução ao longo do ano. A intenção é que haja uma evolução positiva dos alunos. Para acompanhamento da evolução da aprendizagem, deve haver uma avaliação diagnóstica que preceda o início das aulas. O resultado da avaliação diagnóstica dará subsídios ao professor, para ações que vão ao encontro das necessidades percebidas. O registro das avaliações ao longo do ano permitirá a comparação com o diagnóstico inicial.

A previsão da continuidade do SIMAVE sugere que possa haver avaliação focada para estes alunos, para seu monitoramento. É necessário que os professores, gestores e pais tenham retorno dos resultados dos alunos, para correção de rumos.

É importante destacar que não estamos sugerindo nada inusitado ou novo. Este monitoramento já estava previsto nos documentos do Projeto. Entretanto, o que sugerimos é o cumprimento na íntegra, uma vez que a demora no repasse inviabiliza as ações. O uso das TIC's no repasse das informações pelos professores e secretaria escolar é o diferencial da proposta. Na proposta original, como vimos, todo esse acompanhamento é feito por relatórios, fichas, diário de classe, em um percurso que vai da escola à Superintendência, e desta à Secretaria de Educação. O percurso até pode ser o mesmo, no entanto, a forma de coleta dos dados é que se torna demasiado demorada, tomando tempo de supervisores e professores.

Embora estejamos falando em um monitoramento e uma avaliação de âmbito estadual que já ocorre e que seria aprimorado pela nossa proposta, cumpre-nos forjar formas de monitoramento interno pela gestão escolar.

A gestão escolar deve monitorar e acompanhar o trabalho dos professores, de modo que este acompanhamento não seja interpretado como uma forma de intimidar ou controlar aquilo que os docentes pretendam realizar. A presença contínua dos supervisores nas salas pode ser um fator do surgimento de práticas inovadoras no contexto escolar. As reuniões dos

Grupos de Estudo podem ser espaço de discussão dos resultados do Projeto. Uma vez tendo uma planilha organizada por aluno, por turma, fica fácil a elaboração de gráficos de evolução por aluno e por turma, que permitam aos gestores, supervisores e professores pensar em ações que desenvolvam as habilidades e competências ainda não adquiridas e evidenciadas no acompanhamento interno da escola, repensar o currículo e desenvolver plenamente a gestão pedagógica.

Também as reuniões do Grupo de Estudos, o envolvimento e o desempenho dos participantes e sua organização devem ser objeto de avaliação, o que poderia ocorrer por meio de formulários eletrônicos, com as percepções dos integrantes sobre as tarefas, sobre a coesão do grupo, sobre a colaboração e o envolvimento dos membros, dentre outros aspectos.

3.3 A execução orçamentária

Dimensão Financiamento

Segundo o Planejamento Plurianual do Orçamento (2008-2011), os valores previstos para as áreas de resultados da Aceleração da Aprendizagem na região Norte de Minas, e Qualidade da Educação estão discriminados no quadro abaixo, tendo um percentual de executabilidade de 65,92% para o período.

Quadro 3. Valores orçamentários previstos e executados por ano em Reais para o Projeto de Aceleração da Aprendizagem

Área de resultado	2008	2009	2010	2011	2008 -2011
Previsto	1.060.000	9.689.000	2.000.000	2.000.000	14.749.000,00
Executado	955.525,93	6.769.829,55	759.174,29	1.238.274,37	9.722.804.14

Fonte: PPAG 2008-2011⁵⁷

⁵⁷ GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Relatório de Execução Acumulada. PPAG 2008-2011. Belo Horizonte, 2012.

A princípio, o Projeto fora criado para atender à região Norte de Minas: Vale do Jequitinhonha, Rio Doce e Mucuri. Com a extensão do Projeto para todo o Estado, os valores previstos anteriormente sofreram uma reavaliação, passando de R\$ 1.060.000,00 em 2008 para R\$ R\$ 9.689.00,00. A execução orçamentária foi inferior ao programado, sobretudo em 2011, o que foi justificado neste ano pelo ajuste advindo da desaceleração econômica, fator este que representa entrave à execução de nossa proposta. Entretanto, a previsão orçamentária para 2012-2015 sugere valores para diversas áreas que, integradas, correspondem ao que pretendemos na reformulação do Projeto. No tocante ao número de alunos atendidos, o quadro abaixo revela os valores programados e executados para o período, com 81,86% de executabilidade:

Quadro 4. Valores físicos previstos e executados por ano para o Projeto de Aceleração da Aprendizagem

Área de resultado	2008	2009	2010	2011	2008 -2011
Previsto	70.000	215.000	35.000	20.000	340.000
Executado	105.231	115.705	30.196	27.212	278.344

Fonte: PPAG 2008-2011

Tanto a execução orçamentária quanto a execução física ficaram aquém do esperado para o período. Tais recursos, enquanto prioritários por fazerem parte dos Projetos Estruturadores do Estado, devem ser usados na íntegra. Uma vez considerado estratégico o Projeto, para ele são alocados prioritariamente os recursos estaduais discricionariamente disponíveis e para os quais se esperam os maiores impactos da ação do Estado, com previsão orçamentária descrita na Lei Orçamentária Anual e no PPAG 2008-2011, com continuidade, por meio de metas, conforme tabela abaixo:

Quadro 5. Metas físicas e orçamentárias previstas para o Projeto Acelerar para Vencer

R\$ 1,00

Ano	2012		2013		2014	
Previsão	Física	Orçamentária	Física	Orçamentária	Física	Orçamentária
	13.000	1.500.000	8000	1.000.000	3000	800.000

Fonte: PPAG 2008-2011

Para a capacitação do servidor, no período de 2008-2010 estava programada a execução física de 8.640 servidores capacitados, sendo que apenas 49,25% foram executados, ou seja, 4.255 servidores foram capacitados. O valor financeiro programado para o período era de R\$ 4.739.251,00, tendo sido executado 30,51% do pretendido, ou seja, R\$ 1.455.887,11.

Figura 6. Dimensão da execução financeira



Elaboração própria

O PPAG 2008-2011 encerra um ciclo sob a gestão de Aécio e dá início ao novo plano de governo de Anastasia (2012-2015). Em sua gestão, o PMDI 2007-2023 é novamente revisto, frente aos novos desafios, e passa a ser intitulado Gestão para a Cidadania, com período de 2011-2030. “Os cidadãos, antes considerados apenas destinatários das políticas públicas implementadas pelo Estado, agora passam a ocupar também a posição de protagonistas na priorização das estratégias governamentais” (PMDI 2011-2030, p.9). Na

análise elaborada no novo PMDI, a economia mineira manteve-se como a terceira maior do Brasil, e embora a crise tenha atingido o Estado, seu PIB alcançou um crescimento de 10,9% em 2010. Na educação, a redução da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental estadual passou de 30,5% em 2001 para 19,3% em 2010.

Para os próximos anos o governo traçou 10 desafios. Dentre eles, transformar a sociedade pela educação e cultura. Neste quesito, retomam-se a preocupação com a evasão do Ensino Médio e, sobretudo, com a distorção idade-série; fatores que, segundo o documento, deverão ser enfrentados, e a estratégia para isso são as Redes de Desenvolvimento Integrado, cujo objetivo é reduzir a fragmentação das ações e os maus resultados.

As redes são: Educação e Desenvolvimento Humano; Atenção em Saúde; Defesa e Segurança; Desenvolvimento Social e Proteção; Desenvolvimento Econômico Sustentável; Rede de Ciência, Tecnologia e Inovação; Rede de Desenvolvimento Rural; Rede de Identidade Mineira; Rede de Cidades, Rede de Infraestrutura; Rede de Governo Integrado, Eficiente e Eficaz.

A Rede Educação e Desenvolvimento tem como meta-síntese o amplo acesso à educação de qualidade e com maior empregabilidade, e é colocada como elemento central da estratégia mineira. Uma das metas é elevar a taxa de frequência do Ensino Médio dos 54,4% em 2009, para 60,5% em 2015 e 93,4% em 2030.

Para isso, dentre várias estratégias, no tocante à aceleração da aprendizagem está previsto:

Intensificar a implantação de programas de aceleração de aprendizagem, priorizando as escolas com avaliações insuficientes e os alunos com dificuldades de aprendizagem. Levar em consideração as regiões mais carentes do estado e dar ênfase ao ensino de matemática, de ciências e aos programas de letramento e Educação para Jovens e Adultos. (PMDI, 2011-2030, p.51)

Apenas para o ano de 2012 estão previstos R\$ 20.700.753,00 para a capacitação de servidores. O acesso e a conclusão do Ensino Fundamental com qualidade são garantidos com a previsão orçamentária de R\$ 3.165.093.671, para provimento de ensino fundamental de qualidade de forma a ampliar o acesso e as taxas de conclusão, com melhoria da eficiência nos recursos disponíveis e na proficiência dos alunos, que nos faz acreditar na viabilidade de nossas proposições.⁵⁸

⁵⁸ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015. Belo Horizonte, 2012.

A contratação de novos profissionais para a escola (assistente social, psicólogo, segurança), requer ampliação dos espaços, com uma sala específica para estudos suplementares (recuperação de estudos), a ser realizado por um professor suplente, e para o atendimento por um profissional da saúde ou da assistência social. O PMDI atual faz previsão da gestão da infraestrutura do sistema estadual de educação, com provimento de obras, mobiliário, equipamento, tecnologias da informação e transporte, tanto para o ensino fundamental, quanto médio. A previsão orçamentária para o ano de 2012 é de R\$ 153.700.398 e previsão física, para o ensino fundamental. Também é necessário sala suplementar para alfabetização e letramento e acompanhamento de alunos.

