

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

LEONARDO MEIRELLES CERQUEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE
BELFORD ROXO**

RIO DE JANEIRO – RJ

2014

LEONARDO MEIRELLES CERQUEIRA

**GESTÃO ESCOLAR E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE
BELFORD ROXO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá, vinculada a linha de pesquisa Políticas, Gestão e Formação de Educadores (PGFE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Wânia Regina Coutinho Gonzalez.

RIO DE JANEIRO – RJ

2014

C416g Cerqueira, Leonardo Meirelles
Gestão escolar e o Programa Mais Educação em duas
escolas de Belford Roxo. / Leonardo Meirelles Cerqueira.
- Rio de Janeiro, 2014.
141 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Estácio de Sá, 2014.

1. Gestão escolar. 2. Programa Mais Educação.
3. Educação, avaliação externa. 4. Desempenho escolar.
5. Educação não-formal. I. Título.

CDD: 370



Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**GESTÃO ESCOLAR E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
EM DUAS ESCOLAS DE BELFORD ROXO**

elaborada por


LEONARDO MEIRELLES CERQUEIRA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª Wânia Regina Coutinho Gonzalez
Presidente
Universidade Estácio de Sá


Profª Drª Laélia Carmelita Portela Moreira
Universidade Estácio de Sá


Profª Drª Elisângela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

A Deus pela vida e a possibilidade de aprender todos os dias de minha existência na Terra.

Aos meus pais, João e Analina, pela vida e por todos os momentos dedicados para que eu pudesse ser o homem que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio e compreensão.

Ao José-Ivan, companheiro especial, pelas palavras de carinho, incentivo e por compartilhar comigo cada desafio e vitória desta pesquisa.

À Andrea, pelas palavras carinhosas de amizade e incentivo.

À Ione, pelo companheirismo e amizade.

Ao Vanderlan, Ester, Luciana, amigos queridos, pelo incentivo e apoio.

À Prof^a. Dr^a. Wânia Regina Coutinho Gonzalez, minha orientadora, pelo acolhimento com que me recebeu no meio do percurso, pelas palavras de incentivo e por compartilhar seus conhecimentos, contribuindo assim para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À Prof^a. Dr^a. Elisangela da Silva Bernado por proporcionar os primeiros contatos com o tema desta pesquisa e por aceitar o convite em participar da Banca.

À Prof.^a Laélia Carmelita Portela Moreira por possibilitar a discussão acerca da Educação na disciplina ministrada no curso e por aceitar o convite em participar da banca.

Aos professores do curso de pós-graduação da Universidade Estácio de Sá pela forma comprometida pela qual se dedicam ao curso. Em especial as professoras Alzira, Lúcia e Helenice que contribuíram para esta pesquisa quando ainda era um simples projeto e as professoras Mônica e Inês.

À Prof.^a Dr^a Alda Judith Alves-Mazzotti, pela dedicação ao curso de Mestrado em Educação.

À Ana Paula, que da secretaria, ajudava-nos esclarecendo prontamente nossas dúvidas em relação ao curso.

Aos colegas de turma do mestrado, em especial às minhas “irmãs” Katana e Adriana, companheiras incansáveis dessa jornada, Hércules, Aracy e Anthony, sempre dispostos a ajudar.

À Secretaria de Estado de Educação por permitir meu afastamento para dedicação ao estudo.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para o término dessa jornada,

MUITO OBRIGADO!

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar e discutir as práticas desenvolvidas pela gestão de duas escolas públicas estaduais pertencentes ao município de Belford Roxo/RJ no que tange a articulação com os educadores sociais do Programa Mais Educação, em especial as turmas de 'Letramento' e 'Matemática', com vistas as contribuições para a melhoria do desempenho escolar e da qualidade do ensino. Para tanto, foram escolhidas duas escolas cujas características eram possuir o maior e o menor IDEB da região pesquisada. Observou-se a interpenetração da educação não-formal no contexto escolar, o qual induz, a partir do programa pesquisado, ações em prol da educação em tempo integral para alunos que apresentam baixo rendimento escolar. A pesquisa se define como um estudo de cunho qualitativo amparado pela perspectiva crítica, comportando, no entanto, alguns dados de natureza quantitativa, como o IDEB. A observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental compõem-se como instrumentos de coleta de dados. Participaram da pesquisa dezessete sujeitos. Os dados coletados nas escolas foram analisados à luz de Turato (2008) a partir da técnica de análise de conteúdo temático. O referencial teórico pautou-se principalmente nos estudos de Dourado (2007); Gadotti (2005); Gohn (2011; 2010; 2006); Libâneo (2010; 2008); Oliveira (2011; 2010; 2009); Paro (2011; 2010); Saviani (2009; 2007); Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Trilla (2008). Evidenciou-se que em ambas as escolas há um treinamento para a realização das avaliações externas. Tal treinamento é realizado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e se estende às oficinas de 'Letramento' e 'Matemática'. As gestões das escolas tendem a ser impositivas, uma vez que determinam que as aulas tenham um tempo reservado ao treinamento para realização das avaliações externas, bem como instituição de semanas de Simulados e Provsões. Há pouco contato entre os gestores e monitores para traçar o planejamento das oficinas acompanhadas. As atividades das oficinas de 'Letramento' e 'Matemática' tendem a ser ministradas com caráter de reforço escolar, diferentemente do que é sugerido pelo programa, isto é, aulas diversificadas e que contribuam para o exercício da cidadania, por exemplo. Os dados da pesquisa indicam a importância do Programa Mais Educação não só para aprendizagem dos alunos e conseqüentemente para um melhor desempenho escolar e possível melhora na qualidade do ensino, mas também para aumento da autoestima dos alunos, uma vez que os mesmos residem em regiões de vulnerabilidade social e podem encontrar no programa atividades e ações que não tem fora da escola.

Palavras-chave: Gestão escolar; avaliação externa; desempenho escolar; Programa Mais Educação; educação não-formal.

ABSTRACT

The research aims to analyze and discuss the management practices developed by the two state schools in the city of Belford Roxo / RJ, concerned to interaction with social educators from the educational program "Mais Educação", especially the classes of 'literacy' and 'Mathematics', in order to contribute to the improvement of school performance and the quality of teaching. Therefore, two schools whose features were having the largest and the smallest IDEB of the area surveyed, were chosen. It was observed the interpenetration of non-formal education in the school context, which leads from the researched program, actions in favor of full-time education for pupils with poor school performance. This Research is defined as a study with qualitative approach supported by the critical perspective, it puts up with, however, some quantitative data, such as IDEB. The observation, semi-structured interviews and document analysis are composed as instruments of data collection. Seventeen subjects participated in the study. The data collected in schools were analyzed in the light of Turato (2008) using the technique of thematic content analysis. The theoretical framework was based primarily on studies of Dourado (2007); Gadotti (2005); Gohn (2011, 2010, 2006); Libâneo (2010, 2008); Oliveira (2011, 2010, 2009); Paro (2011, 2010); Saviani (2009, 2007); Shiroma, Moraes and Evangelista (2002), Trilla (2008). It is evident that in both schools there is training for carrying out external evaluations. This training is conducted in the subjects of Portuguese Language and Mathematics and extends to workshops 'Literacy' and 'Mathematics'. The managements of schools tend to be impositive, since they determine that classes have a reserved time to training for carrying out external evaluations as well as imposition of simulated tests weeks. There is little contact between managers and monitors to trace the planning of workshops. The activities of the workshops 'Literacy' and 'Mathematics' tend to be given as a matter of tutoring, unlike as suggested by the program, ie, diverse classes that contributes to the exercise of citizenship, for example. The survey data indicates the importance of the program not only for students learning and consequently to improve school performance and the quality of teaching, but also to increase the self-esteem of students, since they reside in areas of social vulnerability and they can find in the program "Mais Educação" some activities and actions they can not find out of school.

Keywords: School management; external evaluation; school performance; Educational Program "Mais Educação"; non-formal education.

LISTA DE TABELA

TABELA 1	IDEB: Observado e projetado – anos finais do ensino fundamental	84
----------	---	----

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1	Constituição do SAEB	41
----------	----------------------------	----

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1	Descriminação dos sujeitos da pesquisa	90
----------	--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização.
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica.
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança.
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública.
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no meio Rural do Nordeste Brasileiro.
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente.
EFA	<i>Education for All</i> (Educação para Todos).
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FCC	Fundação Carlos Chagas.
FCP	Fundação Cearense de Pesquisa.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDERJ	Índice de Desenvolvimento Escolar do estado do Rio de Janeiro.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONG	Organização Não Governamental.
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PME	Programa Mais Educação.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PCN	Parâmetro Curricular Nacional.
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau.
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.
SEB	Secretaria de Educação Básica.
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional.
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação.
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo nas Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I – POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO DESDE A DÉCADA DE 1990 ATÉ O MOMENTO ATUAL	22
1.1 Os anos de 1990 como marco das políticas educacionais: a melhoria da qualidade da educação como uma meta a ser alcançada	23
1.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação e o Compromisso Todos pela Educação: repercussões para garantia da qualidade da educação	30
1.3 Desempenho escolar e qualidade da educação: o Sistema Nacional de Avaliação Básica e o IDEB em foco	33
1.4 Sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro: aspectos de sua construção para a melhoria da qualidade da educação e suas repercussões para o trabalho docente	42
II – EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO CONTEXTO FORMAL: REPERCUSSÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA E PARA A GESTÃO ESCOLAR	51
2.1 A ‘nova’ agenda da gestão escolar: as interferências externas e o novo papel do gestor da escola pública brasileira	52
2.2 A educação não-formal como modalidade da educação e possíveis contribuições para o contexto escolar	62
2.3 A possibilidade da ampliação do tempo na escola e melhoria da qualidade da educação: o Programa Mais Educação	71
2.4 O Programa Mais Educação e a sua relação com a Educação Integral e de Tempo Integral: limites e possibilidades	77

III – A PESQUISA DE CAMPO COMO POSSIBILIDADE DE CONHECIMENTO DE REALIDADES DISTINTAS: O CASO DE DUAS ESCOLAS DE BELFORD ROXO	83
3.1 A Coleta de Dados: o ambiente e seus sujeitos	86
3.1.1 A ESCOLA A	88
3.1.2 A ESCOLA B	88
3.1.3 Os sujeitos	90
3.2 Análise dos Dados: Repercussões do Programa Mais Educação em duas escolas de Belford Roxo	91
3.2.1 Gestão Escolar e o PME	92
3.2.2 Avaliação externa, desempenho escolar e o PME	114
3.2.3 A interpenetração da educação não-formal a partir do PME	119
3.2.4 Avaliação do PME na visão dos sujeitos da pesquisa	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	135
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Com a redemocratização do Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado passou a fomentar políticas públicas em todas as áreas, sendo que naquelas voltadas para a área educacional, observa-se um crescimento contínuo de discussões a partir da década de 1990 (SILVA; ABREU, 2008; ALVES, 2008; FREITAS, 2007; GALVANIN, 2005).

Nesta época, o Brasil viveu um contexto de reforma educacional. Os principais fatos que marcaram a intencionalidade e implementação de mudanças foram a promulgação da Lei Federal nº 9.394/1996 que dispõe acerca das diretrizes e bases da educação nacional (LDB), as ações do Ministério da Educação que fomentam mudanças curriculares e a organização geral da escola, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Há também as propostas do Conselho Nacional de Educação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, mais recentemente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, dentre outras (OLIVEIRA, 2008).

Esta tendência nos permite perguntar se as políticas educacionais estão sendo eficazes no atendimento efetivo à ‘melhoria da qualidade da educação’, um dos princípios básicos constante na Constituição Federal¹, repetida pela LDB², que “pontua 10 vezes o termo ‘qualidade’, seja como *padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade*”³ (CURY, 2007, p. 14).

Dourado (2007) destaca que a busca da melhoria da qualidade da educação não está atrelada apenas ao ingresso e permanência do educando na escola, mas também a ações que possam mudar a situação de baixa qualidade na educação básica.⁴ Desse modo, considera ser necessário reconhecer os condicionantes da política de gestão e pensar sobre a composição de

¹ “Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII: garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

² “Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX: garantia de padrão de qualidade” (BRASIL. Lei Federal 9.394, 1996).

³ Cf. Art. 3º, IX; art. 4º, IX; art. 7º, II, art. 9º, VI; art. 47, § 4º; art. 70, IV; art. 71, I; art. 74; art. 75, caput; § 2º (BRASIL, 1996).

⁴ A educação básica no Brasil é constituída de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

estratégias de mudança que devem estar mediadas pelo regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.⁵

Para Mattos (2006, p.7), o desafio de oferecer uma educação de qualidade como uma das necessidades dos sistemas de ensino,

localiza-se nos resultados do ensino e estes se verificam através do desempenho (rendimento) escolar dos estudantes. Ao verificar o desempenho considera-se um conjunto de competências e habilidades adquiridas no decorrer do período de escolaridade; o valor agregado da escolaridade entendido como benefício do aprendizado trazendo, posteriormente, probabilidade de uma atividade geradora de renda aos futuros profissionais.