Tabela 16. Principais ações propostas

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Formação Continuada	Diretores Supervisores Professores	Formação permanente enquanto durar o Projeto.	Através da criação de Grupos de Desenvolvimento Profissional, onde os profissionais se reunirão semanalmente para estudar materiais enviados pela SEE/MG, trocar experiências, fazer planejamento, elaborar atividades, e divulgar os resultados em um <i>blog</i> .	Necessidade de formação para os gestores, professores e supervisores, e necessidade que o Projeto seja cumprido conforme previsto.	Impressão de materiais.
Otimização dos processos	Secretaria Escolar SEE/MG	Permanente, enquanto durar o Projeto	A secretaria escolar ficará incumbida de fazer o registro de presença dos professores, checar a presença dos alunos e as notas inseridas pelos professores, por meio de um sistema de registro <i>online</i> .	Desafogar professores, supervisores e diretores, dentre outros, de ações administrativas arcaicas, como o preenchimento de diários que não podem conter rasuras. Inserir TICs para agilizar a administração.	Sem custos para a escola. Custo para a SEE/MG no desenvolvimento da plataforma de registro <i>online</i> específico para o PAV.
Reinserção do aluno	Profissionais da saúde (psicólogos), assistência social e educação (recuperador); extensão do Projeto às escolas rurais.	Permanente, enquanto durar o Projeto.	A escola buscará parceria com a assistência social e a SEE/MG, em parceria com a saúde, contratará um profissional para visitar as escolas e um professor capacitado, para recuperar alunos com dificuldades básicas.	Necessidades plenas, direitos fundamentais do ser humano, a serem garantidos pela CF/88, para uma vida com dignidade.	Sem custos para a escola. A parceria com a saúde faz parte do PPAG 2012-2015.

Monitoramento e avaliação	SEE/MG, Gestores, Professores e Supervisores	Permanente, enquanto durar o Projeto.	<p>O monitoramento dos Grupos de estudo será realizado por um monitor da SRE ou SEE, que avaliará os produtos apresentados pelos Grupos de Estudo.</p> <p>O monitoramento dos resultados dos alunos, frequência docente e discente e evasão serão realizados pela SEE/MG, através do Banco de Dados.</p> <p>A participação no grupo de estudos será indicativo para a avaliação de desempenho da escola, estimulando todos os professores a participarem, independentes do nível em que atuarem, através de pontuação no Plano de Gestão de Desenvolvimento Integrado (PGDI)</p> <p>O monitoramento interno será realizado pelo gestor e supervisor, no acompanhamento do currículo, da frequência e da evolução do aluno, que pode ser objeto de estudo dos Grupos.</p>	Necessidade de acompanhar os resultados para correção dos rumos, ou para ver se está atingindo resultados positivos.	Sem custo para a escola. Custo para a SEE/MG para incentivar propostas inovadoras criadas pelas escolas.
----------------------------------	--	---------------------------------------	--	--	--

Elaboração própria

3.4 Desenvolvimento e melhoria do Ensino Médio

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental, consolidada na década de 1990, levou a um fenômeno de massificação da escola. A extensão dessa universalização ao Ensino Médio em 2009 ⁵⁹ antevê problemas similares ao que ocorreu quando da massificação do Ensino Fundamental.

Apesar do avanço do atendimento da demanda pela obrigatoriedade, sérios desafios precisam ser enfrentados no Ensino Médio, como a baixa cobertura, os baixos índices de desempenho, a definição dos objetivos desse nível de ensino bem como de seu currículo, os

⁵⁹ Está prevista a universalização até 2016.

altos índices de evasão e abandono e a chegada maciça de alunos defasados oriundos do Ensino Fundamental, inclusive das turmas PAV.

Segundo dados da Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade ((FUNDACE/FEA/RP), um ano de atraso na conclusão do Ensino Fundamental pode diminuir em 20% a probabilidade de o aluno ingressar no Ensino Médio. E os dados revelam ainda que o desempenho também importa. Segundo os estudos, quanto maior a proficiência dos alunos da 8ª série no SARESP 2007, maior a porcentagem de matrículas no 1º ano do Ensino Médio no ano seguinte⁶⁰ (ENGEL, 2010).

Estudos realizados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/FUNDACE) revelam que alguns fatores contribuem para aumentar as taxas de abandono: “apresentar uma dificuldade geral nas disciplinas; ansiar por uma escola inovadora e a percepção da falta de qualidade no trabalho dos professores” (ENGEL, 2010, p. 15).

Como vimos no nosso estudo, a transição de um aluno do PAV Fundamental para o Ensino Médio representa um sério problema.

Pelos motivos expostos, estamos seguros de que a reformulação do PAV deve ser paralela tanto a Programas voltados para a Educação Infantil quanto a programas que visem a garantir a frequência e o acesso do aluno ao Ensino Médio (CE/MG).

O objetivo de garantir um Projeto de Aceleração da Aprendizagem que atenda não apenas quantitativa, mas também qualitativamente à educação, vai ao encontro de nossos anseios frente ao Nível Médio.

A pesquisa intitulada “Os Jovens do Ensino Médio e suas representações sociais” ratifica outras pesquisas em que se constata que:

[...] os jovens depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir um status social mais reconhecido e empregos mais qualificados, desejando frequentemente continuar os estudos. As representações sobre o trabalho mostram-se bastante idealizadas, indicando o desconhecimento dos muitos determinantes estruturais e conjunturais nas relações de trabalho e sociais (FRANCO *et al.*, 2001).

Sabe-se que já existe um fosso entre os sujeitos do Ensino Médio e as condições em que esses se operacionalizam, principalmente nos tempos modernos, em que o acesso à tecnologia se difundiu e as antigas formas de ensinar não conseguem capturar a atenção dos

⁶⁰ ENGEL, Wanda. O Ensino Médio no Brasil, 2010. Disponível em www.institutounibanco.org. Último acesso em 16 de maio de 2012.

alunos, muitos deles trabalhadores. A compreensão da juventude atual exige mudanças nos modos de formação dos professores. Zibas (2009), ao analisar a relação entre a juventude e a oferta educacional, observa que a ampliação do acesso ao Ensino Médio não veio acompanhada de suporte para que essa ampliação se desse com qualidade.

Portanto, é urgente que ações paralelas aos projetos de correção da distorção idade-série sejam criadas especificamente para o desenvolvimento e melhoria do Ensino Médio, no sentido de melhorar o desempenho dos alunos; diminuir o índice de evasão e abandono; aumentar a taxa de conclusão neste nível de ensino; estimular uma visão de futuro e empregabilidade nos alunos, através de parcerias com a área da saúde, como orientação profissional através de psicólogos; e forjar estudos de recuperação para alunos que, vindos com uma defasagem dos níveis anteriores, como os alunos do PAV, possam acompanhar e concluir com sucesso a educação “Básica”.

3.5. Considerações e possibilidades para projetos de aceleração da aprendizagem

Além dos problemas tratados neste Plano de Ação Educacional, os resultados de nossa pesquisa evidenciam outros problemas desde a formulação, passando pelo repasse até a implementação do Projeto nas escolas, sendo, portanto, possível pensar em mais elementos, além das propostas elaboradas, conforme os problemas evidenciados, dentre os quais destacamos: a política foi considerada por todos como *top/down*, com os textos entregues fechados; a capacitação e a divulgação do Projeto não foram consideradas exitosas. Segundo consta, houve a imposição do projeto e a capacitação não teve continuidade. Na capacitação, priorizaram afetividade em vez da aprendizagem e o tempo não foi suficiente. Os professores não receberam o material da capacitação e somente aqueles que participaram da capacitação a cargo da SRE puderam ler os documentos do Projeto durante a capacitação. No entanto, os mesmos se encontram disponibilizados no site da SEE/MG, evidenciando imobilismo ou desconhecimento por parte dos professores.

Professores que ingressaram no Projeto posteriormente desconhecem os objetivos e as finalidades do mesmo, bem como os materiais e o próprio livro didático adotados, inclusive tendo sido o livro rejeitado nas escolas, uma vez que foi avaliado como fora da realidade dos alunos. A formação a cargo da supervisão não ocorre de forma continuada devido ao excesso de serviços e atribuições que lhe competem; não há seleção de supervisor específico para o projeto, e a escolha dos professores obedece à escala normal. Os professores efetivos e

efetivados normalmente escolhem as classes regulares, restando as classes PAV para professores que “não têm opção”.

O número de alunos por sala foi considerado como aspecto problemático para intervenções mais pontuais; fatores extraescolares como ruídos foram citados; o Projeto foi organizado por conteúdos, enquanto o livro didático fora organizado por áreas, como sugere o próprio texto do Projeto, o que resultou em insuficiência de unidades para professores e alunos. Além disso, o material não chegou a tempo hábil.

Os professores queixam-se de que os alunos chegam defasados no Ensino Fundamental, por não haver reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que está em sua maioria, municipalizado. Os municípios pesquisados, no entanto, não aderiram ao PAV, logo, não há o PAV I e os alunos chegam às séries finais sem saber ler e escrever.

Não tem havido classes especiais para alfabetização e letramento de tais alunos, e desencontros nas informações dos respondentes levam a inferir o desconhecimento por parte dos professores acerca do procedimento avaliativo interno e do diagnóstico, bem como do acompanhamento e da coleta de dados, evidenciando desconhecimento e desorganização. Há informações desencontradas e diferenciadas entre as duas escolas investigadas, acerca do procedimento de progressão, sugerindo informações diferenciadas advindas de suas SRE's ou desconhecimento por parte dos respondentes.

Nas escolas pesquisadas, à supervisora correspondem as questões pedagógicas e à gestora as administrativas.

Contradições entre o texto e a prática são evidenciadas, com relação às avaliações externas. Segundo os respondentes, a avaliação do SIMAVE, que estava prevista especificamente para o Projeto, não está ocorrendo mais e as escolas queixam-se de não receberem retorno dos alunos ou do Projeto.

Outro problema evidenciado é angústia dos atores escolares frente a não reprovação dos alunos do Projeto, “ainda que falem o ano todo”. Para os entrevistados, trata-se de exemplo de impunidade e imoralidade para as demais turmas.

Além de serem rotulados, os alunos sabem que não serão reprovados e não se esforçam. Os alunos do Ensino Regular são influenciados, pois sabem que se não passarem de ano, têm o PAV para “socorrê-los”.

As salas e o Projeto estão seguindo o mesmo ritmo do Ensino Regular, porém de forma mais acelerada. Faltam incentivos salariais e verba específica para o Projeto.

Tais resultados nos fazem refletir sobre a possível necessidade de alterações no desenho do Projeto e sobre o papel do gestor e os limites para que este possa, segundo os

diagnósticos e o contexto que presencia, alterar mecanismos de um desenho *top/down*, ressignificando e recontextualizando conforme as necessidades prementes dos alunos, projetos e programas. É nesse sentido que percebemos que o processo de negociação não existe. Negociação pressupõe trocas. Percebe-se que a formulação é imposta e que as ideias dos atores da ponta não se constituem como *feedback* para os formuladores de políticas públicas. Discutir formas de capacitação de gestores para a autogestão de seus próprios problemas e recontextualização de políticas no nível micro é uma necessidade revelada neste trabalho. Conclui-se que todos estes problemas têm interferido no êxito do Projeto, e vêm se transferindo para o Ensino Médio, etapa da Educação Básica já problemática. Dessa forma nossa hipótese inicial é confirmada e nos é fornecida a dimensão do problema que temos em mãos. Resistências, devido ao caráter impositivo do Projeto, são notadas nas falas dos atores, afinal, segundo Condé:

Toda política pública, nunca é demais recordar, é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem (CONDÉ, 2011, p.2).

Por detrás das dissidências locais também existem as dissidências entre objetivos econômicos e sociais, camufladas pelas políticas focalizadas, cujo cerne encontra-se bem longe do menino descalço no Mucuri. O reavivamento da Teoria do Capital Humano, tomada como base dos projetos estruturadores de Minas, revela intenções voltadas para a eficiência da economia e do setor produtivo (como formação de mão de obra), que só de forma velada aparecem nos documentos oficiais: a Teoria do Capital Humano “é determinante para a promoção do bem-estar social, da eficiência da economia, da capacidade de inovação do setor produtivo, do uso sustentável dos ativos ambientais e do bom desempenho das instituições” (PMDI, 2007-2023, p.17). Esta teoria é vista também no novo PMDI reformulado, com periodicidade 2011-2030.

Segundo as análises elaboradas, os gestores e supervisores ficam a todo tempo resolvendo questões disciplinares de alunos do PAV. Sabemos que muitos dos problemas escolares têm relação com questões familiares e socioeconômicas (envolvimento com drogas) dentre outras.

As mudanças no mundo, nos valores, a globalização da economia e o consumismo exacerbado resultam em formas de exclusão que incrementam a violência, o tráfico e consumo de drogas. A escola se vê diante de um quadro preocupante: professores agredidos

por alunos, precarização da profissão docente, falta de atratividade da escola, etc. Além destes problemas, os indicadores revelam problemas graves relacionados à qualidade da educação.

Todos estes fatores apontam para a necessidade de outros profissionais na escola. Nesse sentido, consideramos premente a parceria entre educação, saúde, assistência social e segurança. Revela-se também a necessidade de atendimento das classes excluídas destes Projetos, como os alunos da zona rural.

Mesmo cientes de todos estes problemas, os atores permanecem inertes em suas rotinas de práticas equivocadas e se angustiam por atuarem de forma contrária a suas próprias convicções, com ações representativas de impunidade e imoralidade, como mesmo afirmou uma supervisora pedagógica ao relatar que a não reprovação, mesmo do aluno que faltou praticamente o ano todo, torna-se mau exemplo para os demais.

Diante de tantos problemas, o nosso Plano de Ação Educacional parte da crença de que uma boa formação da gestão possa ser estímulo para que os atores gozem de sua autonomia e sejam capazes da autogestão de seu projeto, nos limites que lhes é possível. Os encaminhamentos que demos são apenas os primeiros passos para ações mais autônomas, descentralizadas, para que os profissionais escolares saiam do imobilismo e façam as mudanças que são requeridas. Por isso essas questões são expostas: para que sejam pensadas.

É necessário que o gestor seja realmente o líder da implementação, adequando, recontextualizando, ressignificando o Projeto, enfocando sempre a qualidade da educação.

Algumas das medidas, contudo, tornam-se impraticáveis, ainda que sejam explicitadas como próprias às funções do gestor no Projeto Acelerar para Vencer. Por vezes, o Projeto prevê um acúmulo tão significativo de atribuições do gestor, do supervisor e dos professores, que fatalmente a análise do Projeto revelaria o não cumprimento na íntegra dos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira consideração que podemos extrair é que as políticas de correção de fluxo não podem ser pensadas de forma desvinculada das realidades global, nacional e local. Na acirrada competição internacional e tecnológica, os programas de correção de fluxo se inserem num contexto em que se pretende integrar aspectos sociais e econômicos da sociedade.

Um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro é garantir aos alunos acesso e qualidade na educação básica. A universalização e a ampliação do acesso a todos os níveis educacionais estão entre as metas do Projeto de Lei que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) a vigorar no decênio 2011-2020. O Ensino Fundamental já era reconhecido como a escolaridade mínima obrigatória, constitucionalmente, desde 1988. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 passou a estabelecer a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos, cumprindo a progressiva extensão da obrigatoriedade ao Ensino Médio, proclamada na Constituição, e ampliando dessa forma os desafios e enfrentamentos em termos de políticas públicas educacionais.

O tema da qualidade educacional, embora muito presente nas discussões atuais, não é novo. Questões relativas a fluxo e desigualdade no acesso à educação foram motivo de debates e produções, o que culminou em direcionamento de esforços para que a questão do acesso e do fluxo fossem solucionadas. Segundo Veloso (2009), nos últimos 15 anos foram feitas importantes mudanças para reverter esse quadro, tendo sido praticamente atingido o objetivo de colocar todas as crianças entre 7 e 14 anos na escola e tendo havido progressos também na frequência escolar de jovens entre 15 e 17 anos. No entanto, para Veloso, a evolução dos indicadores de qualidade tem sido bem menos favorável. Recentemente, algumas pesquisas enfatizaram a necessidade de articular os temas da qualidade e do fluxo (FRANCO *et al.*, 2002; Alves, 2007). Seus resultados culminaram na criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), indicador que relaciona fluxo e desempenho escolar, o qual incrementou o desenvolvimento dos projetos de aceleração, por contemplar em sua fórmula o fluxo.⁶¹ Ainda que a legislação educacional venha buscando diminuir os problemas trazidos pela repetência por meio de processos diversificados de

⁶¹O IDEB é calculado com base na taxa de aprovação e evasão e no desempenho dos alunos, obtidos na avaliação do SAEB. Para detalhes veja: < <http://portalideb.inep.gov>>.

recuperação (recuperação paralela, estudos autônomos, progressão automática, estudos presenciais etc.), o número alto de evasões e repetências tem feito com que políticas de atenção ao fluxo sejam implementadas.

No entanto, o esforço de focalização no intuito de enfrentar a questão da correção do fluxo escolar ainda é insuficiente. Conforme ficou evidenciado neste trabalho, continuamos a ter sérios problemas relacionados à evasão e ao abandono escolar, bem como à implementação e aos resultados qualitativos dos projetos voltados à correção da distorção idade/série. Criadas como uma forma emergencial de corrigir a distorção idade/série, a aceleração da aprendizagem não pode ser a única forma de corrigir o fluxo.

Quando expostos de forma franca os problemas da educação, e quando lembrados os valores que a Constituição quer ver realizados, entendemos a necessidade de repensarmos as políticas públicas que buscam materializar os ordenamentos constitucionais, para que estes sejam de fato cumpridos.

Resta inconcebível que a materialização da vontade constitucional de que todos tenham acesso à educação acabe por produzir um efeito perverso em níveis mais elevados da educação.

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade, primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo a universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOOBIO, *apud* HORTA, 1998, p.6).⁶²

Hoje, porém, o próprio plano que descreve as ações estruturais do governo, toma por base uma sociedade economicamente mais desenvolvida.

Segundo o documento, permeia todos os projetos o conceito de Capital Humano, numa visão considerada mais abrangente, pois inclui não apenas a escolaridade e a qualidade da educação a que a população tem acesso, mas também a capacidade dessa população para o trabalho. Nesse sentido se aposta numa sociedade educada e saudável, o que fortaleceria ainda o capital social do espaço ocupado por tais pessoas.

⁶² HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Caderno Pesquisa. N. 104.p.5-34, jul. 1998.

Dubet (2004) acredita que, uma vez que visam a promoção de maior justiça escolar, não podemos deixar de ser favoráveis às mediadas compensatórias e paliativas. No entanto, o autor nos convida a refletir sobre o que seria esta justiça escolar, ao contrapor a educação aristocrática e a educação meritocrática e seu princípio da igualdade de oportunidades. Para Dubet (2004, p.542) “a sociologia da educação vem mostrando que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades [...], pois as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares”.

Neste sentido, o autor afirma que para obter mais justiça seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as condições reais e procurasse, em certa medida, compensá-las pelo princípio da discriminação positiva. “A justiça não consiste apenas em aliviar o trabalho dos professores nas áreas mais difíceis, e sim em tornar esse trabalho mais eficaz” (DUBET, 2004, p.545).

Assim como outros autores apontaram, Dubet afirma que a escola cria suas próprias desigualdades, e por isso ele afirma que a busca de uma escola justa deve começar pela resposta ao modo como ela trata os alunos mais fracos, que ele chama de “vencidos”: “Os alunos mais fracos são geralmente menos bem tratados, como também são “coagidos” a se identificarem com seu fracasso ao acumularem anos de dificuldades ocasionadas por orientações que os encaminham para trajetórias escolares indignas” (DUBET, 2004, p.551).

Dessa forma, ao pensar em políticas compensatórias deve-se pensar na mudança da concepção dos próprios gestores e professores: na forma como percebem os alunos e suas limitações e na forma como recebem tais políticas, ou seja, que discursos os professores incorporam de modo a colocarem em prática uma concepção de educação verdadeiramente inclusiva para que classes de aceleração não mais sejam necessárias.

Referências

ANASTASIA, Antônio. Minas de todos os mineiros. As redes sociais de desenvolvimento integrado. Plano de Governo 2011-2014.

ARROYO, Miguel G. “Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos”. In: *Em Aberto*. Brasília, v.17, n.71, janeiro. 2000.