O conceito de qualidade, entretanto, não pode se restringir ao rendimento escolar, nem ser tomado como referência para o estabelecimento de *ranking* entre instituições de ensino. Uma educação de qualidade é determinada por influências intra e extraescolares, isto é, influências relativas às condições de vida não só dos alunos, mas também de suas famílias, o seu contexto social, cultural, econômico e da escola (DOURADO, 2007).

Dourado, Santos e Oliveira (2007, p.6) destacam que

a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. [...] Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula.

A busca pela melhoria da qualidade da educação ganhou força e forma, principalmente, a partir de discussões em nível internacional na década de 1990 (SILVA; ABREU, 2008).

Nesta década e início da seguinte, os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, em conformidade com a lógica que previa maior flexibilidade e autonomia local. Esta perspectiva era verificada em âmbito internacional. Estas mudanças foram determinantes para

⁵ O regime de colaboração é previsto no art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

novas relações entre as diferentes esferas administrativas que tratam da educação (OLIVEIRA, 2009).

Nos primeiros anos do governo Lula, observa-se uma tendência em permanecer com o que estava instituído no governo anterior a realizar mudanças. Assim, o primeiro mandato de Lula foi marcado por políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para pessoas pobres. A autora sublinha que foram poucas as políticas educacionais regulares e permanentes neste período (OLIVEIRA, 2011).

Em 2007, já no segundo mandato de Lula, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual agregava mais de 30 ações articuladas sobre vários aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. A infraestrutura do plano é sustentada por dois pilares: o técnico e o financeiro, os quais atendem as normas legais instituídos na Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SAVIANI, 2007).

Neste mesmo ano, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem como objetivo medir o desempenho dos sistemas educacionais estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. Foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tendo como inspiração os programas internacionais de avaliação da educação (OLIVEIRA, 2011).

Uma das ações que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação é o Programa Mais Educação (PME), instaurado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.087 em 2010. O programa tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e ampliar o tempo de permanência deles nas escolas, induzindo assim o tempo integral na educação básica (BRASIL, 2010). Silva e Silva (2010) destacam que as oficinas do Programa, em especial as que articulam estudos relativos à língua portuguesa e matemática, podem estar sendo desenvolvidas na perspectiva de contribuir na melhoria dos resultados do desempenho dos alunos nas disciplinas formais e conseqüentemente nas avaliações externas.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo geral discutir e analisar as práticas desenvolvidas pelos gestores de duas escolas públicas estaduais pertencentes ao município de Belford Roxo/RJ no que tange a articulação com os educadores sociais do Programa Mais Educação, em especial as oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’, com vistas a contribuições para a melhoria do desempenho escolar e da qualidade do ensino. O estudo em foco contemplou os seguintes objetivos específicos: (1) Investigar como é realizada a articulação da equipe gestora com os educadores sociais do Programa Mais Educação, em especial das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’; (2) Analisar como são desenvolvidas as

ações e atividades nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação; (3) Determinar as possíveis contribuições das oficinas do Programa Mais Educação para a melhoria do desempenho escolar e da qualidade do ensino; e (4) Identificar a concepção de gestão escolar desenvolvida pela equipe gestora das escolas pesquisadas.

A escolha das duas escolas estaduais do município de Belford Roxo se deve ao fato de estarem situadas em um município que apresenta médias do IDEB abaixo dos índices projetados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ (INEP) e por não terem sido encontradas pesquisas relacionadas a este município.

Destaca-se também que a maioria das pesquisas se volta para as capitais brasileiras, o que pode ser evidenciado a partir de pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações do site do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, este estudo possibilitará discussões de ações desenvolvidas em uma realidade que difere das capitais. Um contexto onde muitas das políticas educacionais têm pouco sucesso por não respeitarem as peculiaridades locais em virtude de práticas clientelísticas na política do município.

A dissertação esta dividida em três partes. As duas primeiras referem-se à base teórica e a última a análise de dados. A primeira parte intitulada “Política pública e educação: considerações acerca do caminho percorrido desde a década de 1990 até o momento atual” visa possibilitar a apresentação dos principais condicionantes que levaram a implantação de diversas políticas públicas no intuito de atingir a qualidade da educação nas escolas brasileiras e os desdobramentos para a rede estadual do Rio de Janeiro. Para tanto, ela está dividida em quatro seções.

A primeira seção, intitulada “Os anos de 1990 como marco das políticas educacionais: a melhoria da qualidade da educação como uma meta a ser alcançada”, tem como objetivo discutir o caminho percorrido pelas políticas educacionais a partir da década de 1990 até o momento atual. Os principais pesquisadores que contribuíram para esta reflexão foram Frigotto e Ciavatta (2003), Oliveira (2009; 2010; 2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Silva e Abreu (2008).

A seção seguinte, cujo título é “O Plano de Desenvolvimento da Educação e o Compromisso Todos pela Educação: repercussões para garantia da qualidade da educação”, visa apresentar o documento que se constitui um ‘guarda-chuva’ de ações instituídos pelo governo para a melhoria da qualidade da educação. Para a discussão teórica, utilizaram-se os estudos de Krawczyk (2008), Oliveira (2009) e Saviani (2007; 2009).

A terceira seção diz respeito ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Com o título “Desempenho escolar e qualidade da educação: o Sistema Nacional de Avaliação Básica e o IDEB em foco” visa realizar uma discussão sobre o tema. Para isso, Bonamino (2009), Bonamino e Sousa (2012), Freitas (2004) e Araújo e Fernandes (2009) contribuíram para a análise a partir de suas reflexões.

A última seção da primeira parte é referente ao Sistema de Avaliação do estado do Rio de Janeiro. Com o título “Sistema de avaliação do estado do Rio de Janeiro: aspectos de sua construção para a melhoria da qualidade da educação e suas repercussões para o trabalho docente” busca discutir as principais ações desenvolvidas no estado a partir da década de 1990. Assim, as reflexões teóricas de Brooke e Cunha (2006), Brooke (2006; 2008), Gama (2002) e Leal (2004) foram importantes para o aprofundamento desse tema.

A segunda parte deste trabalho tem por objetivo discutir o Programa Mais Educação e seus desdobramentos no cotidiano da escola e na gestão escolar. Com o título “Educação não-formal no contexto formal: repercussões do Programa Mais Educação na escola e para a gestão escolar”, esta parte está dividida também em quatro seções. A primeira delas tem como arcabouço teórico Paro (2010), Libâneo (2008) e Dourado (2008). Aqui a reflexão teórica está pautada especificamente nas ações esperadas do gestor escolar da contemporaneidade. O título desta seção é “A ‘nova’ agenda da gestão escolar: as interferências externas e o ‘novo’ papel do gestor da escola pública brasileira”.

A segunda seção, intitulada “As modalidades de Educação e sua relação com a escola: o Programa Mais Educação como mecanismo de interpenetração da Educação Não-Formal no ambiente escolar”, busca discutir as modalidades de educação e mais especificamente a interpenetração da educação não-formal na escola a partir das ações do Programa Mais Educação. Para tanto, buscou-se as reflexões teóricas de Libâneo (2010), Trilla (2008), Gadotti (2005) e Gohn (2011, 2010, 2006).

A penúltima seção dessa segunda parte tem como referência o Programa Mais Educação. Aqui, tendo como título “A possibilidade da ampliação do tempo na escola e melhoria da qualidade da educação: o Programa Mais Educação” e contribuições de Silva e Silva (2013; 2010; 2009) e Matos (2011) tem como objetivo apresentar e discutir este programa na política educacional brasileira e suas repercussões nas escolas públicas.

Por último, é realizada uma breve discussão em relação ao Programa Mais Educação e o conceito de educação integral e educação de tempo integral. Com o título “O Programa Mais Educação e a sua relação com a Educação Integral e de Tempo Integral: limites e

possibilidades” e tendo a discussão à luz de Guará (2009; 2006) e Cavaliere (2009; 2007) foi observada a possibilidade de uma ação indutora de educação integral, entretanto, não podendo ser caracterizada como uma política de educação de tempo integral, uma vez que não é ofertada para todos os alunos, ou seja, geralmente participam do programa apenas os alunos que apresentam baixo rendimento escolar.

A terceira parte deste trabalho apresenta a análise de dados. Com o título “A pesquisa de campo como possibilidade de conhecimento de realidades distintas: o caso de duas escolas de Belford Roxo” procura materializar a proposta contida no objetivo geral e seus desdobramentos como objetivos específicos. A pesquisa se define como um estudo de cunho qualitativo amparado pela perspectiva crítica, comportando, no entanto, alguns dados de natureza quantitativa, como os resultados do IDEB. Utilizou-se para a coleta de dados: observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Dezesete sujeitos, dentre diretores gerais, diretores adjuntos, educadores sociais do Programa Mais Educação e professores de Língua Portuguesa e Matemática, participaram da pesquisa. Os dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temático, tendo como referencial os estudos de Turato (2008). O autor salienta que a análise de conteúdo nas pesquisas é uma abordagem analítica de dados das mais usadas nas pesquisas que se ancoram em metodologias qualitativas.

Para tanto, procurou-se a partir da impregnação dos dados levantados nas escolas pesquisadas, e de leitura e releituras, realizar a análise a partir das categorias que se mostraram mais relevantes para a pesquisa, como gestão escolar, avaliação externa e desempenho escolar.

I – POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO DESDE A DÉCADA DE 1990 ATÉ O MOMENTO ATUAL

Este capítulo se propõe apresentar os principais condicionantes que levaram a implantação de diversas políticas públicas no intuito de atingir a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras e os desdobramentos para a rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Para isso, o capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, será dada atenção ao caminho percorrido das políticas públicas destinadas para a educação a partir dos anos de 1990, uma vez que neste período intensificam-se as discussões dos rumos da educação mundial, a nível global, e da educação no Brasil, em nível local. Serão destacadas possíveis influências e impactos dos organismos multilaterais nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva na elaboração de tais políticas. Os estudos de Frigotto e Ciavatta (2003), Oliveira (2011; 2010; 2009), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Silva e Abreu (2008) mostraram-se fecundos para auxílio desta discussão.

No segundo momento, será dada atenção ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual é apresentado para a população brasileira contendo uma série de ações visando à melhoria da educação básica por meio de colaboração entre os entes federados e a união no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula). Para fundamentar este estudo, Oliveira (2009), Saviani (2007; 2009) e Krawczyk (2008), entre outros, foram de relevante contribuição.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica tornam-se relevantes neste estudo, uma vez que evidencia-se a fomentação de políticas educacionais no momento atual a partir dos resultados alcançados pelas escolas públicas e sistemas. Neste sentido, Bonamino (2002), Bonamino e Sousa (2012), Freitas (2004), Araújo e Fernandes (2009), entre outros, apresentam estudos nesta área que tornam-se fundamentais para o aprofundamento do tema.

Na quarta e última seção, serão discutidas e apresentadas as políticas educacionais implantadas nas escolas públicas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro desde os anos de 1990 e focando, por último, nos dois mandatos do governo de Sérgio Cabral (2006 a 2014). Para tanto, serão necessárias as contribuições de Brooke e Cunha (2011), Brooke (2006; 2008), Gama (2002), Leal (2004), entre outros, e consulta a documentos oficiais expedidos pela Secretaria de Estado de Educação.

Assim, serão observados fortes impactos no cotidiano escolar a partir de políticas educacionais implantadas a partir da década de 1990, principalmente.

1.1 Os anos de 1990 como marco das políticas educacionais: a melhoria da qualidade da educação como uma meta a ser alcançada

Ao longo da história da educação brasileira, observam-se várias discontinuidades de políticas em prol de uma educação de qualidade. Tendo como ponto de partida a década de 1990, verifica-se que o Brasil apresentava os piores índices educacionais neste período. Silva e Abreu (2008, p. 524) destacam que

o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; as altas taxas de evasão e repetência, aproximadamente 60% dos integrantes no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro Grau, na época) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíram os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O Ensino Médio (então Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos).

Neste contexto, conferências estavam sendo realizadas para discussão acerca de melhoria da educação em nível global. Dentre as conferências realizadas que impactaram fortemente nas políticas educacionais no Brasil, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual o governo brasileiro e outros 154 governos de diversos países comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. O Brasil, ao lado de Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, apresentava uma das maiores taxas de analfabetismo do mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; SILVA; ABREU, 2008).