ARROYO, Miguel G. *Experiências de aceleração: estamos inovando?* In: OLIVEIRA, Isabel R. (Org.) Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano v, n.8, 2002.

BORDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975 (tradução de Reynaldo Barão).

BOUDON, Raymond. *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York, John WileyandSons, 1973.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Zaia. *Algumas Hipóteses sobre a Permanência e a Mudança no Capital Cultural das Elites no Brasil*. Rio de Janeiro, SOCED/PUC-Rio, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Último acesso em 16 de março de 2012.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente instituído pela Lei nº 8069 de1990. 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> Último acesso em 16 de março de 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>> Último acesso em 29 de outubro de 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Lex: Diário Oficial da União de 12 de novembro de 2009, p. 14. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/18291983/djsp-administrativo-17-11-2009-pg-14>> Último acesso em 31 de maio de 2012.

BRASLAVSKY, Cecilia; COSSE, Gustavo. As atuais reformas educativas na América Latina: quatro atores, três lógicas e oito tensões. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Série *Documentos ocasionais*. Nº 5. , 1997. Disponível em:

<http://www.oei.es/reformaseducativas/actuales_reformas_educativas_AL_braslavsky_cosse_portugues.pdf> Último acesso em 3 de janeiro de 2012.

BROOKE, Nigel. Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 520p.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber; MARSHALL, Jeffery. *A vantagem acadêmica de Cuba: porque seus alunos vão melhor à escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASTEL. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M., BÓGUS, L. & YAZBEK, C. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

CASTORIADIS, C. *Socialismo ou barbárie: o conteúdo do socialismo*. São Paulo: editora Brasiliense. 1983.

CEDEPLAR. Avaliação dos Programas de Educação em Minas Gerais. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/Eduardo_Rios_Neto_Cristine_Campos_Xavier_Pintoavaliacao_deprogramasdeeducacaomg> Último acesso em 16 de agosto de 2011.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Parecer nº 1158 de 11 de dezembro de 1998. Dispõe que a frequência não é mais atrelada ao desempenho do aluno. No caso de desempenho satisfatório do aluno e de frequência inferior a 75%, no final do período letivo, a escola poderá usar o recurso da reclassificação para reposicionar o aluno na série, ou ciclo, ou etapa no período letivo seguinte. Ofício Circular.

CONDÉ, Antônio Eduardo Salomão. *Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas*. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/62590914/conde-politicas-publicas-1>. > Último acesso em 6 de agosto de 2012.

COURI, Cristina. Nível Socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 449-472, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1603/1603.pdf> > Último acesso em 16 de agosto de 2012.

CURY, Carlos R. Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p. 539-555, set/dez, 2004.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

ENGEL, Wanda. O Ensino Médio no Brasil, 2010. Disponível em:

<www.institutounibanco.org> Último acesso em 16 de maio de 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, ARTMED, 1993.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>>.

FRANCO, Creso, *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intraescolares. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, vol.15, n. 55, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere; BARBOSA, Raquel; KOCK, Zenir Maria (2002). Classes de aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.3/4, 2002, p.27-46.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho & BARROS, Maria Elizabeth. Fracasso escolar: do que se trata? *Aletheia*, n.25, 2007, p.109-122.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. *Caderno de Pesquisas*. Rio de Janeiro, n.104, 1998, p.5-34.

LUCK, Heloísa; PARENTE, M. *A aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná*. Brasília, 2007.

LUCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

MACHADO SOARES, Tufi. Modelo de Três Níveis Hierárquicos para a Proficiência dos Alunos de 4ª Série Avaliados no Teste de Língua Portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, 2005, p. 73-87.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação. Social*. Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

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 12 de agosto de 2012.

MINAS GERAIS. Diretrizes para o Plano de Governo Hélio Garcia: 1991-1994. 1991, p.22 .

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-BBDF-DE1FE2B9CE84%7D_Resolu+%C2%BA+%C3%BAo%20SEE%20n-%C2%A6%201033-2008.pdf> Último acesso em 28 de outubro de 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 9298/98. Institui o Projeto Travessia, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, noturno, fora da faixa etária, em escolas da Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 13 de fevereiro de 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução no. 8.287/98. Institui o Projeto "Acertando o Passo", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. Belo Horizonte, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 9433/98 - 30 jun. 1998. Institui o Projeto "A Caminho da Cidadania". Minas Gerais. Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 02 jul. 1998b. p. 2,3.

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. Plano de desenvolvimento econômico.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental – 2008- 2011. Belo Horizonte: 2008 p. 14.

MINAS GERAIS. Planejamento Plurianual do Orçamento. LOA 2012, vol.5. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br/governo/.../LOA_2012_vol_5.pdf> Último acesso em 31 de maio de 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento, Orçamento e Qualidade do Gasto. Superintendência Central de Planejamento e Programação Orçamentária. Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015. Belo Horizonte, 2012. p. 408.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado, Planejamento e Gestão. Resolução conjunta nº. 5645 de 13 de agosto de 2004 com alterações dadas pela Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº. 5690, de 29 de dezembro de 2004 e pela Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 5.759, de 10 de agosto de 2005. Dispõe sobre a metodologia e os procedimentos da Avaliação de Desempenho Individual dos servidores públicos em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais de 14 de agosto de 2004.

NEVES, Aécio. Carta do Governador. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - 2007/2023. Belo Horizonte, 2007, 52 p.

NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Temas de Educação 2: Dom Quixote.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, : Vozes Editora, 2000. 332p.

PAIVA, Bruno Silveira *et al.* *Acelerar para Vencer: a propagação da exclusão pela educação*. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5. , Florianópolis, 2011, UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t003.pdf> Último acesso em 20 de março de 2012.

PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Qualidade docente e eficácia escolar. *Revista Tempo Social*. vol.20, n.1, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702008000100006&lng=en&nrm=i> Último acesso em 12 de agosto de 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T A Queiroz, 1997.

PEDROSA, Larissa Dias; SANFELICE, José Luís. *Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira*. In: seminário nacional estado e políticas sociais no Brasil, 2., 2005, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2005. p. 1-15.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização de jovens pobres*, UERJ, 2009.

PERKINS, D.; ZIMMERMAN, M. (1995). Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*. Oct. v. 23. n. 5. p.569-79.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. 1994: Artmed Editora.

PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

PLANO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO (PMDI) 2007/2023. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2007, 52p.

PLANO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO (PMDI) 2011-2030. Secretaria de Estado do Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2012, 129 p.

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.puc->

rio.br/pergamum/tesesabertas/0510368_09_pretextual.pdf > Último acesso em 24 de novembro de 2011.

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.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=61641> > Último Acesso em 24 de novembro de 2011.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. *Em aberto*. Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

QUERINO, Magda M. F. Aceleração da aprendizagem: uma experiência bem-sucedida do CETEB em vários estados brasileiros. *Canal Aberto*. Brasília, v. 1, n. 2, jul./dez. 1998.

QUERINO, Magda Maria de Freitas. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer. *Em aberto*. Brasília. V.17, nº71, p.139-144, jan. 2000.

RESOLUÇÃO 8086/97. B. Horizonte. Ciclos de formação básica; implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental.

RESOLUÇÃO 8287/98. Institui o Projeto Acertando o Passo, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, noturno, fora da faixa etária, em escolas da Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 13 de fevereiro de 1998.

RESOLUÇÃO 9298/98. Institui o Projeto Travessia, implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, noturno, fora da faixa etária, em escolas da Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais, 13 de fevereiro de 1998.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997, 174p.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano: investimentos em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Projeto de Aceleração da Aprendizagem: Acelerar para Vencer. Documento Base, 2009. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/pav/documento%20base/9.512_documento_base_miolo.pdf > Último acesso em 28 de outubro de 2011.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação Pública Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-/421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave/proeb/home.faces>>Último acesso em 31 de maio de 2012.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Ciclos de Formação Básica: Implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Belo Horizonte, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Guia do especialista em Educação Básica. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B9C964833-3314-4CEE-BEE1-33B32E0AC451%7D_Guia%20Especialista%20VF.indd.pdf> Último acesso em 13 de agosto de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Guia do supervisor e avaliação. Guia de Orientação aos Analistas e Inspectores Escolares das SRE e Supervisores Pedagógicos das Escolas-Polo. SEE/MG, 2009. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/pav/acompanhamento%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o/75.907%20guia%20do%20sup.%20ac.%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf> Último acesso em 14 de fevereiro de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Guia de Organização Curricular: Conteúdos Básicos. Aceleração II – 1º e 2º períodos. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8DF2C817-119E-4392-B454-5E550C245F85%7D_guia%20organizacao%20curricular%20-%20anos%20finais.pdf> Último acesso em 31 de maio de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 666 de 07 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Disponível em:
<https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_details/1807-resolucao-see-no-666-de-07-de-abril-de-2005> Último acesso em 12 de agosto de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Boletim Contextual. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoRevistaEscola.faces>> Último acesso em 17 de agosto de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Guia de Orientação Curricular. SEE/MG, 2009. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B79C85166-CE44-4E7D-A3DB-D3F033FAD6EB%7D_Conte%C3%BAdo%20B%C3%A1sico.pdf> Último acesso em 17 de agosto de 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar. Disponível em:
<http://paae.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v2/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA> Último acesso em 13 de agosto de 2012.

SEMINÁRIO NACIONAL: ESTADOS E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2, 2005. Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira. 2005. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf>> Último acesso: 10/8/2012.

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.71, p. 9-19, jan.2000.

SILVA, Nelson do Valle (Orgs.) *Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil*. In Origens e Destinos: desigualdades Sociais ao Longo da Vida. Rio de Janeiro: Topbooks

SILVEIRA, Rosa Maria G. *Educação, História e Política*. In: OLIVEIRA, Margarida (org.) *Contra o Consenso LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB, Editora Sal da Terra. p.8.

SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação, 2009.

SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação, 2010.

SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação de Minas Gerais, 2009.

SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR , Boletim Contextual, 2010.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 17ª edição, 2000.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial*. In: Haddad, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194.