A referida Conferência, realizada em março de 1990 em Jomtien, Tailândia, foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial. Participaram dela representantes de diferentes categorias: governos, agências internacionais,

organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades representativas da área educacional de nível internacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

O Brasil e outros oito países que apresentavam altos índices de analfabetismo do mundo foram conhecidos como *E9*. Assim, seus governos comprometeram-se na fomentação de políticas educativas a partir do fórum consultivo internacional denominado *Education for All (EFA)* - Educação para Todos - cuja coordenação ficou a cargo da UNESCO ao longo da década de 1990, realizando reuniões regionais e locais de natureza avaliativa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Dentre as prioridades traçadas no EFA, além da redução do analfabetismo, prevê também a universalização do ensino básico. Com isso, a partir de então, o governo brasileiro fomenta várias ações com o objetivo de cumprir as metas firmadas (SILVA; ABREU, 2008).

É importante destacar que as prioridades definidas pelo Banco Mundial para serem atendidas na educação básica referiam-se ao ensino primário e secundário, termos utilizados pelos países da América Latina, criando assim certa confusão de nomenclatura, uma vez que no Brasil, o conceito de educação básica refere-se a três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Após o curto mandato do presidente Fernando Collor de Mello, seu sucessor, Itamar Franco, toma posse em 1992 e a partir desse momento intensificam-se discussões relativas à educação brasileira sob bases políticas e ideológicas lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, inspirando, assim, a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p.62) destacam que “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescritos seria aqui implantado.”

O Plano Decenal foi elaborado no governo Itamar Franco, mas foi apenas no governo de FHC que as reformas foram postas em ação, cuja velocidade e força impressionaram os educadores (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002).

O Plano recomenda as diretrizes da política educacional sem com isso fazer uma uniformização de ações e procedimentos a serem realizados pelos estados e municípios. Sendo assim, é constituído por um conjunto de diretrizes das quais deverão ser atualizadas e negociadas continuamente, tendo como propósito a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Oliveira (2010, p. 166) salienta que a principal crítica ao Plano Decenal de Educação para Todos fica no fato

do conjunto de intenções que nunca saíram do papel, limitando-se apenas orientar algumas ações na esfera federal. Assim identificam o plano como uma descrição da situação do Ensino Fundamental, buscando traçar algumas metas e estratégias para a universalização da educação e a erradicação do analfabetismo, sem, contudo, referir-se à educação como um todo.

Neste período verificam-se fortes influências externas nas políticas educacionais pelos organismos multilaterais, produzindo uma homogeneização das reformas educacionais nos diferentes países onde atuam. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) destacam que na década de 1990 há uma forte “presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”.

Tal influência se projetou na educação brasileira especialmente na educação básica, incluindo diretrizes como: autonomia das instituições escolares; atenção aos resultados obtidos, ressaltando necessidade de criação de sistemas de avaliação; busca da eficiência e maior articulação entre os setores públicos e privados, tendo em vista ampliar a oferta da educação (SILVA; ABREU, 2008).

Frigotto e Ciavatta (2003) questionam a subordinação consentida do Estado aos organismos internacionais ao discutir o período de 1990, identificada como a *Era FHC*, alusão ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), e apontam como sendo de retrocesso não só no plano institucional, como também no âmbito pedagógico. Os autores destacam ainda que

a dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.108).

Verifica-se, assim, uma grande ampliação dos meios e do instrumental de regulação federal da ‘qualidade’, articulada com medidas e avaliação durante este período.

Nos oito anos que o presidente Fernando Henrique Cardoso esteve à frente do governo, houve amplas mudanças no conjunto de políticas públicas e sociais. Em seu

governo, FHC conseguiu garantir a estabilidade econômica uma vez que a atual política econômica, o Plano Real, contribuiu para esta conquista. A partir de então, possibilitou-se efetuar um conjunto de obras no âmbito do Estado. Neste caso, o que se procurava era a racionalização e a modernização. Para tanto, as privatizações de empresas estatais e mudanças na forma de se gerir as políticas públicas contribuíram para tal (OLIVEIRA, 2011).

Neste sentido, a desregulamentação da administração pública federal foi alcançada por meio da descentralização, a qual não encontrava impedimentos nos preceitos constitucionais. Oliveira (2011, p. 325) aponta que

a descentralização foi apresentada como a alternativa de gestão das políticas públicas e sociais, favorecendo a fragmentação e, conseqüentemente, ampliando o número de atores políticos. Nesse arranjo, governadores e prefeitos adquiriram papel político de primeira grandeza, sem, contudo, anular ou diminuir o poder de antigas lideranças.

Entretanto, apesar de estarem respaldadas pela Constituição de 1988, as reformas ocorridas por FHC, que buscavam reorientar a relação entre o Estado e a sociedade civil em última instância, foram na ‘contramão’ de direitos e garantias conquistados. Um exemplo desse retrocesso de direitos pode ser evidenciado a partir da Emenda n. 14 de 1996⁶, a qual focaliza apenas o ensino fundamental. Neste sentido, Oliveira (2011) ressalta que tal dispositivo comprometia a ampliação do direito a educação para todos os brasileiros de seu nascimento a conclusão do ensino médio. A autora destaca, ainda, que

as reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso a educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Nos dois mandatos de FHC há uma intensificação e diversidade no âmbito da educação escolar. Essas mudanças se caracterizavam “por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários” (CURY, 2002, p.196).

Dourado (2007) frisa, ainda, que estas políticas focalizadoras deram origem a vários programas e ações do governo federal para os estados e municípios, como a disseminação dos

⁶ Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)⁷, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e uma centralização de uma política de avaliação, ao contrário de um sistema voltado à colaboração mútua entre os entes federados.

Desse modo, Oliveira (2011, p.326) aponta que

o conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos a organização, a redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC), a gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96.

A autora assinala que as reformas implementadas pelo governo de FHC seguiram o movimento realizado em nível internacional, cuja direção aponta numa “maior flexibilidade na gestão, maior autonomia nas escolas e maior responsabilização dos docentes”. Com isso, o governo revela uma reforma que teve como característica a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, repassando assim a responsabilidade para o nível local, por meio da transferência de ações (OLIVEIRA, 2011, p.327).

Oliveira (2011, p. 327) observa que o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, permaneceu no cargo durante os dois mandatos de FHC, realizando

novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e em maiores flexibilidade e autonomia local. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente entre União e municípios. Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula.

No final do mandato de Fernando Henrique Cardoso, constata-se um processo fragmentado de gestão na educação brasileira, pois o que havia eram vários programas sociais e educativos que tinham como objetivo atender aos públicos focalizados, “revelando grande

⁷ Destinado às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas” (OLIVEIRA, 2011, p.327). Como exemplo, Oliveira (2011, p.327) destaca o Programa Alfabetização Solidária que

era a política de governo para enfrentar um dos mais sérios problemas deste país – altos índices de analfabetismo – por meio de uma organização não governamental (ONG) gerida pela primeira-dama a época, a antropóloga Ruth Cardoso. Ao final do governo FHC, é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade.

As políticas públicas destinadas à educação no primeiro mandato do presidente Lula não foram marcadas por inovações. Procurou-se manter as reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso, uma vez que tal governo realizou muitas mudanças do nível básico ao nível superior. Com isso, em relação à educação básica, verifica-se a falta de políticas regulares, ocasionando “ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Somente no último ano do primeiro mandato, Lula realmente conseguiu realizar uma ação que marcaria seu governo: criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Neste sentido, Oliveira (2009, p.198-199) frisa esta trajetória, informando que se deu

por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, (...). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, o FUNDEF –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos.

Outro marco que fomentará discussões e projetos na área educacional ocorreu em 2006, já no segundo mandato de Lula. A Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo

Gerdau articularam, com apoio do Preal, a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina. Nesta ocasião, participaram empresários brasileiros e personalidade para discutir ações com o objetivo de melhorar a educação no Brasil. Assim, foi instituído o documento *Compromisso Todos pela Educação* (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Oliveira (2009) destaca que o lema da melhoria da educação básica que se dá a partir desse documento, é um discurso recorrente e verificado desde as políticas educacionais dos anos de 1990. Ela salienta que

o apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p.206).

Shiroma, Garcia e Campos (2011) apontam que o objetivo do *Compromisso Todos pela Educação* é estimular a iniciativa privada e organizações sociais do chamado ‘terceiro setor’ na atuação com o Estado, de forma “convergente, complementar e sinérgica”, promovendo, assim, políticas públicas. As autoras destacam que o “ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é prioritariamente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas” (SHIROMA, GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233).

Neste sentido, Peroni (2010) questiona acerca de quem é realmente responsável pelos direitos universais da sociedade. Ela prevê que o poder público é o que deve se responsabilizar por tais direitos. Entretanto, salienta que para o neoliberalismo e a Terceira Via, “o Estado não deve ser mais o executor, repassando essa tarefa, ou para o setor privado ou para o público, chamado não estatal, que é o terceiro setor” (PERONI, 2010, p.225).

Observa-se a necessidade aguda de regular as ações escolares com vistas ao atendimento não só aos organismos internacionais, os quais financiam projetos, mas também ao empresariado brasileiro. Neste momento do movimento *Compromisso Todos pela Educação*, o governo federal lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

1.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação e o Compromisso Todos pela Educação: repercussões para garantia da qualidade da educação

Em seu primeiro mandato, Lula efetuou o lançamento de muitos programas sociais cujo público alvo era as pessoas mais pobres, tendo assim a mesma lógica do governo anterior. Um dos programas que se sobressai é o Bolsa Família, instituído pelo Decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. O Programa “apresentava-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC” (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Uma das principais críticas que o programa recebe diz respeito ao repasse de dinheiro direto à população mais carente, caracterizando-se como uma política social passiva, uma vez que é incapaz de estimular e desenvolver a autonomia das pessoas que são assistidas a fim de alcançarem algum nível de independência e saírem dessa condição (OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2009) destaca que a educação vem sendo um instrumento de implementação de várias políticas sociais destinados aos mais pobres. Além do Bolsa-Escola, como já mencionado, há os programas dirigidos à juventude, como o ProJovem e o Primeiro Emprego. Ela considera que

como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos. Esses programas chegam à escola pública como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes (OLIVEIRA, 2009, p.203).

Neste contexto, a mesma lógica se faz nas políticas destinadas à educação. Isto é, são criados muitos programas que em geral não comungam de uma integração, uma vez que são caracterizados como, por exemplo, políticas temporárias ou programas especiais, sem ter com isso uma regularidade em seu tratamento (OLIVEIRA, 2009).

Agregando os mais variados programas aplicados a todas etapas da educação brasileira, ou seja, desde a educação básica até a educação superior, foi lançado em 24 de abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação, que procura, por meio de parcerias com municípios, Distrito Federal e Estados, instaurar um regime de colaboração, visando a participação das famílias e comunidade nas ações para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Oliveira (2009, p. 206) aponta que

tal política apresenta, contudo, certo grau de ambivalência. Ao mesmo tempo em que o governo federal, por meio do MEC, busca capitanear as políticas educacionais em nível nacional, muitas vezes interferindo nas políticas estaduais e municipais, como por exemplo na sua atuação com relação ao piso salarial profissional nacional do magistério, adota como carro chefe dessa política um Plano que se constitui da soma de programas especiais que marcam a irregularidade de suas políticas. Um exemplo é a forma como a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC – busca definir e interferir nas políticas educacionais dos municípios e estados, sobretudo por meio da gestão escolar, desenvolvendo programas voltados a esse fim.

O PDE compreende mais de 40 programas⁸ e tem como objetivo “a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (HADDAD, 2008, p. 5). Krawczyk (2008) lembra que muitas das ações já estavam sendo desenvolvidas nas escolas públicas por organizações não governamentais (ONGs).

O Plano comporta praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação, parecendo como um grande ‘guarda-chuva’. Seu lançamento foi no mesmo período da apresentação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, no qual cada ministério indicaria ações para fomentação e implementação nas suas respectivas áreas de atuação. Neste momento, o governo também lança o IDEB (SAVIANI, 2009).

Krawczyk (2008, p. 801) salienta que

a diversidade de aspectos previstos pelas ações do PDE expressa também, sem dúvida, as desigualdades entre as escolas do país quanto às condições de aprendizagem e aos recursos materiais e humanos. O plano reflete o paradoxo dessa situação, ao contemplar desde a instalação de luz elétrica em todas as escolas até a implantação da alfabetização digital.

O PDE obteve uma boa aceitação da opinião pública e da imprensa, uma vez que tinha a qualidade do ensino como um dos objetivos. Saviani (2007, p.1232) acentua que

à aprovação quase geral contrapuseram-se algumas manifestações alertando que o Plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão

⁸Programa Escola Aberta; Programa Mais Educação; Parlamento Juvenil do Mercosul; Ensino Fundamental de Nove Anos; Ensino Médio Inovador; Escolas de Fronteira; Escola de Gestores da Educação Básica, dentre outros. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br> – Acessado em 16/05/2013).

claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade.

Dourado (2007) concorda que o PDE apresenta indicativos importantes para ações direcionadas à educação nacional, no entanto, destaca que durante sua elaboração, o documento não contou com a participação de setores organizados da sociedade brasileira. Desse modo, Saviani (2007) aponta que era esperada uma maior aproximação e escuta de suas bases originárias. Entretanto, aconteceu o contrário, isto é, a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder federal fez com que se aproximasse do empresariado. Para o autor, “talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores” (SAVIANI, 2007, p.1243).

Ao lado disso, em 6 de setembro de 2006, ocorre a participação de diversos grupos empresariais no movimento intitulado ‘Compromisso Todos pela Educação’, cuja realização foi patrocinada por diversas entidades, como Fundação Itaú-Social; Instituto Ayrton Senna, Cia; Instituto Itaú Cultural, o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Saviani (2009, p.32) aponta que

em seu lançamento, o “Compromisso Todos pela Educação” definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido.

É importante destacar que as propostas levantadas no movimento foram adotadas no mais importante plano do governo federal, ou seja, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação. O ‘Compromisso’ foi rapidamente ganhando novas adesões, somando-se, assim, novos participantes. Ao lado do governo federal, incluíram-se organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas, entre outros (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Saviani (2007) sublinha que as ações que compõem o PDE, quase em toda sua totalidade, recaem sobre aspectos do Plano Nacional de Educação (PNE) publicado em 2001 com vigência de dez anos. O autor ao confrontar o PNE com o PDE evidencia que o Plano de Desenvolvimento da Educação não se caracteriza como um plano, em seu sentido próprio.

Para o autor, o documento “se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação” (SAVIANI, 2007, p.1239). Isto é, diz que na realidade, o PDE não se caracteriza como uma estratégia efetiva para se cumprir as metas do PNE, pois além dele não se originar do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas do PNE, as ações também não se articulam organicamente (DOURADO, 2007).

Dentre as ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação e que são relevantes para esta pesquisa, além do Programa Mais Educação, encontram-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que serão discutidos na seção seguinte, pela relevância dos temas.

1.3 Desempenho escolar e qualidade da educação: o Sistema Nacional de Avaliação Básica e o IDEB em foco

O processo avaliativo de aprendizagem discente é extenso, complexo e muitas vezes geram conflitos e debates calorosos não só entre professores e especialistas, mas também entre pais e os próprios alunos, pois pode ser tratado por diferentes concepções e práticas. Horta Neto (2010, p. 88) destaca que existem

diversos tipos de avaliação que são realizadas dentro do sistema educacional: aquelas que acontecem em sala de aula, passando por outras que ocorrem na própria escola, ou até as que perpassam todo o sistema educacional. Com relação às avaliações externas, existem aquelas que têm consequências diretas importantes sobre indivíduos e instituições e que apresentam resultados numéricos (somativas) e aquelas que têm como propósito aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias, e que não têm o interesse em dar consequência imediata ao resultado (formativas).

As avaliações realizadas no cotidiano escolar têm como objetivo a verificação do processo de construção do conhecimento, ao contrário da avaliação externa, aplicada pelo Estado, cujo propósito é avaliar o produto da aprendizagem. No entanto, mesmo sendo diferentes, podem contribuir para discussão acerca dos diferentes momentos dos processos de construção do conhecimento caso sejam bem formuladas (LOCATELLI, 2002).

Sordi e Ludke (2009, p.316) salientam que “a avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos.” Neste sentido, advertem que os professores não podem ser ingênuos neste assunto. Devem desenvolver alguma habilidade para lidar com a avaliação, uma vez que é ‘um campo fortemente atravessado por interesses’.

Assim, as autoras apontam que

ao deixarem de ser avaliadores e começarem a ser também objeto de avaliação, os profissionais das escolas são desafiados a desenvolver relações mais maduras com a avaliação e com os avaliadores de seu trabalho, sob pena de não acrescentarem qualidade política ao processo (SORDI; LUDKE, 2009, p.316).

Com isso, as avaliações aplicadas apenas pelos professores para verificarem o aprendizado dos alunos, tendo como foco o aluno, são rompidos pela avaliação que é aplicada em larga escala, isto é, nas escolas, principalmente as pertencentes da rede pública, pelo Estado, “buscando subsídios que orientem os sistemas educativos que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indicação das escolas a um determinado padrão de qualidade” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 318).

A partir dos resultados dessas avaliações, cuja orientação na maioria das vezes diz respeito ao desempenho dos alunos, são produzidos relatórios e estatísticas, as quais servem como informações para comparação e classificação das escolas, possibilitando a definição de políticas públicas. Por outro lado, informa também à sociedade e ao mercado onde estão concentradas as ilhas de ‘excelência’ educacional (SORDI; LUDKE, 2009).

O interesse pelo Estado em conceber a avaliação como parte do planejamento educacional é evidenciado desde o início do século passado. Entretanto, é somente no final dos anos 80 que a avaliação passa a ganhar força para serem integradas nas políticas e práticas do governo com fim na educação básica (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Bonamino (2002) lembra que, nos anos 80, foi desenvolvida pesquisa de avaliação do rendimento escolar dentro do *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro* (EDURURAL), pela Fundação Carlos Chagas (FCC), Fundação Cearense de Pesquisa (FCP), Universidade Federal do Ceará (UFC) e pesquisadores estrangeiros. Tendo como sujeitos da pesquisa alunos das 2ª e 4ª séries do ensino fundamental em 603 escolas rurais dos estados de Ceará, Piauí e Pernambuco, foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática, durante os anos de 1981, 1983 e 1985. A autora destaca que

pode ser considerado como um intento de avaliação conjunta dos fatores intra e extra-escolares, já que não só levou em conta o peso do ensino multisseriado, das condições das escolas, do perfil dos professores e dos treinamentos mas também a incidência das condições familiares na aprendizagem escolar de conceitos básicos (BONAMINO, 2002, p.57).

Entre os anos de 1987 e 1990 a ‘avaliação nacional’ na educação básica no Brasil aconteceu na forma de programa do Ministério da Educação, sendo batizado de Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Freitas (2004, p. 668) aponta que “a partir de 1992, com alterações, esse programa deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).” Para tanto, a autora salienta que foi necessária regularização legal até a publicação da Medida Provisória n. 661 de 18/10/1994.

Assim, o SAEB foi desenvolvido ao longo dos anos 80 e 90, configurando-se a partir de diferentes contextos políticos, durante os quais ocorreram mudanças a fim de adequar-se ao “arranjo institucional e nas posições ocupadas pelos agentes responsáveis por este sistema de avaliação” (BONAMINO, 2002, p. 90).

Nesta perspectiva, diferentes governos desenharam este processo: governo Sarney (1985-1990), no qual em 1988 houve a primeira experiência com um sistema de avaliação educacional ampliado; governo Collor (1990-1992); Itamar Franco (1992-1994); e sendo consolidada na primeira gestão de FHC a partir de 1995.

Bonamino (2002, p. 61) destaca que

se, nos anos 80, a preocupação com a persistência de elevadas taxas de repetência escolar estimulou o surgimento da avaliação do ensino de primeiro grau, foi só na segunda metade dos anos 90 que a avaliação dos sistemas escolares de educação fundamental e médio se tornou um dos eixos centrais da política educacional

Muitos países da América Latina iniciaram o processo de criação de seus respectivos sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem na década de 90. Este movimento se inicia nos Estados Unidos no final da década de 1960 e se expande para a Europa na década de 1970, atingindo a Ásia e Oceania nos anos 80 (HORTA NETO, 2005).

Durante os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso verifica-se uma grande ampliação dos meios e do instrumental de regulação federal da “qualidade”, articulado com medidas e avaliação. Tal característica, mais racional da formulação e implementação da política educacional, também será observada no governo Lula (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Freitas (2004, p.664) observa que

no decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objetivo de regulação federal, cuja viabilidade exigiria o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, considerados ambos elementos estratégicos da boa-governança educacional no país.

Até o final de 1994, o SAEB apresentava uma institucionalização fraca e um fundamento legal provisório. Entretanto, na prática, estava tomando corpo a partir de iniciativas da administração federal (FREITAS, 2004).

No período de 1995 a 2002, ocorreu uma ampliação dos meios de centralização da ‘avaliação/medida’ da educação básica, a saber: A Medida Provisória n. 661, reeditada sem alterações sob o n. 711/94 e depois sobre o n. 765/94, possibilitando, assim, a criação formal do SAEB. Freitas (2004, p. 669) aponta que

este mesmo texto foi mantido nas reedições de n. 830, n. 891 e n. 938 de janeiro, fevereiro e março de 1995, respectivamente. Mas, na reedição n. 967, de 13.4.1995, já estavam inseridas modificações que permaneceriam posteriormente e que, com outras alterações nas reedições n. 992, de 12.5.1995 e n. 1.094, de 28.11.1995, culminariam no texto final da lei n. 9.131 de 24.11.1995

Durante o processo de institucionalização do SAEB, muitos objetivos eram requeridos. Entretanto, eles estavam vinculados em torno de duas questões:

(a) o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação, frequentemente referida nos textos oficiais como o ‘monitoramento da qualidade da educação’; e (b) a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais voltadas à qualidade e à equidade em educação (FRANCO, 2008, p.27).

É importante destacar a introdução de dispositivos sobre avaliação a fim de medir e controlar a regulação da qualidade do ensino em escala nacional pela Lei Federal 9.394/96. Em seu artigo nono, determina as atribuições da União acerca do assunto:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de

ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996).

Franco (2008) reforça destacando que a LDB inova em relação aos textos legais precedentes não só quando indica a necessidade de avaliação da educação em artigos específicos, verificado no artigo nono, mas também, trata do tema no artigo 24⁹. Horta Neto (2005) salienta que pela primeira vez uma legislação faz menção à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de operar sobre a qualidade do ensino.

As avaliações externas no Brasil, entendidas também como avaliações de larga escala, são promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Um dos objetivos desse instituto é ajudar na formulação e execução de políticas públicas educacionais tendo como parâmetros a qualidade e equidade na educação. Assim, a partir do discurso oficial, procura produzir também “informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (BRASIL, 2008, p. 6).

O INEP passou a se concentrar nas atividades ligadas à avaliação da educação em detrimento das atividades de pesquisa a partir das novas regulamentações instituídas pelo Decreto 2.146/1997, que transfere as funções da extinta Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE), criada na gestão do Ministro Paulo Renato no Ministério da Educação, a qual só existiu por nove meses, para o Instituto (HORTA NETO, 2005).

A partir dessa momento, o INEP passou a ter as seguintes atribuições:

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.
- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país.

⁹Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

- Apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional.
- Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais.
- Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior.
- Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente.
- Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior.
- Promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior.
- Articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral (HORTA NETO, 2005, p.4).

Atualmente, os levantamentos estatísticos e avaliativos realizados pelo INEP são evidenciados a partir de algumas etapas da educação básica e na modalidade de educação de jovens e adultos, a saber: Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA)¹⁰; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹¹; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)¹²; Provinha Brasil¹³; e SAEB¹⁴, que é composta por duas avaliações complementares, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), “que tem o foco nas gestões dos sistemas educacionais e é conhecida como Saeb” e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que “é mais ampla e focaliza as unidades escolares brasileiras e, devido a isso, recebe o nome de Prova Brasil” (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p. 129).

¹⁰ O PISA “é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos.” Além dos países da OCDE, outros poderão ser convidados a participar das avaliações que acontecem a cada 3 anos, como o Brasil (BRASIL, 2008, p. 6).

¹¹ O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, aplicado anualmente aos egressos ou em fase de conclusão do ensino médio. “seu objetivo principal é possibilitar uma referência para autoavaliação do(a) participante, a partir das competências e habilidades que o estruturam, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho” (BRASIL, 2008, p. 6).

¹² É destinado para os brasileiros residentes no Brasil e no exterior. Tem como característica ser “uma avaliação para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria.” É importante destacar que esses brasileiros, após o cumprimento das exigências, são certificados por instituições credenciadas para este fim (BRASIL, 2008, p. 7).

¹³ Com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos educandos, é aplicada a crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras, de caráter diagnóstico em duas etapas, uma no início e a outra ao final do ano letivo. Destaca-se aqui a possibilidade dos professores e gestores educacionais realizar um diagnóstico para conhecer o que foi agregado na aprendizagem dos menores ao longo do período letivo, colaborando assim para a melhoria da qualidade de ensino e na possibilidade da redução das desigualdades educacionais (BRASIL, 2008).

¹⁴ Normatizada pela Portaria nº 931, de 21/03/2005 (BRASIL, 2005).

A prova Saeb é uma avaliação de base amostral, aplicada desde 1990, como já pontuado. Avaliando alguns alunos selecionados estaticamente de 4ª e de 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural (BONAMINO; SOUSA, 2012). Bonamino e Franco (1999) salientam que os primeiros ciclos de avaliação 1990-1993-1995-1997 forneceram subsídios para políticas educacionais. No entanto, Coelho (2008) destaca que os dados resultantes destas avaliações só foram analisados no final da década de 1990.