VELOSO, Fernando; PESSÔA, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, G.(Orgs.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

VÓVIO, Cláudia Lemos. (Coord.) (1999) *Viver, aprender: educação de jovens e adultos*. São Paulo, Ação Educativa; Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

ZIBAS, Dagmar M. L. *et al.* (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação: da escola e das políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANEXOS

PERSPECTIVA: GESTÃO ESCOLAR

FOCO: AÇÃO DOS GESTORES (DIRETORES, SUPERVISORES PEDAGÓGICOS, GESTORES DAS SRE)

QUADRO DESCRITIVO DOS INFORMANTES

1. Sexo:

masculino feminino

2. Faixa etária:

18 a 25 anos

26 a 35 anos

36 a 45 anos

46 a 55 anos

mais de 55 anos

3. Qual a sua última formação:

Magistério

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

4. Há quanto tempo?

Menos de um ano

De 1 a 5 anos

De 5 a 10 anos

Mais de 10 anos

Função atual: _____

PARA O DIRETOR E SP

5. Qual seu tempo de exercício na gestão escolar?

Menos de 1 ano

De 1 a 5 anos

De 5 a 10 anos

Mais de 10anos

6. A escola possui turmas de: (Assinale 1 ou mais alternativas)

1° ao 5° do Ensino Fundamental

6° ao 9° do Ensino Fundamental

1° ao 3° ano do Ensino Médio

**ENTREVISTADO: COORDENADOR REGIONAL DO PROJETO
(SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO)**

SEÇÃO I – Da formulação

Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto do projeto?

Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?

Como o texto (ou textos) do projeto foi (foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?

Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?

Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?

Há no texto do projeto influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?

Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?

Além do texto ou textos principais houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)? Quem são os seus destinatários?

SEÇÃO I.1 – Do projeto PAV

Qual é a origem do Projeto Acelerar para Vencer?

O que é o PAV: que metodologia apresenta e com qual finalidade?

Considerando o problema da defasagem idade/escolaridade, bem como o histórico de fracassos e o ônus para o sistema educacional advindo desse fato, que alternativas podem ser consideradas para a solução do problema?

SEÇÃO II – Da implementação e das atribuições

Que pressupostos devem ser observados para a implantação do Projeto?

Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?

Que aspectos que envolvem o projeto devem ser considerados na coordenação, acompanhamento e orientação do trabalho?

Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?

Como é processada a demanda de alunos a serem atendidos pelo projeto?

Como se deu a orientação técnico-pedagógica para os Coordenadores Regionais, Supervisores Pedagógicos e demais atores escolares?

Como foi realizada a escolha dos profissionais componentes da equipe de coordenadores regionais e supervisores pedagógicos?

Que condições são consideradas necessárias para o funcionamento do Projeto? Neste sentido, qual deve ser a contribuição do gestor escolar?

Quais são as incumbências da equipe da Superintendência Regional de Ensino no que se refere ao Projeto Acelerar para Vencer?

Como é realizado o acompanhamento das ações junto às escolas?

Existe a elaboração de algum Plano voltado ao Atendimento deste público diferenciado, tal como número de professores e supervisores necessários?

Existe algum Plano voltado ao Atendimento dos alunos provenientes do PAV, quando retornam ao ensino regular?

Como vem sendo avaliado o desenvolvimento do Projeto?

Como se dá a articulação entre Supervisores Pedagógicos, a Superintendência Regional de Ensino e a SEE/MG?

A senhora considera que a gestão está devidamente integrada em todos os níveis?

Qual é a incumbência dos Supervisores Pedagógicos no Projeto? Há a necessidade de um Supervisor Pedagógico específico para o projeto?

Como o projeto prevê o comportamento do gestor neste programa?

Que lugar o Projeto Acelerar para vencer deve assumir dentro do Projeto Político Pedagógico e de seu Plano de Intervenção?

Qual deve ser o papel do gestor com relação ao Currículo do Projeto?

A gestão e os professores gozam de autonomia para definir o próprio currículo do PAV ou devem ater-se aos documentos secundários emanados dos níveis superiores?

Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

Como é selecionado o quadro de pessoal para a docência das turmas do Projeto?

Como se dá a responsabilização dos atores escolares segundo os resultados evidenciados nas avaliações?

O aluno do Projeto pode ser reprovado por desempenho ou frequência?

Como foram elaborados os currículos das disciplinas do PAV?

Existem recursos financeiros destinados exclusivamente ao Projeto?

Como ocorre a formação continuada dos professores, supervisores e demais atores atuantes no projeto?

Há estruturas de incentivos como diferenciais de ganho monetário ou de status para quem atua implementando o projeto?

Como se dá a divisão de funções referentes ao PAV?

Que critérios foram considerados na definição das Escolas-Polo?

Como e por quem ocorreu a capacitação técnica e pedagógica da equipe da SRE?

Há evidências de resistência individual ou coletiva?

Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como se lida com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

SEÇÃO III – Do acompanhamento/monitoramento

Como se dá o monitoramento do Projeto no âmbito das escolas e das SRE?

Qual é a dinâmica de coleta de dados e de acompanhamento a serem utilizados e com que objetivo deve ser executado?

Como o senhor (a) avalia a formação continuada, ao longo do processo, a cargo da equipe da SRE: os destinatários (quem?) participam? Os supervisores pedagógicos participam das reuniões mensais?

Como o senhor (a) avalia a receptividade à metodologia pelas escolas (Supervisores pedagógicos, diretores, professores e comunidade escolar)?

O senhor (a) considera que as salas de aula apresentam ambientação pedagógica propícia ao desenvolvimento do Projeto?

O senhor (a) considera que todos os atores escolares são solidários na busca de uma solução para este problema, que não há cooperação, ou que alguns atores cooperam e outros não?

Que constrangimentos principais o projeto sofre, em termos econômicos, políticos, acesso a informação e legais?

Em sua opinião, este projeto é crível?

O senhor (a) acredita que os diretores, supervisores pedagógicos e professores conhecem os objetivos e metas do programa ou que eles não sabem por que estão fazendo isto?

O senhor (a) acredita que há obediência à autoridade propositora, de forma a evitar assim uma autonomia que desrespeite as regras do próprio programa?

O senhor (a) acredita que a seleção dos professores foi adequada?

Existe dificuldade em monitorar, por falta de instrumentos, o projeto?

O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

SEÇÃO IV – Dos resultados/avaliação

O que aconteceu? E como?

Como o senhor (a) avalia os resultados no tempo, na implementação em geral? A que você associa esses resultados?

Em sua opinião, os alunos que saem do PAV e são reintegrados ao ensino regular, conseguem acompanhar e prosseguir os estudos? Por quê?

A senhora acredita que os recursos físicos e financeiros são suficientes para o sucesso do Projeto?

O senhor (a) acredita que as leis, regras e normas têm sido aplicadas satisfatoriamente?

Quais foram as maiores dificuldades da implementação?

Houve aprendizado institucional?

Com os problemas advindos do abandono e retorno do aluno dentre outros problemas do cotidiano escolar, é possível garantir um registro fidedigno do projeto?

Houve alguma orientação específica no sentido de oferecer acompanhamento aos alunos oriundos do PAV ao reingressarem no ensino regular?

O senhor (a) concorda que uma política como o PAV criada para suprir determinada demanda, possa produzir efeitos agregados em direção a novas carências, como é o caso da transferência de lugar do problema do EF para o EM?

O senhor (a) acredita que as escolas foram bem instrumentalizadas para trabalhar com o projeto?

Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?

Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?

Há consequências inesperadas? Quais?

Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?

Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que é observado no contexto da prática? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?

Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?

Até que ponto o projeto contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Há desigualdades criadas ou reproduzidas projeto? Quais são as evidências disso?

Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?

Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?

Avalie os itens a seguir, segundo sua opinião e grau de concordância. Deixe em branco os itens que não souber opinar:

Legenda: C (CONCORDO), CP (CONCORDO PARCIALMENTE), D (DISCORDO)

DO PROJETO

- Teve origem na burocracia, com objetivos anteriores
- Houve poucas restrições locais
- Tempo e recursos foram disponibilizados, inclusive a cada fase prevista
- Claro reconhecimento sobre as agência implementadoras e coordenação entre elas
- A implementação local teve absoluto conhecimento das metas e objetivos
- Condições de obediência de cima para baixo foram satisfeitas
- Houve Forte interação formulação/implementação
- Houve Processos de negociação entre os vários atores
- Houve análise de rede de atores e decisões no ambiente de implementação
- Opera pelas dificuldades de implementação, pelos conflitos, ausência de recursos, etc.
- Situações não previstas na formulação e que exigem decisão “por baixo” ocorrem com frequência
- A divulgação do projeto foi exitosa
- As competências foram claramente definidas
- os textos são acessíveis e compreensíveis

- () tem o objetivo de apoiar os alunos que acumulam histórico de fracasso por serem fracos e desinteressados.
- () o projeto visa corrigir os problemas que tem origem na origem social destes alunos, o que os torna vulneráveis e menos aptos que os demais alunos.
- () o projeto foi bem recebido e bem implementado na escola, pela gestão escolar.

DA INFRA-ESTRUTURA

- () As salas de aula apresentam ambientação pedagógica propícia ao desenvolvimento do Projeto;
- () Os alunos têm fácil acesso aos livros de leitura e demais materiais;
- () Os recursos necessários ao projeto chegam em tempo hábil às escolas.

ENTREVISTADO: DIRETOR

Caracterize a escola e sua comunidade:

Caracterize os alunos do PAV:

SEÇÃO I – Do PAV

O que é o PAV: que metodologia apresenta e com qual finalidade?

Uma das finalidades apregoadas do projeto é garantir aos alunos a aprendizagem significativa e o resgate de sua autoestima. O que são aprendizagens significativas e como garantir que o projeto resgate a autoestima do aluno?

Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto do projeto? Quais os grupos excluídos? (E o EM?) Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?

SEÇÃO II – da implementação

Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?

Como os professores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?

Há evidências de resistência individual ou coletiva?

Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

O que seria essa autonomia?

Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

Como são as relações de poder dentro do contexto da no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Como se deu a seleção dos supervisores e professores para trabalhar com o projeto?