Por ser amostral e não abranger todas as escolas do Brasil, não permitia medir a evolução do desempenho de cada aluno ou das escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012). Com isso, Sousa e Lopes (2010) apontam que em geral as escolas e os municípios não se identificavam com este tipo de avaliação. Haddad (2008, p. 12), informa que a princípio o Saeb “não permitia uma visão clara da realidade de cada rede e menos ainda de cada escola que a integra.”

Franco (2008, p.28) adverte que “muitos aspectos da avaliação nacional podem ser atingidos por meio de exercícios de avaliação de base amostral. Em avaliações amostrais, define-se claramente a população de interesse da avaliação, mas testa-se apenas uma amostra relativamente pequena da população.” Neste caso, para o autor, a prova Saeb está apta a produzir resultados significativos não só para o país, mas também para os subgrupos de interesse, como, por exemplo, unidades da federação e a grande parte das diversas dependências administrativas de origem estadual, municipal ou particular. Entretanto, ele destaca que os resultados para cada município e para cada escola ficam prejudicados na base amostral por ocorrer em pequena fração do universo de escolas.

A Prova Brasil, criada em 2005, teve como objetivo aumentar o conteúdo de informações da avaliação e suas consequências para as escolas. Já no primeiro ano de aplicação, foram avaliados mais de 3 milhões e alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios, número muito superior a média da prova Saeb que tem o número de 300.000 alunos avaliados. Bonamino e Sousa (2012, p. 378) sublinham que “a justificativa para sua implementação indicava as limitações do desenho amostral do Saeb em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.”

Ao contrário da prova Saeb, a Prova Brasil é uma avaliação censitária universal, expandindo, assim, a aplicação e fornecendo “médias de desempenho para todo o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes” (BRASIL, 2008, p. 8). Bonamino e Sousa (2012) completam frisando que a Prova Brasil, com

caráter censitário e realizada bienalmente, não anula a prova Saeb, mas visa completar, pois oferece informações a respeito do ensino ministrados nos municípios e escolas, com a finalidade de auxiliar os governos no direcionamento de recursos não só financeiros, mas também técnicos.

A Prova Brasil possibilita introduzir indicadores para os estados, municípios e escolas brasileiras. Com isso,

o INEP integrou os resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar, de modo a viabilizar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo princípio básico é o de que qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano. A aprendizagem é medida por meio da Prova Brasil e a aprovação por meio do Censo Escolar (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 990).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação e no discurso do governo, “pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar [...] e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática)” (BRASIL, 2008, p. 4).

O IDEB é expresso numa escala de zero a 10. Para Franco e Menezes Filho (2012), este índice é considerado um exemplo de indicador de qualidade educacional, pois realiza combinação não só de informações sobre o desempenho das avaliações aplicadas, mas também do fluxo escolar. Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 991) destacam que “além de propor o indicador, o PDE definiu metas¹⁵ para 2021 e submetas para o período de 2007 a 2021. Essas metas são apresentadas para os municípios e redes de ensino públicas.”

Saviani (2009, p. 17) acentua que

ao trabalhar com indicadores de qualidade, o IDEB permite que as ações se voltem precipuamente para as redes e escolas públicas mais precárias, enfrentando, em consequência, o problema de equidade, sem o que, na perspectiva da concepção que orienta o PDE, não será resolvido o problema da qualidade da educação básica.

¹⁵ A nota 6 (seis) no mínimo foi estipulada por ser a média dos países desenvolvidos, especialmente, os países que compõe a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (ARAÚJO; FERNANDES, 2009).

Nesta perspectiva, observa-se um crescente movimento por parte dos sistemas estaduais e municipais em prol de organizar avaliações externas cujos resultados sejam semelhantes às escalas contidas no SAEB, aumentando a abrangência dos diagnósticos da educação oferecida (KLEIN; FONTANIVE, 2009; GATTI, 2009). Assim, muitos sistemas de ensino criaram seus respectivos indicadores, influenciados e incentivados pelo IDEB nacional (BROOKE; CUNHA, 2011).

Recentemente, houve incorporação no SAEB da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) pela Portaria nº 482 de 07 de junho de 2013. Esta avaliação tem como objetivo avaliar de forma censitária os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A avaliação tem como foco, a partir do discurso oficial, avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e as condições de oferta do ciclo de Alfabetização nas redes públicas de ensino.

Assim, no contexto atual da avaliação em larga escala em nível nacional, o SAEB é composto por três avaliações, como abordado nesta seção: uma amostral, outras duas censitárias:

Figura 1: Constituição do SAEB.



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acessado em 20/05/2014.

Como já pontuado, estas avaliações influenciaram a criação de avaliações em larga escala em diversos municípios e estados. Será abordada a especificidade do processo avaliativo no estado do Rio de Janeiro e possíveis impactos no cotidiano escolar, principalmente para o trabalho docente.

1.4 Sistema de Avaliação do estado do Rio de Janeiro: aspectos de sua construção para a qualidade da educação e suas repercussões para o trabalho docente

Os processos de avaliação fazem e sempre farão parte da rotina do professor afim de não só verificar a apropriação dos conteúdos ensinados aos seus alunos, mas também identificar o que necessita ser melhorado e/ou corrigido, possibilitando ao docente rever, corrigir e ajustar metodologias de trabalho. Shiroma e Evangelista (2011, p. 134) destacam que “avaliar é preciso. Contudo, nos últimos tempos, a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidade no campo das políticas públicas e na relação com os professores.”

Atualmente está havendo uma grande preocupação com os resultados do trabalho docente e a relação desses resultados com os recursos investidos, uma vez que tais fatores acarretam as políticas de avaliação, induzindo procedimentos e conteúdos político-pedagógicos. Neste sentido, a adesão dos professores às reformas propostas é muito importante (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Shiroma e Evangelista (2011, p. 135) acentuam que “essas iniciativas redundaram na política de ‘responsabilização pelos resultados’ que se procura impingir aos professores”. Para as autoras, os resultados aqui não dizem respeito apenas aos verificados no nível escolar, mas também os sociais, uma vez que os docentes têm como tarefa formar e preparar as futuras gerações, delineada nas fronteiras do modo capitalista de produção.

As autoras destacam ainda que

a gestão por resultados pressupõe um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos. Os reformadores alegam que quanto mais normatizada, informatizada, computadorizada, despersonalizada for a avaliação, mais adequada, posto que se tornaria mais refratária à subjetividade do avaliador. Contudo, a ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.135).

A preocupação com a qualidade da Educação Básica está na agenda das políticas educacionais de todos os governos, federal, estadual e municipal. Brooke e Cunha (2011, p.30) destacam que mesmo utilizando instrumentos de verificação oriundos do SAEB, o qual

visa fundamentalmente monitorar e não diagnosticar, “todos têm como objetivo explícito fornecer *feedback* aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.”

Os autores acentuam que

o uso das avaliações estaduais para fins de um monitoramento genérico da evolução geral do sistema se torna cada vez mais frequente, como evidenciado pela criação recente de indicadores que tentam captar em um único número uma medida da qualidade de cada fase de educação em cada escola. Influenciados e incentivados pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em nível nacional, alguns estados, incluindo Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Ceará (IDE-Alfa), Rio de Janeiro (Iderj), e os municípios do Rio de Janeiro (IDE-Rio), São Paulo (Indique) e o Distrito Federal (IDDF) já criaram indicadores desse tipo (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 26).

O governo do estado do Rio de Janeiro criou em 2011¹⁶ o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), cujo objetivo, no discurso do governo, é ser um indicador de qualidade escolar, fornecendo um diagnóstico de cada escola pública estadual, utilizando uma escala de zero a dez, tendo como parâmetros o indicador de fluxo escolar e o indicador de desempenho (RIO DE JANEIRO, 2011a).

A criação do IDERJ em 2011 não significa que o sistema estadual de avaliação do estado do Rio de Janeiro tenha sido iniciado neste ano. O sistema de avaliação externa do estado foi criado em janeiro de 2000, com o nome de Sistema de Avaliação Permanente das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Neste mesmo momento, foi criado o Programa Nova Escola¹⁷ (BROOKE, 2008).

Gama (2002, p. 01) ressalta que o Programa Nova Escola tinha como objetivo

melhorar a qualidade do ensino público estadual, propondo-se a mudar a cultura escolar e privilegiar a inclusão, participação, democratização de oportunidades e a consolidação da cidadania. Assim, ao monitorar e avaliar as escolas visa, especificamente, fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas, incentivar o uso de processos avaliativos considerados indispensáveis para o desenvolvimento e autotransformação das escolas e estabelecer gratificações por desempenho.

¹⁶ Instituído a partir da publicação do Decreto nº 42.793 de 06/01/2011, publicado no DOERJ em 07/01/2011.

¹⁷ Instituído a partir da publicação do Decreto nº 25.959 de 12/01/2000, publicado no DOERJ em 13/01/2000. Observa-se que alguns dispositivos foram alterados pelo Decreto 26.458 de 07/06/2000, publicado no DOERJ de 08/06/2000.

Nesta perspectiva, o Programa Nova Escola estava alinhado com as tendências administrativas de monitoramento e avaliação. O autor destaca que o Programa apresentava-se, ainda, “como resposta aos desafios da administração pública em todos os seus níveis: atender de forma eficiente, rápida e satisfatória às demandas crescentes e diferenciadas vindas tanto da sociedade quanto de órgãos do próprio sistema” (GAMA, 2002, p. 01).

Brooke (2006) corrobora com Gama (2002) no sentido do Programa pretendia trazer várias questões positivas, como fomentar métodos mais democráticos na gestão das escolas, realizar uma integração entre as ações governamentais, além de realizar melhoras nas condições de trabalho docente, racionalizando o uso de recursos. Entretanto, o autor adverte que ao lado da tentativa de melhorar a gestão das escolas de sua rede, tinha também o intuito de responsabilizar seus funcionários, dentre eles, destacam-se os diretores, professores e funcionários administrativos, também chamados de ‘apoio’, pelos resultados dos alunos. Com isso, as constantes modificações do sistema de avaliação da rede e no próprio Programa desde a sua criação evidenciam a “dificuldade de se chegar a um consenso em torno dos objetivos e métodos de um programa de responsabilização” (BROOKE, 2006, p.388).

O Programa Nova Escola previa o pagamento de gratificações a diretores, professores e equipe de apoio, cujos valores diferenciavam de acordo com o nível em que a escola estava inserida. Isto é, em 2004, o nível mais alto, nível V, a gratificação era de R\$ 500 para professores de tempo integral e de R\$ 250 para pessoal de apoio. Brooke (2006, p.389) destaca que, neste ano,

foram pagos R\$ 16 milhões em gratificações, sendo R\$ 8 milhões pela classificação geral das escolas e R\$ 8 milhões pelo progresso alcançado entre 2003 e 2004. Foram beneficiados no total 58.008 professores, 19.843 funcionários de apoio e 9.425 concursados que começaram a atuar em 2004.

É importante mencionar que a divisão em cinco níveis de qualidade deu-se a partir de 2004, uma vez que o contrato de gestão do Programa passou a ser gerido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), que reformulou o programa, concentrando suas ações no desempenho, fluxo escolar e gestão das 1.830 escolas da rede. Neste sentido, as escolas foram divididas nestes cinco níveis a partir das notas obtidas nas três áreas de avaliação (BROOKE, 2006).

Durante a gestão anterior, que era realizada pela Fundação Cesgranrio, ocorreram avaliações nos anos 2000 e 2001. Em 2002 não houve coleta de dados, tendo a mudança

técnica do programa em 2003¹⁸, para o qual a Fundação “propôs novos instrumentos, utilizando alguns dos itens e a escala do Saeb para comparar o desempenho do Rio de Janeiro com as médias nacionais” (BROOKE, 2006, p. 388).

Brooke (2006, p.388) destaca que ainda em 2003,

foram desenvolvidos os índices de Gestão Escolar, de Eficiência Escolar e de Aprendizagem, e se estabeleceram grupos de referência pela média das notas padronizadas de cada índice a fim de evitar comparações entre escolas com alunos de nível socioeconômico muito diferente. Foram criados cinco grupos de referência de acordo com a renda familiar dos alunos.

A avaliação das escolas ocorria ao longo de todo o ano. Constituíam-se basicamente de “visitas as unidades escolares, entrega de relatórios, acompanhamento de prazos e da burocracia referente à gestão, matrícula e fluxo, culminando com o ‘dia D’, dia em que é avaliado o desempenho escolar dos alunos da rede” (RODRIGUES, 2007, p.27).

A divulgação oficial dos resultados era sempre no ano subsequente e somente depois da divulgação que as gratificações passavam a ser pagas ou corrigidas. Cada ano de avaliação corresponde a um ciclo cujo encerramento é sempre no ano letivo seguinte (RODRIGUES, 2007).

Brooke (2006, p.391) completa informando que tal procedimento era alvo de críticas, uma vez

considerando a alta rotatividade de professores e a conseqüente volatilidade no desempenho da escola, o ideal seria avaliar e gratificar durante o mesmo período escolar. Porém, a aplicação de testes mais perto do começo do ano escolar mediria os resultados do ano anterior e conservaria, portanto, a mesma injustiça de gratificar professores que não foram necessariamente os responsáveis pela classificação da escola.

Durante o processo de implantação e ao longo dos anos de avaliação, o Programa Nova Escola sofreu diversas críticas e oposições. Uma dos mais fortes opositores do Programa foi o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) que logo após a implantação apresentou várias críticas através de publicações de panfletos. Leal (2004, p. 79) destaca o panfleto intitulado ‘Nova Escola e avaliação da Fundação Cesgranrio: Produtividade

¹⁸ Após o afastamento do governador Anthony Garotinho em 2002, a vice Benedita da Silva suspendeu o programa não realizando a avaliação prevista para 2003. Assim, levou a suspensão do pagamento das gratificações no ano subsequente. Ao assumir o governo em 2003, Rosinha Matheus retomou o Programa (RODRIGUES, 2007).

e Competição a serviço da destruição da Escola Pública’, no qual o SEPE “revela que há cinco anos os profissionais da educação não têm reajuste salarial, enquanto o governo apresenta a proposta da gratificação ‘dentro da lógica da produtividade’.”

O autor aponta que no ano de sua implantação, a adesão foi da maioria das escolas da rede, uma vez que fica evidenciado que

se a escola opta por não participar, já sai perdendo, pois não tem nada a ganhar – nem gratificações, nem investimentos do Estado. Já a escola que “opta” pela participação, faz jus ao conhecido mote: “pior do que está não pode ficar”. Ou seja, as escolas aderem na tentativa de “pagar para ver”, isto é, não por convicção, mas acreditando que podem receber melhorias de investimentos e aguardando o retorno da gratificação por desempenho (LEAL, 2004, p.86).

Para estimular a participação dos alunos no dia da prova e da escola no dia da avaliação, a Fundação, com patrocínio de empresas, oferecia prêmios para serem sorteados entre as escolas e alunos (LEAL, 2004).

Em relação, ainda, às fortes críticas do Programa Nova Escola por parte do SEPE, Brooke (2006) destaca que em agosto de 2005 o sindicato movia cinco ações contra o governo do Rio de Janeiro, dentre as quais, três¹⁹ eram referentes ao Programa. O autor frisa que

sem dúvida, o Programa Nova Escola tem suas dificuldades. As consequências da avaliação das escolas segundo as gratificações oferecidas são bastante significativas, seja em termos absolutos, seja em termos das diferenças que introduzem num ambiente até agora dominado pela ideia da isonomia salarial. Por gerarem tanta animosidade, essas mudanças acabam por ofuscar o propósito da avaliação, que é oferecer informação aos membros da equipe escolar e permitir um diagnóstico do funcionamento da escola (BROOKE, 2006, p. 393).

O fim do Programa Nova Escola deu-se no início do Governo de Sérgio Cabral em 2008. Em seu lugar, emerge o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) que, de acordo com o discurso oficial, está em conformidade com os estudos mais atuais em relação às avaliações externas (RIO DE JANEIRO, 2008).

¹⁹1. Mandado de Segurança Coletivo contra o Secretário de Educação do Estado e a Governadora, requerendo a abstenção (e restituição) dos descontos nos contracheques dos servidores da diferença da gratificação Nova Escola; 2. Ação Civil Pública requerendo a extensão aos inativos da gratificação Nova Escola; 3. Mandado de Segurança Coletivo contra o Decreto n. 37.706 de 30/05/2005, que exige frequência de 335 dias-ano para permitir ao servidor receber a gratificação ‘Nova Escola’ em 2006” (BROOKE, 2006, p. 391).

Com a perspectiva de possibilitar a implementação de ações políticas e pedagógicas para a melhoria da educação oferecida nas unidades públicas estaduais, o SAERJ foi assim instituído. No discurso oficial do estado, a partir das avaliações externas, é possível realizar um melhor planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino. Fazem parte deste sistema de avaliação dois programas: o Programa de Avaliação Diagnóstica²⁰ do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa²¹ (RIO DE JANEIRO, 2008).

Em sua trajetória acerca do número de alunos avaliados, em 2008 foram 191.966; em 2009: 163.388; em 2010: 617.149; em 2011: 166.213 e em 2012²²: 164,381 alunos. Nota-se que em 2010, não só os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio fizeram a avaliação, mas também os alunos do 3º, 4º, 6º, 7º e 8º do ensino fundamental e 1º e 2º ano do ensino médio (RIO DE JANEIRO, 2011c; 2012). Neste sentido, no discurso oficial, o SAERJ é aplicado anualmente cujas informações podem servir para subsidiar “os gestores públicos na tomada de decisões acerca de políticas educacionais voltadas para a equidade e para melhoria da qualidade do ensino” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 9).

Em 2011, o SAERJ tornou-se, também, bimestral. Com o nome *Saerjinho*²³ e por meio de um sistema *online*²⁴, pretende maior rapidez com dados diagnósticos, com o objetivo de “identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica” (RIO DE JANEIRO, s/d.a, p.7).

Outra ação promovida pelo governo foi a criação da Bonificação por Resultados²⁵. É um programa que visa remunerar os servidores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) lotados em Unidades Escolares, Regionais Administrativas,

²⁰ “A Avaliação Diagnóstica oferece instrumentos de avaliação para acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido nas diferentes etapas do processo de ensino e de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2008, p. 10).

²¹ “O Programa de Avaliação Externa tem como objetivo principal avaliar as competências e habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da rede pública que estejam cursando o 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, a 3ª série do Ensino Médio, a 3ª série do Ensino Médio Normal, bem como as Fases IV e VIII do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos e a Fase III do Ensino Médio de Jovens e Adultos. Assim, por meio dos dados gerados pelos resultados dos testes é feito um diagnóstico rigoroso da educação [...], tomando como referência as escalas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB” (RIO DE JANEIRO, 2008, p. 10).

²² Até a conclusão da pesquisa, não havia sido divulgado o resultado do ano de 2013.

²³ Esta avaliação diagnóstica, aplicada no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, torna-se um dos instrumentos obrigatórios de avaliação pelos professores, devendo seu resultado ser registrado no Diário de Classes (Rio de Janeiro, 2011d).

²⁴ Com o nome Conexão Educação, este sistema, instituído a partir da publicação da Resolução SEEDUC n.º 4.445 de 05/05/2010, tem dentre seus objetivos melhorar a gestão da unidade escolar permitindo à escola levantamento e mapeamento de informações sobre desempenho escolar de seus alunos; melhorar a gestão da rede estadual de ensino; melhorar a confiabilidade e fidedignidade dos indicadores educacionais da rede; racionalizar os gastos públicos no âmbito da escola e do nível central (RIO DE JANEIRO, 2010b).

²⁵ Em 11 de setembro de 2009 foi publicada a Lei 5.599 que incorpora a gratificação Nova Escola ao vencimento-base dos professores, funcionários de apoio, aposentados e pensionistas das secretarias de Educação e da Cultura (RIO DE JANEIRO, 2009).

Pedagógicas e Pedagógico-Administrativa que atingirem ou superarem as metas estabelecidas em Resolução²⁶ e tem como objetivo, de acordo com o discurso oficial,

aumentar o grau de comprometimento dos servidores com o processo de ensino e aprendizagem; recompensar os servidores pelos resultados; estimular a parceria e o trabalho em equipe dos servidores a partir da busca do alcance de melhores resultados (foco em resultados); contribuir para uma maior profissionalização quando o bom desempenho é medido, reconhecido e recompensado; estimular a produtividade (RIO DE JANEIRO, s/d.b, p.4).

Observa-se que tal bonificação por resultados em geral e em particular no estado do Rio de Janeiro, é realizada por incentivos salariais. Brooke (2008, p. 105) afirma que “não há exemplos de programas que usam outras formas de incentivo, tais como recursos adicionais ou vantagens de carreira para membros da equipe escolar.” Neste sentido, Franco e Menezes Filho (2012) salientam a necessidade de se ter indicadores confiáveis de desempenho para as políticas de incentivo, principalmente quando se tratam de premiação, punição ou auxílio para aqueles que podem atingir ou não o desempenho esperado.

Shiroma e Evangelista (2011, p.142) observam que

fatores como variação de remuneração – por bônus ou gratificações – têm implicações para as concepções e as ações docentes. Sem dúvida tais concepções e ações são direcionadas para o que traz resultado e não para o que é importante para a aprendizagem do aluno e que confere sentido à escola. De outro lado, a *accountability*– responsabilização pelos resultados – pode ser motivo de ações de demissão ou exoneração por justa causa e para a quebra da isonomia salarial. É bastante visível o fato de que atingir metas assume a centralidade, os meios se sobrepõem aos fins. Isso significa que mais recursos serão dados aos professores que trouxerem maior retorno do ponto de vista dos interesses em tela. O professor torna-se vulnerável, seja pela avaliação nacional dos alunos, seja pela avaliação periódica de seu desempenho.

As autoras destacam, ainda, que a partir da instituição e divulgação da meritocracia, “a avaliação para estabelecimento de *rankings*, o pagamento por produtividade, esse programa promove um efeito contrário ao que se anuncia, ou seja, prejudica a construção de uma ‘eficiência coletiva’”, uma vez que será criado um sistema de competição entre professores, escolas e alunos, comprometendo a busca pela qualidade tão almejada (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.142).

²⁶ Resolução 4.669 de 04/02/2011, publicada no DOERJ de 07/02/2011.

Oliveira (2005, p.768-769) sublinha que

são os professores, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constringidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como se vitimarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas.

Outra iniciativa instituída pelo governo foi adoção de um Currículo Mínimo²⁷, cujo objetivo, a partir do discurso oficial, é servir de referência a todas as unidades escolares pertencentes a rede estadual de educação. Sua finalidade é “orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3).

De acordo com este discurso, o Currículo Mínimo tem como objetivos específicos

- I - estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica;
- II - proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem;
- III- promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno;
- IV - promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares, com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da educação básica;
- V - incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas;
- VI - observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Brooke e Cunha (2011, p. 34) defendem que em geral “esses currículos parecem advir da constatação de que os esforços por melhores resultados podem ser inócuos se não houver uma política bem focada na definição e distribuição de conteúdos ensinados.” Os autores evidenciaram que há

uma dinâmica de construção de um currículo comum oficial bastante recorrente: após a implantação dos sistemas de avaliação, chega-se à conclusão de que pouco vale investir em formação, oficinas pedagógicas ou na divulgação dos resultados por meio de boletins se não existir um currículo básico comum, que permita construir um diálogo com o professor a respeito daquilo que está sendo cobrado pelo sistema de avaliação (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 34).

²⁷ Instituído no mesmo Decreto que criou a Bonificação por Resultados (Decreto n.º 42.793 de 06/01/2011).

Os autores apontam uma tendência na participação dos professores na construção dos currículos na maioria dos estados que os adotam. Assim, “essa construção coletiva cria a esperança de uma implantação mais tranquila”, destacando que o processo de implantação e de apropriação é gradual e lento (BROOKE; CUNHA, 2011, p.35).

No estado do Rio de Janeiro, houve a constituição de grupos de professores especialistas para construir os currículos de todas as disciplinas. Inicialmente, foram desenvolvidos o Currículo Mínimo para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular, privilegiando as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia neste momento. Foi estendido para outras disciplinas nos anos subsequentes (RIO DE JANEIRO, 2012b).

II – EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO CONTEXTO FORMAL: REPERCUSSÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA E PARA A GESTÃO ESCOLAR

O governo federal vem fomentando várias ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira. Para isso, desenvolve diversos programas na área educacional que estão inseridos no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, como abordado anteriormente em seção própria. Um deles é o Programa Mais Educação (PME), lançado em 24 de abril de 2007 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, propõe a melhoria da qualidade da educação, a partir da ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas por diversos Ministérios (BRASIL, 2010).

Com isso, há interferências de novos ‘atores’ no processo de ensino e aprendizagem a partir da interpenetração da educação não formal no ambiente formal de aprendizagem por meio do PME. Assim, o cotidiano da escolar é ‘mexido’, possibilitando novos olhares e práticas por parte da gestão e de toda a sua equipe.

Na primeira seção, será dada atenção ao cotidiano escolar e principalmente a gestão da escola, uma vez que as atuais políticas fomentadas em nível nacional e em nível estadual tendem a impactar e/ou influenciar o cotidiano escolar, em especial as ações desenvolvidas pela gestão da escola. Diante disso, será discutida a ‘nova’ agenda da gestão escolar na escola pública brasileira. Para esta seção, as contribuições de Paro (2010), Libâneo (2008) e Dourado (2007) foram fundamentais para o delineamento da discussão.