A escola proporciona aos alunos condições adequadas para frequentarem a recuperação paralela no contraturno?

A escola oferece ambiente adequado para o funcionamento das salas de aula?

Houve critérios para a enturmação dos alunos nas classes de aceleração?

Como a senhora avalia a receptividade do Projeto pelos alunos, pais e professores?

Como é realizada na escola a divisão de funções relativas as demandas do PAV?

Qual é a dinâmica de coleta de dados e de acompanhamento a serem utilizados pelos professores e com que objetivo ela é executada?

Quais são os critérios utilizados na seleção dos Supervisores Pedagógicos responsáveis pelo Projeto?

Qual foi o objetivo do curso de capacitação inicial e como o senhor (a) o avalia?

Como tem sido a formação continuada, ao longo do processo, a cargo da equipe da SRE?

Como são as reuniões quinzenais ou semanais organizadas pelo Supervisor?

Como o senhor (a) avalia o material didático específico do projeto? Por quê?

São realizadas provas diagnósticas prévias aos conteúdos a serem administrados? Quem elabora?

Como funciona a progressão continuada nas turmas do Projeto?

O senhor (a) sente que tem autonomia para agir com relação ao PAV?

A escola organizou para os anos finais um professor por área do currículo (geografia/história, ciências/matемática, português, inglês e artes), para integrar os conteúdos, conforme sugeriu a SEE?

Qual o tipo de avaliação interna utilizada para a turma do PAV (quantitativa, qualitativa, classificatória, contínua)? O que deve ser levado em conta na avaliação do aluno?

Como o senhor (a) lida com currículo na escola?

O que você acha da redução do número de professores e da organização por áreas nas turmas do projeto?

SEÇÃO III– do acompanhamento

Qual é o objeto das visitas às salas de aula pelo Supervisor e que aspectos devem ser observados?

Com que frequência o supervisor visita a sala de aula?

Qual é o procedimento realizado com o aluno que falta consecutivamente mais de 30 dias e depois volta? Há reprovação por frequência ou desempenho?

SEÇÃO IV – dos resultados/avaliação

Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas? Enfim, na implementação em geral? O que aconteceu? E como?

Os alunos que saem do PAV e vão para o EM conseguem acompanhar? Por quê?

Com os problemas advindos do abandono e retorno do aluno dentre outros problemas do cotidiano escolar, é possível garantir um registro fidedigno do projeto?

O senhor (a) acredita que os atores estão bem engajados aos objetivos e metas?

Em sua opinião, este projeto é crível?

Há estruturas de incentivos como diferenciais de ganho monetário ou de status para quem atua implementando o projeto?

O senhor (a) acredita que as regras estão claras e o trabalho está coordenado?

O senhor (a) conhece os objetivos e metas do projeto?

O senhor (a) se considera depositário do projeto ou sujeito ativo dele?

O senhor (a) acredita que a divulgação do projeto foi exitosa?

O senhor (a) acredita que neste projeto possa estar havendo uma “bagunça organizacional”, isto é, que as competências não estejam claramente definidas?

Relações de hierarquia, como quem manda e porque, atrapalham o projeto?

Como se dá a gestão pedagógica do Projeto?

Quais são as atribuições do diretor no Projeto? E em relação ao currículo?

- Quais foram as maiores dificuldades da implementação?
- Você considera que os monitores foram competentes na capacitação?
- O tempo de capacitação foi suficiente?
- Como o senhor (a) avalia o material de apoio?
- Houve aprendizado institucional?
- Como o estigma do aluno fraco das escolas públicas, tem interferido negativamente na escola?
- O que é a Pedagogia do Sucesso proposta como objetivo do PAV?
- O que a proposta pedagógica objetiva propiciar para os alunos dos anos finais?
- O que a educação deve promover para estes alunos?
- No contexto do PAV, o que são os conteúdos curriculares?
- Qual é o papel do professor no projeto?
- Qual a concepção teórica de aprendizagem está presente na metodologia do PAV?
- Como se dá o processo de organização do Projeto no regime de Progressão continuada?
- Qual é o papel da avaliação externa no projeto?
- Houve melhoria dos resultados da proficiência média nas avaliações externas?
- O número de frequência às aulas aumentou e evasão reduziu?
- Os alunos do PAV mostram relacionamento positivo com os professores?
- Os alunos participam ativamente em sala de aula em questionamentos ao professor sobre o conteúdo ministrado?
- O senhor (a) observa o desenvolvimento do hábito de leitura, expresso na procura de livros de comentários e de leituras realizadas?
- Houve redução da agressividade e da indisciplina?
- Segundo o documento base do Projeto, ao diretor escolar cabe a gestão pedagógica do projeto. O que isso significa?
- Que características do ambiente escolar ou da comunidade interferem no projeto?
- Que problemas são identificados?
- Que ações no âmbito da direção poderiam ser eficazes no sentido de incluir verdadeiramente estes alunos no ensino regular?

Como o senhor (a) analisa o percurso dos alunos oriundos do PAV e sua transição para o EM, e a condução do processo por que passam tais alunos, pela gestão escolar?

Houve alguma orientação específica no sentido de oferecer acompanhamento aos alunos oriundos do PAV ao reingressarem no ensino regular?

O senhor (a) concorda que uma política como o PAV criada para suprir determinada demanda, possa produzir efeitos agregados em direção a novas carências, como é o caso da transferência de lugar do problema do EF para o EM?

O senhor (a) acredita que a escola foi bem instrumentalizada para trabalhar com o projeto?

Qual a sua avaliação sobre a divisão do currículo por áreas do conhecimento em caráter interdisciplinar?

Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?

Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?

Há consequências inesperadas? Quais?

Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?

Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que é observado no contexto da prática? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?

Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?

Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso?

Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?

Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?

Avalie os itens a seguir, segundo sua opinião e grau de concordância. Deixe em branco os itens que não souber opinar:

Legenda: C (CONCORDO), CP (CONCORDO PARCIALMENTE), D (DISCORDO)
DO PROJETO

() Teve origem na burocracia, com objetivos anteriores

() Houve poucas restrições locais

() Tempo e recursos foram disponibilizados, inclusive a cada fase prevista

- Claro reconhecimento sobre as agência implementadoras e coordenação entre elas,
- A implementação local teve absoluto conhecimento das metas e objetivos
- Condições de obediência de cima para baixo foram satisfeitas
- Houve Forte interação formulação/implementação
- Houve Processos de negociação entre os vários atores
- Houve análise de rede de atores e decisões no ambiente de implementação
- Opera pelas dificuldades de implementação, pelos conflitos, ausência de recursos, etc.
- Situações não previstas na formulação e que exigem decisão “por baixo” ocorrem com frequência
- A divulgação do projeto foi exitosa
- As competências foram claramente definidas
- tem o objetivo de apoiar os alunos que acumulam histórico de fracasso por serem fracos e desinteressados.
- o projeto visa corrigir os problemas que tem origem na origem social destes alunos, o que os torna vulneráveis e menos aptos que os demais alunos.
- os textos são acessíveis e compreensíveis

DA INFRA-ESTRUTURA

- As salas de aula apresentam ambientação pedagógica propicia ao desenvolvimento do Projeto;
- Os alunos têm fácil acesso aos livros de leitura e demais materiais;
- Os recursos necessários ao projeto chegam em tempo hábil às escolas

DOS PROFESSORES

- Têm perfil para atuar no projeto;
- Evidenciam estarem satisfeitos em atuarem no Projeto;
- Participaram da capacitação;
- Participam das reuniões;
- Dominam a dinâmica de sala de aula;
- Têm postura estimuladora de aprendizagem;
- Recebem semanalmente a visita dos Coordenador em sala;
- Integram-se na escola e com outros professores;
- Fazem trabalhos de recuperação com os alunos;
- Participam de reuniões pedagógicas semanalmente;
- Conhecem as metas e objetivos do projeto;
- Utilizam o material e a metodologia com eficiência.

DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

- possui conhecimentos teóricos e prática do processo de ensinar e aprender;
- apresenta disponibilidade e comprometimento para buscar sua capacitação em serviço através de seminários, cursos e encontros;
- interesse em trabalhar no Projeto e realizar todas as ações nele previstas, sobretudo a capacitação dos professores;
- tem identificação com a clientela.

SOBRE MATERIAL DIDÁTICO

- Existe uma seqüência didática nas atividades propostas no livro?
- Os exercícios são escritos de modo claro e são de fácil compreensão pelos alunos?
- Os exercícios são muito fáceis?

- () As propostas mostram-se desafiadoras e promovem a interação entre eles na busca de soluções?
- () Há uma progressão de complexidade nas propostas e atividades dos livros?
- () Os conteúdos e aprendizagens propiciadas permitem que os alunos possam continuar seus estudos?
- () Os textos, de certa forma, obrigam o professor a trabalhar a interdisciplinaridade.
- () textos muito extensos em quase todos os livros;
- () temas mais voltados para o aluno trabalhador, um pouco fora da realidade da maioria dos alunos do Projeto;
- () textos e temas muito direcionados ao Estado de São Paulo;
- () um único tema praticamente abarcando todo um semestre (Ex: 8ª série, em História, o tema “cultura negra”);
- () palavras fortes e, às vezes, “chulas”, em alguns textos;
- () alguns textos muito difíceis para os alunos;
- () livro do aluno com respostas para atividades propostas, o que deveria estar contido apenas no livro do professor.

ENTREVISTADO: SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Caracterize a escola e sua comunidade:

Caracterize os alunos do PAV:

SEÇÃO I – Do PAV

O que é o PAV: que metodologia apresenta e com qual finalidade?

Uma das finalidades apregoadas do projeto é garantir aos alunos a aprendizagem significativa e o resgate de sua autoestima. O que são aprendizagens significativas e como garantir que o projeto resgate a autoestima do aluno?

SEÇÃO II – da implementação

Quais foram os caminhos percorridos para a implantação do Projeto?

Como se deu a seleção dos professores para trabalhar com o projeto?

A escola proporciona aos alunos condições adequadas para frequentarem a recuperação paralela no contraturno?

A escola oferece ambiente adequado para o funcionamento das salas de aula?

Houve critérios para a enturmação dos alunos nas classes de aceleração?

Como a senhora avalia a receptividade do Projeto pelos alunos, pais e professores?

Como é realizada na escola a divisão de funções relativas às demandas do PAV?

Qual é a dinâmica de coleta de dados e de acompanhamento a serem utilizados pelos professores e com que objetivo ela é executada?

Qual foi o objetivo do curso de capacitação inicial e como o senhor (a) o avalia?

Como tem sido a formação continuada, ao longo do processo, a cargo da equipe da SRE?

Como são as reuniões quinzenais ou semanais sob sua organização? O diretor e os professores participam?

Como o senhor (a) avalia o material didático específico do projeto? Por quê?

São realizadas provas diagnósticas prévias aos conteúdos a serem administrados? Quem elabora?

Como funciona a progressão continuadas nas turmas do Projeto?

O senhor (a) sente que tem autonomia para agir com relação ao PAV?

A escola organizou para os anos finais um professor por área do currículo (geografia/história, ciências/matemática, português, inglês e artes), para integrar os conteúdos, conforme sugeriu a SEE? Motivo:

Qual o tipo de avaliação interna utilizada para a turma do PAV (quantitativa, qualitativa, classificatória, contínua)? O que deve ser levado em conta na avaliação do aluno?

O que você acha da redução do número de professores (organização por áreas) nas turmas do projeto?

Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?

Como os professores, diretores e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?

Há evidências de resistência individual ou coletiva?

Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

Como são as relações de poder dentro do contexto da no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

SEÇÃO III– do acompanhamento

Qual é o objeto das visitas às salas de aula pelo Supervisor e que aspectos devem ser observados?

Com que frequência a senhora visita a sala de aula?

O senhor (a) sente que há algum tipo de resistência por parte dos professores a este procedimento?

Qual é o procedimento realizado com o aluno que falta consecutivamente mais de 30 dias e depois volta? Há reprovação por frequência ou desempenho?

Como os gestores lidam com o currículo na escola?

SEÇÃO IV – dos resultados/avaliação

Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas? Enfim, na implementação em geral? O que aconteceu? E como?

Os alunos que saem do PAV e vão para o EM conseguem acompanhar? Por quê?

Com os problemas advindos do abandono e retorno do aluno dentre outros problemas do cotidiano escolar, é possível garantir um registro fidedigno do projeto?

O senhor (a) acredita que os atores estão bem engajados aos objetivos e metas?

Em sua opinião, este projeto é crível?

Há estruturas de incentivos como diferenciais de ganho monetário ou de status para quem atua implementando o projeto?

O senhor (a) acredita que as regras estão claras e o trabalho está coordenado?

O senhor (a) conhece os objetivos e metas do projeto? Você acredita que os professores, alunos e diretores conhecem a finalidade do projeto?

O senhor (a) se considera depositário do projeto ou sujeito ativo dele?

O senhor (a) acredita que a divulgação do projeto foi exitosa?

O senhor (a) acredita que neste projeto possa estar havendo uma “bagunça organizacional”, isto é, que as competências não estejam claramente definidas?

Relações de hierarquia, como quem manda e porque, atrapalham o projeto?

Como se dá a gestão pedagógica do Projeto e como a senhora a avalia?

Quais são as atribuições do diretor no Projeto? E em relação ao currículo?

Quais são as atribuições do SP no Projeto?

Quais foram as maiores dificuldades da implementação?

Você considera que os monitores foram competentes na capacitação?

O tempo de capacitação foi suficiente?

Como o senhor (a) avalia o material de apoio?

Houve aprendizado institucional?

Como o estigma do aluno fraco das escolas públicas, tem interferido negativamente na escola? O aluno tem baixa-autoestima ou estigma?

O que é a Pedagogia do Sucesso proposta como objetivo do PAV?

O que a proposta pedagógica objetiva propiciar para os alunos dos anos finais?

O que a educação deve promover para estes alunos?

No contexto do PAV, o que são os conteúdos curriculares?

Qual é o papel do professor no projeto?

Qual a concepção teórica de aprendizagem está presente na metodologia do PAV?

Como se dá o processo de organização do Projeto no regime de Progressão continuada?

Qual é o papel da avaliação externa no projeto?

Houve melhoria dos resultados da proficiência média nas avaliações externas?

O número de frequência às aulas e evasão reduziu?

Os alunos do PAV mostram relacionamento positivo com os professores?

Os alunos participam ativamente em sala de aula em questionamentos ao professor sobre o conteúdo ministrado?

O senhor (a) observa o desenvolvimento do hábito de leitura, expresso na procura de livros de comentários e de leituras realizadas?

Houve redução da agressividade e da indisciplina?

Que características do ambiente escolar ou da comunidade interferem no projeto?

Que problemas são identificados?

Que ações no âmbito da direção poderiam ser eficazes no sentido de incluir verdadeiramente estes alunos no ensino regular?

Como o senhor (a) analisa o percurso dos alunos oriundos do PAV e sua transição para o EM, e a condução do processo por que passam tais alunos, pela gestão escolar?

Houve alguma orientação específica no sentido de oferecer acompanhamento aos alunos oriundos do PAV ao reingressarem no ensino regular? Em caso positivo, esse acompanhamento é realizado?

Que ações se mostraram eficazes para trabalhar com alunos do projeto e que limites precisam ser superados, considerando-se a dimensão do trabalho do gestor?

O senhor (a) considera que todos os atores são solidários na busca de uma solução para este problema, que não há cooperação, ou que alguns atores cooperam e outros não?

O senhor (a) concorda que uma política como o PAV criada para suprir determinada demanda, possa produzir efeitos agregados em direção a novas carências, como é o caso da transferência de lugar do problema do EF para o EM?

O senhor (a) acredita que os professores foram bem instrumentalizados para trabalhar com o projeto?

Qual a sua avaliação sobre a divisão do currículo por áreas do conhecimento em caráter interdisciplinar?

Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?

Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?

Há consequências inesperadas? Quais?

Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?

Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que é observado no contexto da prática? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?

Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?

Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso?

Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?

Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?

Avalie os itens a seguir, segundo sua opinião e grau de concordância. Deixe em branco os itens que não souber opinar:

Legenda: C (CONCORDO), CP (CONCORDO PARCIALMENTE), D (DISCORDO)
DO PROJETO

- Teve origem na burocracia, com objetivos anteriores
- Houve poucas restrições locais
- Tempo e recursos foram disponibilizados, inclusive a cada fase prevista
- Claro reconhecimento sobre as agência implementadoras e coordenação entre elas,
- A implementação local teve absoluto conhecimento das metas e objetivos
- Condições de obediência de cima para baixo foram satisfeitas
- Houve Forte interação formulação/implementação
- Houve Processos de negociação entre os vários atores
- Houve análise de rede de atores e decisões no ambiente de implementação
- Opera pelas dificuldades de implementação, pelos conflitos, ausência de recursos, etc.
- Situações não previstas na formulação e que exigem decisão “por baixo” ocorrem com frequência
- A divulgação do projeto foi exitosa
- As competências foram claramente definidas
- tem o objetivo de apoiar os alunos que acumulam histórico de fracasso por serem fracos e desinteressados.
- o projeto visa corrigir os problemas que tem origem na origem social destes alunos, o que os torna vulneráveis e menos aptos que os demais alunos.
- os textos são acessíveis e compreensíveis

DA INFRA-ESTRUTURA

- As salas de aula apresentam ambientação pedagógica propicia ao desenvolvimento do Projeto;
- Os alunos têm fácil acesso aos livros de leitura e demais materiais;
- Os recursos necessários ao projeto chegam em tempo hábil às escolas

DOS PROFESSORES

- Têm perfil para atuar no projeto;
- Evidenciam estarem satisfeitos em atuarem no Projeto;
- Participaram da capacitação;
- Participam das reuniões;
- Dominam a dinâmica de sala de aula;
- Têm postura estimuladora de aprendizagem;
- Recebem semanalmente a visita dos Coordenador em sala;
- Integram-se na escola e com outros professores;
- Fazem trabalhos de recuperação com os alunos;
- Participam de reuniões pedagógicas semanalmente;

- Conhecem as metas e objetivos do projeto;
- Utilizam o material e a metodologia com eficiência.
- presença efetiva na escola.
- planejam diariamente suas atividades (rotinas).

SOBRE O DIRIGENTE ESCOLAR

- Integra os projetos de correção de fluxo no pedagógico e administrativo da escola;
- Estimula e apóia os professores nas suas atividades docentes;
- Cria condições para o bom funcionamento dos projetos na escola;
- Busca o apoio das famílias e da comunidade;
- Participa das reuniões pedagógicas quando convidado;
- Preocupa-se com a distribuição de materiais de consumo quando necessários;
- Propicia o desenvolvimento de atividades de reforço do aluno;
- Preocupa-se com a gestão pedagógica do currículo.
- Preocupa-se com os resultados das avaliações internas e externas;
- Tem como foco a aprendizagem;
- Para estes alunos, seu foco deve ser e está nas relações interpessoais e na elevação da autoestima.

SOBRE MATERIAL DIDÁTICO

- Existe uma sequência didática nas atividades propostas no livro?
- Os exercícios são escritos de modo claro e são de fácil compreensão pelos alunos?
- Os exercícios são muito fáceis?
- As propostas mostram-se desafiadoras e promovem a interação entre eles na busca de soluções?
- Há uma progressão de complexidade nas propostas e atividades dos livros?
- Os conteúdos e aprendizagens propiciadas permitem que os alunos possam continuar seus estudos?
- Os textos, de certa forma, obrigam o professor a trabalhar a interdisciplinaridade.
- textos muito extensos em quase todos os livros;
- temas mais voltados para o aluno trabalhador, um pouco fora da realidade da maioria dos alunos do Projeto;
- textos e temas muito direcionados ao Estado de São Paulo;
- um único tema praticamente abarcando todo um semestre (Ex: 8ª série, em História, o tema “cultura negra”);
- palavras fortes e, às vezes, “chulas”, em alguns textos;
- alguns textos muito difíceis para os alunos;
- livro do aluno com respostas para atividades propostas, o que deveria estar contido apenas no livro do professor.