A interpenetração da Educação Não Formal na escola será apresentada na segunda seção, sendo abordados os diferentes conceitos de educação. Neste sentido, Libâneo (2010); Trilla (2008), Gadotti (2005) e Gohn (2011; 2010; 2006) apresentam estudos na nesta área que tornam-se importantes para o aprofundamento do tema.

No terceiro momento, será apresentado o Programa Mais Educação. Para esta discussão, foram necessários os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, além das contribuição de Silva e Silva (2013; 2010; 2009) e Matos (2011). Por último, será dada atenção aos estudos que abordam o conceito de educação integral e de educação em tempo integral, uma vez que o Programa Mais Educação é entendido pelo governo a partir dessas perspectivas. Para fundamentar este estudo, Guará (2009; 2006) e Cavaliere (2011; 2009; 2007) foram de relevante contribuição.

Diante do exposto, a segunda parte desse trabalho tem como objetivo discutir os possíveis impactos do Programa Mais Educação no cotidiano escolar, especialmente na gestão das escolas, articulando ações de indução da educação de tempo integral, com perspectivas e características da educação não-formal.

2.1 A ‘nova’ agenda da gestão escolar: as interferências externas e o novo papel do gestor da escola pública brasileira

A discussão acerca das políticas educacionais e gestão escolar é o objeto de pesquisa e estudos não só em nível nacional, mas também internacional de vários pesquisadores da educação. Abre-se um leque de possibilidades de discussões, uma vez que são várias as perspectivas, concepções e cenários em disputa. Diante disso, Dourado (2007, p.922) aponta que

é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas.

O autor salienta que a gestão escolar, em especial, é marcada por uma constituição e trajetória hegemonicamente a partir da lógica da descontinuidade e por apresentar certa carência de planejamento a longo prazo, o que caracterizaria como política de governo em detrimento de políticas de Estado, o que de certo modo favorecem ações sem articulação com os sistemas de ensino (DOURADO, 2007).

O final da década de 1980 marca um início da intensificação de discussões para este tema. O que favorece para que isso aconteça é a redemocratização do Brasil principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal. Dourado (2007, p. 926) aponta que a promulgação da nova Constituição garantiu uma ampliação da concepção da educação e “sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das

políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional.”

Neste sentido, emerge a necessidade de garantir uma educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras, o que acaba sendo um desafio enorme, uma vez que ao se pensar em qualidade, e neste caso qualidade social da educação, é necessário ter em mente assegurar a efetividade no projeto pedagógico, tendo como base a eficiência, eficácia e afetividade social, contribuindo, assim, à aprendizagem dos alunos e conseqüentemente à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, 2007).

Diante disso, a gestão escolar e o ambiente da escola passam a ser protagonistas das discussões entre educadores e governos. O destaque que se dá atualmente à escola se deve não só pela importância cultural que este ambiente tem para a sociedade, mas também pelas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Libâneo (2008) aponta a descentralização como uma dessas estratégias, uma vez que atribui às escolas maior poder de decisão e maior autonomia.

O autor destaca que há, no mínimo, duas formas de ver a gestão centrada na escola: a partir do ideário liberal e a partir da perspectiva sociocrítica. No primeiro, significa por a escola como centro das políticas, liberando, de alguma maneira, boa parte das responsabilidades do Estado. Neste sentido, as ações são permeadas à lógica do mercado, na qual deixa não só para as comunidades, mas também para as escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Por outro lado, na perspectiva sociocrítica, o que há é a valorização das ações consideradas concretas de todos os profissionais da escola, oriundas de suas iniciativas, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto escolar, tendo como objetivo manter o interesse público dos serviços educacionais oferecidos, sem com isso, retirar a responsabilidade do Estado (LIBÂNEO, 2008).

A partir da perspectiva sociocrítica, a escola é vista como espaço educativo, na qual os profissionais têm papel primordial para a aprendizagem mútua, isto é, eles próprios podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Neste contexto, é atribuída à organização e à gestão escolar um significado bem mais amplo que o simples trabalho burocrático e administrativo. Libâneo (2008, p.31) destaca que “elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modo de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos. Neste sentido, todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual.”

Alguns fatores podem determinar a forma que a organização da escola se apresentará como prática educativa. Dentre elas, o estilo de gestão, pois a partir da adoção feita pela

direção da escola determinará e influenciará as relações entre todos que convivem no ambiente escolar, sejam eles funcionários, professores, alunos por exemplo. Outro aspecto diz respeito às reuniões pedagógicas que podem ser espaços de participação de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, ou podem ser um recurso de reafirmação do poder dos diretores. Libâneo (2008, p.31-32) aponta também outros aspectos, que são:

- A escola pode ser organizada para funcionar ‘cada um por si’, estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou pode estimular o trabalho coletivo, solidário, negociado, compartilhado.
- As formas de funcionamento, as características de relacionamento entre as pessoas, as decisões tomadas em reuniões, a cultura, os modos de pensar e agir que desenvolvem no cotidiano da escola entre professores, alunos e funcionários expressam práticas grupais que afetam o trabalho na sala de aula.
- A percepção e as atitudes da direção e dos professores em relação aos alunos são importantes fatores de sucesso ou insucesso escolar.
- O comportamento dos alunos, suas atitudes, seus modos de agir dependem, em boa parte, daquilo que presenciam e vivenciam no dia-a-dia da escola.

O autor evidencia que o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional, dentre outras características, são determinantes da eficácia e do nível de aproveitamento escolar dos alunos. Entretanto, pontua, que a *cultura organizacional*, ou cultura da escola, é uma das características das organizações escolares extremamente relevantes para a prática da gestão escolar. Ele destaca que “tem sido cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola (LIBÂNEO, 2008, p.32).

Nesta perspectiva, a escola é considerada como um possível ambiente de intercruzamento de culturas²⁸, inclusive a cultura da escola. Libâneo (2008, p.33) sublinha que cultura da escola

refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostra a identidade, os traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham. A cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza

²⁸ Pérez Gómez (2001, p.17) *apud* Libâneo (2008, p.32) define cultura como “o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilitam e ordenam, limitam e potencializam, os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado”.

os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir.

Não se pode conhecer uma escola apenas pelas formas de gestão, pelas reuniões, pela elaboração do projeto pedagógico, pelo currículo, pelas relações sociais entre todos que estão envolvidos no ambiente escolar, por exemplo. É necessário captar as nuances, sejam elas valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e de resolver problemas, muitas vezes ocultos, que vão dando significado uma cultura própria de cada escola (LIBÂNEO, 2008).

Podem-se destacar dois fatores que contribuem na produção da cultura organizacional escolar. O primeiro diz respeito à interferência que o sistema de ensino possui, a partir da sua estrutura hierárquica e das várias instâncias e formas de exercício de poder, das normas oficiais, dos regulamentos já pré-definidos dos modos de agir etc. O segundo é “o papel da subjetividade das pessoas, dos modos como as pessoas pensam e agem, das crenças e valores que elas vão formando ao longo de suas vidas, na família, nas relações sociais, na formação escolar. Ou seja, também as pessoas constroem uma cultura organizacional” (LIBÂNEO, 2008, p.33). Vê-se que um entrelaçamento entre os indivíduos e a própria instituição que educa. Isto é, a escola educa os indivíduos e estes educam as organizações.

É necessário na perspectiva atual da gestão escolar, que todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem se envolvam e participem efetivamente da gestão e organização da escola. Para tanto, é necessário que todos conheçam os objetivos e o funcionamento de sua escola, além de dominar e exercer com competência sua profissão. A escola de outrora não é mais a mesma. Atualmente vive-se outro contexto social e econômico, principalmente, que repercute na instituição escolar e conseqüentemente em todos nela envolvidos.

Libâneo (2008) destaca que esta mudança se dá em escala mundial, uma vez que novas configurações são postas para os indivíduos, realizando verdadeiras transformações e novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas. Ele destaca alguns aspectos desse fenômeno mundial, dentre eles:

- Notáveis avanços tecnológicos na microeletrônica, na informática, nas telecomunicações, na automação industrial, na biotecnologia, na engenharia genética, entre outros setores, caracterizando uma revolução tecnológica sem precedentes.
- Globalização da sociedade, internacionalização do capital e dos mercados, reestruturação do sistema de produção e do desenvolvimento econômico.

- Difusão maciça da informação, produção de novas tecnologias da comunicação e da informática, afetando a produção, circulação e consumo da cultura.
- Mudanças nos processos de produção, na organização do trabalho, nas formas de organização dos trabalhadores, nas qualificações profissionais.
- Alterações nas concepções de Estado e das suas funções, prevalecendo o modelo neoliberal de diminuição do papel do Estado e fortalecimento das leis do mercado.
- Mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento, influenciando na pesquisa, na produção de conhecimentos, nos processos de ensino e aprendizagem.
- Agravamento da exclusão social, aumento da distância social e econômica entre incluídos e excluídos dos novos processos de produção e das novas formas de conhecimento (LIBÂNEO, 2008, p.45-46).

Neste sentido, é importante salientar que o novo paradigma que o mundo tem vivenciado tem implantado reformas educacionais para adequar o sistema de ensino às mudanças na economia e na sociedade. Diante disso, a qualidade é colocada como evidência. Libâneo (2008, p.65) destaca que “qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa (a qualidade desta escola é ruim, medíocre, boa, excelente).” É possível verificar diferentes possibilidades de entendimento do que seria qualidade na educação.

Gusmão (2013) evidencia a partir de sua pesquisa realizada com diferentes atores sociais pertencentes a três grupos distintos, Estado, organismos multilaterais e sociedade civil, que a noção de qualidade da educação está atrelada a redução das desigualdades educacionais, devendo ser vistas por duas perspectivas. A primeira diz respeito à elevação do desempenho dos estudantes nas avaliações externas e a segunda à garantia de condições de ensino que conduzam a uma formação ampla dos estudantes.

Libâneo (2008) destaca dois tipos de concepções para qualidade. Uma diz respeito à concepção neoliberal da economia, isto é, a ‘qualidade total’. Nesta perspectiva, realizada no sistema escolar e nas escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento dos indivíduos visando suas competências nas tarefas as quais são atribuídas. Há o controle e a avaliação dos resultados, objetivando atender as exigências econômicas e técnicas. O autor pontua que as medidas decorrentes dessa concepção são:

A hipervalorização dos resultados da avaliação, a classificação das escolas em função desses resultados para estimular a competição entre elas, a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o

desempenho das escolas na avaliação externa, as parcerias com a iniciativa privada, o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas. Em resumo, a qualidade total decorre de uma concepção economicista, empresarial, pragmática (LIBÂNEO, 2008, p.65-66).

Em oposição a este conceito, encontra-se a de qualidade social. Nela a educação de qualidade é entendida como algo que promove o conhecimento e o desenvolvimento de potencialidades necessárias ao atendimento de necessidades individual e sociais dos alunos, além de inseri-lo ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Libâneo (2008, p.66) resume informando que “escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão.”

Nesta perspectiva, a educação escolar de qualidade social apresenta algumas características:

- Assegura sólida formação de base que propicia o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e sociais, por meio do domínio dos conteúdos escolares (conceitos, procedimentos, valores), a preparação para o mundo tecnológico e comunicacional, integrando a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética.
- Desenvolve processos de formação para a cidadania, incorporando novas práticas de gestão, possibilitando aos alunos a preparação para a participação nas organizações e movimentos populares, de modo a contribuir para o fortalecimento da sociedade civil e controle da gestão pública. Para isso, cria situações para a educação da responsabilidade, participação, iniciativa, capacidade de liderança e tomada de decisões.
- Assegura a elevação do nível escolar para todas as crianças e jovens sem exceção, em condições iguais de oferta dos meios de escolarização.
- Promove a integração entre a cultura escolar e outras culturas, no rumo de uma educação intercultural e comunitária.
- Cuida d formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções, conforme ideias humanistas.
- Dispõe de condições físicas, materiais, financeiras de funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação continuada dos professores.
- Incorpora no cotidiano escolar as novas tecnologias da comunicação e informação (LIBÂNEO, 2008, p.67-68).

Não se conseguirá uma educação escolar de qualidade sem a articulação de vários objetivos e estratégias. Somente a mudança da estrutura da escola ou do processo decisório da gestão escolar não são garantias de efetivas mudanças para o problema do ensino ou do baixo rendimento escolar, por exemplo. A qualidade não pode ser verificada a partir dos resultados

finais, por mais que eles possam trazer indicativos da aferição da qualidade dos processos e das condições de ofertas de serviços. Libâneo (2008, p.69) destaca que

os processos de organização e gestão das escolas, a avaliação dos resultados por meio de provas ou exames nacionais, a modificação dos currículos, os modernos equipamentos – todos são fatores imprescindíveis para promover a qualidade, mas eles devem ser considerados como meios, não como fins. O que as escolas precisam buscar, de fato, é a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos. Ou seja, de pouca valia terão a gestão democrática, as eleições para diretor, a aquisição de novos equipamentos, a participação da comunidade etc. se os objetivos de aprendizagem não forem conseguidos, se os alunos continuam tendo baixo rendimento escolar, se não desenvolvem seu potencial cognitivo.