ENTREVISTADO: PROFESSORES DO PAV (PP) e do EM (PE)

Caracterize a escola e sua comunidade:

Caracterize os alunos do PAV:

SEÇÃO I – Do PAV

O que é o PAV: que metodologia apresenta e com qual finalidade?

PP/ Uma das finalidades apregoadas do projeto é garantir aos alunos a aprendizagem significativa e o resgate de sua autoestima. O que são aprendizagens significativas e como garantir que o projeto resgate a autoestima do aluno?

SEÇÃO II – da implementação

PP /A escola oferece ambiente adequado para o funcionamento das salas de aula?

PP/ Houve critérios para a enturmação dos alunos nas classes de aceleração?

PP/ Como o senhor (a) avalia a receptividade do Projeto pelos alunos, pais e seus pares?

PP/ Qual é a dinâmica de coleta de dados e de acompanhamento a serem em sala e com que objetivo ela é executada?

PP/Qual foi o objetivo do curso de capacitação inicial e como o senhor (a) o avalia?

PP/Como tem sido a formação continuada, ao longo do processo, a cargo do SP?

PP/O diretor e os professores do PAV participam?

PP/Como o senhor (a) avalia o material didático específico do projeto? Por quê?

PP/São realizadas provas diagnósticas prévias aos conteúdos a serem administrados? Quem elabora?

PP/O senhor (a) utiliza as provas diagnósticas e resultados de avaliações como subsidio para suas aulas?

PP/Como funciona a progressão continuadas nas turmas do Projeto?

PP/O senhor (a) sente que tem autonomia para agir com relação ao PAV ou está presa à metodologia recebida?

PP/Qual o tipo de avaliação interna utilizada para a turma do PAV (quantitativa, qualitativa, classificatória, contínua)? O que deve ser levado em conta na avaliação do aluno?

PP/Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?

PP/Como os professores, diretores, SP e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?

PP/Há evidências de resistência individual ou coletiva?

PP/Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

PP/Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

PP/Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

PP/Como são as relações de poder dentro do contexto da no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

PP/O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

SEÇÃO III– do acompanhamento

PP/Qual a sua opinião sobre as visitas realizadas à sala pelo SP?

PP/O senhor (a) sente que há algum tipo de controle e regulação neste procedimento?

PP/Há reprovação do aluno por frequência ou desempenho? Qual a sua opinião a respeito?

SEÇÃO IV – dos resultados/avaliação

PP/PE Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas? Enfim, na implementação em geral? O que aconteceu? E como?

PP/PE Os alunos que saem do PAV e vão para o EM conseguem acompanhar? Por quê?

PP/Com os problemas advindos do abandono e retorno do aluno dentre outros problemas do cotidiano escolar, é possível garantir um registro fidedigno do projeto?

PP/PE O senhor (a) conhece os objetivos, finalidades e metas do Projeto? Como teve conhecimento?

PP/PE Em sua opinião, este projeto é crível?

PP/Há estruturas de incentivos como diferenciais de ganho monetário ou de status para quem atua implementando o projeto?

PP/O senhor (a) acredita que as regras estão claras e o trabalho está coordenado?

PP/ O senhor (a) se considera depositário do projeto ou sujeito ativo dele?

PP/ O senhor (a) acredita que a divulgação do projeto foi exitosa?

PP/Relações de hierarquia, como quem manda e porque, atrapalham o projeto?

PP/Quais são as atribuições do diretor no Projeto? E em relação ao currículo?

PP/Quais são as atribuições do SP no Projeto?

PP/Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta em relação ao Projeto?

PP/ O senhor (a) considera que os monitores foram competentes na capacitação?

PP/O tempo de capacitação foi suficiente?

PP/Como o senhor (a) avalia o material de apoio?

PP/Como o estigma do aluno fraco das escolas públicas, tem interferido negativamente na escola?

PP/O que a educação deve promover para estes alunos?

PP/Qual é o papel do professor no projeto?

PP/Qual a concepção teórica de aprendizagem está presente na metodologia do PAV?

PP/Como se dá o processo de organização do Projeto no regime de Progressão continuada?

PP/Qual é o papel da avaliação externa no projeto?

PP/Houve melhoria dos resultados da proficiência média nas avaliações externas?

PP/O número de frequência às aulas e evasão reduziu?

PP/Os alunos do PAV mostram relacionamento positivo com os professores?

PP/Os alunos participam ativamente em sala de aula em questionamentos sobre o conteúdo ministrado?

PP/Você observa o desenvolvimento do hábito de leitura, expresso na procura de livros de comentários e de leituras realizadas?

PP/Houve redução da agressividade e da indisciplina?

PP/Que características do ambiente escolar ou da comunidade interferem no projeto?

PP/Que problemas são identificados?

PP/ Em sua opinião, que ações no âmbito da direção poderiam ser eficazes no sentido de incluir verdadeiramente estes alunos no ensino regular?

PP/PE Como o senhor (a) analisa o percurso dos alunos oriundos do PAV e sua transição para o EM, e a condução do processo por que passam tais alunos, pela gestão escolar?

PE/ Houve alguma orientação específica no sentido de oferecer acompanhamento aos alunos oriundos do PAV ao reingressarem no ensino regular? Em caso positivo, esse acompanhamento é realizado?

PP/PE Você considera que os resultados obtidos com estes alunos são positivos ou negativos?

PP/PE Você considera que os alunos provenientes do PAV que voltam para o Ensino Regular, conseguem se desenvolver como os demais?

Que ações se mostraram eficazes para trabalhar com alunos do projeto e que limites precisam ser superados, considerando-se a dimensão do trabalho do gestor?

O senhor (a) considera que todos os atores são solidários na busca de uma solução para este problema, que não há cooperação, ou que alguns atores cooperam e outros não?

O senhor (a) concorda que uma política como o PAV criada para suprir determinada demanda, possa produzir efeitos agregados em direção a novas carências, como é o caso da transferência de lugar do problema do EF para o EM?

Você acredita que foi bem instrumentalizado para trabalhar com o projeto?

Qual a sua avaliação sobre a divisão do currículo por áreas do conhecimento em caráter interdisciplinar?

Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?

Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?

Há consequências inesperadas? Quais?

Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?

Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que é observado no contexto da prática? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?

Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?

Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso?

Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?

Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?

Avalie os itens a seguir, segundo sua opinião e grau de concordância. Deixe em branco os itens que não souber opinar:

Legenda: C (CONCORDO), CP (CONCORDO PARCIALMENTE), D (DISCORDO)

DO PROJETO

- Teve origem na burocracia, com objetivos anteriores
- Houve poucas restrições locais
- Tempo e recursos foram disponibilizados, inclusive a cada fase prevista
- Claro reconhecimento sobre as agência implementadoras e coordenação entre elas,
- A implementação local teve absoluto conhecimento das metas e objetivos
- Condições de obediência de cima para baixo foram satisfeitas
- Houve Forte interação formulação/implementação
- Houve Processos de negociação entre os vários atores
- Houve análise de rede de atores e decisões no ambiente de implementação
- Opera pelas dificuldades de implementação, pelos conflitos, ausência de recursos, etc.
- Situações não previstas na formulação e que exigem decisão “por baixo” ocorrem com frequência
- A divulgação do projeto foi exitosa
- As competências foram claramente definidas
- tem o objetivo de apoiar os alunos que acumulam histórico de fracasso por serem fracos e desinteressados.
- o projeto visa corrigir os problemas que tem origem na origem social destes alunos, o que os torna vulneráveis e menos aptos que os demais alunos.
- os textos são acessíveis e compreensíveis

DA INFRA-ESTRUTURA

- As salas de aula apresentam ambientação pedagógica propícia ao desenvolvimento do Projeto;
- Os alunos têm fácil acesso aos livros de leitura e demais materiais;
- Os recursos necessários ao projeto chegam em tempo hábil às escolas

SOBRE O DIRIGENTE ESCOLAR

- Integra os projetos de correção de fluxo no pedagógico e administrativo da escola;
- Estimula e apóia os professores nas suas atividades docentes;
- Cria condições para o bom funcionamento dos projetos na escola;
- Busca o apoio das famílias e da comunidade;
- Participa das reuniões pedagógicas quando convidado;
- Preocupa-se com a distribuição de materiais de consumo quando necessários;

- Propicia o desenvolvimento de atividades de reforço do aluno;
- Preocupa-se com a gestão pedagógica do currículo.
- Preocupa-se com os resultados das avaliações internas e externas;
- Tem como foco a aprendizagem;
- Para estes alunos, seu foco deve ser e está nas relações interpessoais e na elevação da autoestima.

DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

- possui conhecimentos teóricos e prática do processo de ensinar e aprender;
- apresenta disponibilidade e comprometimento para buscar sua capacitação em serviço através de seminários, cursos e encontros;
- interesse em trabalhar no Projeto e realizar todas as ações nele previstas, sobretudo a capacitação dos professores;
- tem identificação com a clientela.

DO MATERIAL DIDÁTICO

- Existe uma sequência didática nas atividades propostas no livro?
- Os exercícios são escritos de modo claro e são de fácil compreensão pelos alunos?
- Os exercícios são muito fáceis?
- As propostas mostram-se desafiadoras e promovem a interação entre eles na busca de soluções?
- Há uma progressão de complexidade nas propostas e atividades dos livros?
- Os conteúdos e aprendizagens propiciadas permitem que os alunos possam continuar seus estudos?
- Como você avalia as atividades para serem realizadas com o seu público escolar
- Os textos, de certa forma, obrigam o professor a trabalhar a interdisciplinaridade.
- textos muito extensos em quase todos os livros;
- temas mais voltados para o aluno trabalhador, um pouco fora da realidade da maioria dos alunos do Projeto;
- textos e temas muito direcionados ao Estado de São Paulo;
- um único tema praticamente abarcando todo um semestre (Ex: 8ª série, em História, o tema “cultura negra”);
- palavras fortes e, às vezes, “chulas”, em alguns textos;
- alguns textos muito difíceis para os alunos;
- livro do aluno com respostas para atividades propostas, o que deveria estar contido apenas no livro do professor.