Diante dessa realidade, encontra-se o diretor escolar. Este profissional deverá possuir conhecimentos e habilidades para exercer suas atividades no cotidiano escolar, dentre elas destacam-se a liderança, a iniciativa e a utilização de práticas de trabalho em grupo, a fim de garantir a participação de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Ele é o profissional com conhecimentos administrativos e pedagógicos (LIBÂNEO, 2008).

Algumas razões que levam a destacar a importância do papel do diretor, dentre as quais encontram-se o crescimento populacional e a urbanização da sociedade, uma vez que é requerido escolas maiores, e conseqüentemente, exigindo maior conhecimento nas tarefas de organização e gestão; as mudanças da sociedade na qual envolve uma ligação maior da escola com outras realidades, sejam elas meios de comunicação e informação, a automação, por exemplo; e necessidade de maior vínculo com a família, aja vista que muitas responsabilidades originárias dos pais estão sendo conferidas às escolas (LIBÂNEO, 2008).

O trabalho do diretor escolar tenderá em pautar-se em determinadas ações ou atividades que podem ser encontradas em diferentes concepções de gestão. Libâneo (2008), como já pontuado nos parágrafos anteriores, cita dois tipos de concepções que diferenciam os processos de organização e gestão em relação às finalidades sociais e políticas da educação: a concepção científico-racional, vinculada ao pensamento ideário liberal, e a concepção sociocrítica.

O autor destaca que na concepção científico-racional a predominância é de uma visão mais burocrático e tecnicista da escola. Ela é entendida como uma realidade objetiva e neutra, que deve realizar suas atividades e ações de forma racional, isto é, planejada, organizada e controlada de modo que se alcance o objetivo esperado de forma eficaz e eficiente. Libâneo (2008) informa mesmo tendo algumas escolas que adotam modelos alternativos, ainda é

muito comum serem encontradas escolas que adotam a concepção científico-racional para gerir suas atividades. Ele destaca ainda que “as escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas” (LIBÂNEO, 2008, p. 120).

Por outro lado, na concepção sociocrítica, a organização escolar é entendida como um sistema agregador de indivíduos, a qual é destacado o caráter intencional de suas ações e atividades, as interações sociais dentro do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. Libâneo (2008, p.120,121) salienta que

a organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas. A concepção sociocrítica de escola se manifesta de diferentes formas de organização e gestão.

Paralelo a esta visão polarizada colocada pelo autor, ele destaca que discussões e estudos realizados por diversos pesquisadores sugerem a ampliação do leque dos estilos de gestão. Neste sentido, pode-se considerar quatro concepções: a técnico-científico, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Com exceção da técnico-científico, as outras três possuem traços comuns que as aproximam com a concepção sociocrítica (LIBÂNEO, 2008).

A primeira concepção, técnico-científico, como já mencionada, é baseada na hierarquização de cargos e funções, em regras e procedimentos administrativos, objetivando à racionalização do trabalho e eficiência dos serviços escolares. Libâneo (2008) destaca que a versão mais conservadora dessa concepção é denominada ‘administração clássica’ ou ‘burocrática’. A outra versão, mais recente, é conhecida como modelo de gestão da ‘qualidade total’, com intensificação em grande parte a partir de métodos e práticas de gestão da administração empresarial. Ele cita, ainda, algumas características dessa concepção, que são:

- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar.
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.

- Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e de procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais (LIBÂNEO, 2008, p.121-122).

A concepção autogestionária é baseada na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Libâneo (2008) aponta que nesta concepção, há uma tendência em recusar o exercício da autoridade e de formas mais estruturais de organização e gestão. Por outro lado, os elementos por ora instituídos da organização e gestão, como normas, regulamentos, procedimentos, tendem a valorizar os elementos instituintes da organização escolar, como a capacidade do grupo para criar, instituir suas próprias normas e procedimentos. O autor destaca outras características, que são:

- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social de modo a promover o exercício do poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político.
- Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões, buscando eliminar todas as formas de exercício de autoridade e poder.
- Ênfase na auto-gestão do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e da alternância no exercício de funções.
- Recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva.
- Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contestam as formas de poder instituído.
- Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas (LIBÂNEO, 2008, p.122-123).

A terceira concepção mencionada, a interpretativa, tem como referencial a análise dos processos de organização e gestão dos significados subjetivos, as intenções e a interação entre os indivíduos. Libâneo (2008) destaca que esta concepção opõe-se fortemente à concepção científico-racional pela sua rigidez normativa e pela pretensa objetividade que atribui às formas de organização. Ela entende que as ações organizativas são construídas socialmente a partir de experiências subjetivas e de interações sociais entre as pessoas. O autor salienta que em sua extremidade, a concepção interpretativa recusa a possibilidade de se ter conhecimento mais preciso da maneira que funciona uma organização e, em consequência, de se ter certas normas, estratégias e procedimentos organizativos. Assim, outras características são:

- A escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva.
- Privilegia menos o ato de organizar e mais a ‘ação organizadora’ com valores e práticas compartilhados.
- A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural, normativo (LIBÂNEO, 2008, p.123).

A última e não menos importante de se mencionar das concepções, democrática-participativa, é baseada na relação orgânica entre a direção e a participação das pessoas da equipe. A busca de objetivos comuns assumidos por todos é acentuado. Nesta concepção, é defendida uma forma coletiva de tomada de decisões sem, contudo, desobrigar os membros da responsabilidade individual. Libâneo (2008) aponta que a partir de uma decisão tomada pelo grupo, de forma coletiva, cada pessoa da equipe deve assumir sua parte na atividade. Defende, assim, formas de gestão participativa, contudo não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os indivíduos, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução das decisões tomadas. Outras características desse modelo são:

- Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relaciona com ela.
- Alto nível de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais (LIBÂNEO, p.124).

Diante disso, pode-se empreender que as concepções de gestão escolar tendem a refletir diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. É importante salientar que essas concepções representam estilos de gestão em seus traços mais gerais. A partir daí, é possível realizar análises estruturais e da dinâmica organizativas de uma escola. Contudo, raramente ela poderá ser apresentada de forma pura em situações concretas. Libâneo (2008) aponta que duas possibilidades: a primeira seria encontrar características de uma determinada concepção em outra. Neste sentido, é comum identificar

nas escolas o estilo mais predominante; o segundo seria a direção e sua equipe escolar optarem por determinada concepção e, na prática, acabem reproduzindo formas de organização e gestão mais convencionais, que na maioria das vezes é de tipo-científico (burocrática).

Paro (2010, p. 770) salienta que a concepção que se tem do diretor escolar não encontra-se muita diferença da concepção que se dá ao diretor de qualquer outra empresa da produção econômica. Para ele, “o espírito que rege o tratamento dado ao diretor de escola e as expectativas que se tem sobre ele são cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar o típico diretor da empresa capitalista.”

O autor destaca ainda que os sistemas de ensino estão acostumados em estruturar as escolas como agências de comunicação de conhecimentos, isto é, ignoram quaisquer medidas que visem orientar as escolas para a realização de construção de verdadeiros centros educativos com a finalidade de formar personalidades humano-históricas (PARO, 2010).

2.2 A educação não-formal como modalidade da educação e possíveis contribuições para o contexto escolar

A educação é um processo que se dá em diversos contextos e ambientes, seja na escola, na família, na biblioteca, nos museus, centros esportivos, na rua, assistindo televisão etc. Aliado a isso, Trilla (2008, p. 29) destaca que a educação é “um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente.”

Libâneo (2010, p. 69) evidencia que há diferentes entendimentos e, frequentemente, parciais do termo *educação* entre os profissionais da área. Isso se dá “em boa parte devido à complexidade e multidimensionalidade do fenômeno educativo, a investigação de sua natureza, de suas especificidades e de suas funções.” Ele ressalta que pode acontecer sob vários enfoques, seja por meio antropológico, sociológico, econômico, psicológico, biológico, histórico ou pedagógico.

A educação pode ser compreendida num sentido amplo e num sentido estrito. No primeiro caso, a educação é compreendida como um agrupamento de processos formativos, cuja ocorrência se dá no meio social, sejam eles institucionalizados ou não, intencionais ou não-intencionais, sistematizados ou não. No sentido estrito, “a educação diz respeito a formas

intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos indivíduos, envolvendo especialmente educação escolar e extraescolar” (LIBÂNEO, 2010, p. 81-82).

Assim, Libâneo (2010) considera a educação em duas modalidades: a educação não-intencional, também chamada de educação informal, e a educação intencional, que se desdobra em educação não-formal e formal. O autor destaca que

a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação como patamar para mais produção de saberes. Nesse movimento de objetivação-apropriação da cultura está a gênese dos processos educativos intencionais que ocorrem na família, na escola, nas instituições e grupos sociais, nos movimentos sociais (LIBÂNEO, 2010, p.83).

O autor distingue os termos informando que a *educação formal* seria a modalidade que se caracteriza por ter uma estrutura, uma organização, um planejamento intencional e sistemático. Nesta perspectiva, a educação escolar convencional é formal. Entretanto, ele destaca que há possibilidade de ocorrer educação formal em outros tipos de educação intencional. Libâneo (2010) entende então que onde haja ensino, seja escolar ou não, há educação formal.

Neste sentido, a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional são exemplos de educação formal, uma vez que há a presença da intencionalidade, da sistematicidade e de condições planejadas antecipadamente, questões atribuídas a um trabalho pedagógico-didático. Tais ações e atividades de ensino podem ser caracterizadas como educação formal, mesmo realizadas fora do marco ‘escolar’ propriamente dito. Por outro lado, “a educação *não-formal*, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2010, p.89).

Gadotti (2005) aponta que toda educação é formal de uma forma ou de outra, uma vez que ela é intencional. O que vai diferenciar é o cenário. Ele exemplifica informando que o espaço da escola é caracterizado pela formalidade, regularidade e sequência das ações e atividades. Por outro lado, a educação não-formal é caracterizada pela descontinuidade, eventualidade e informalidade. O autor aponta como um desses espaços que caracterizam a educação não-formal, a cidade. É importante destacar que “a educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema

formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de ‘educação informal’” (GADOTTI, 2005, p.02).

Vale ressaltar que as modalidades informal e não-formal de educação não foram concebidas ou criadas recentemente. Elas sempre existiram. O que se percebe foi a intensificação dos estudos e a relevância para o reconhecimento dessas modalidades e suas contribuições para a modalidade formal e conseqüentemente para o processo educativo a partir do final do século passado.

Trilla (2008), partindo da análise das expressões ‘informal’ e ‘não-formal’ e colocando um marco para análise a partir do final da década de 1960, com a publicação da obra de Philip Hall Coombs (1968) intitulada *The world educational crises*, destaca que nela fica evidenciado o reconhecimento e desenvolvimento de novos meios educacionais diferentes aos dos convencionalmente escolares. Ele adverte que na obra citada, não há critérios definidos para diferenciar as duas adjetivações. O ‘informal’ e o ‘não-formal’ pretendia designar todos os processos educacionais não escolares ou situados à margem do sistema de ensino regrado. Entretanto, observa-se a denominação singular de cada uma, o qual foi reconhecido por Coombs e seus colaboradores anos mais tarde.

Coombs e Ahmed (1974) em seu trabalho intitulado *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Can Help*, propuseram a distinção entre três tipos de educação: a *formal*, a *não-formal* e a *informal*. A *educação formal* compreenderia “‘o sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a *educação não-formal*, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”; e a *educação informal*, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio” (COOMBS, 1975 *apud* TRILLA, 2008, p.32-33).

Essa terminologia foi se ampliando e atualmente é reconhecida e de uso comum nas obras de referência da pedagogia e das ciências da educação. Trilla (2008) ressalta que a soma da educação formal, não-formal e informal deveria abranger o universo inteiro da educação. Entretanto, é importante salientar que tais modalidades não são rígidas, isto é, há uma interlocução entre elas, apesar de haver uma tentativa de setorizar estas modalidades, traçando, então, fronteiras em seu interior.

Neste sentido, não se pode afirmar categoricamente que toda educação informal não tenha características intencionais, uma vez que se evidencia a fragilidade de tal afirmação a partir do exemplo do contexto familiar. Trilla (2008, p.36) pontua que “a maior parte dos autores situa a família no marco da educação informal e, no entanto, não se pode afirmar que os pais desenvolvam toda a sua ação educativa sem a intenção de educar.” Com isso, o autor aponta que o critério de intencionalidade sozinho não dá conta para definir a fronteira da educação informal e as outras duas.

Outra definição a que se recorre diz respeito ao caráter metódico ou sistemático do processo educacional, isto é, a educação formal e a não-formal teriam características mais metódicas, em detrimento da educação informal que seria assistemática. Entretanto, Trilla (2008) adverte que seria necessário um aprofundamento do estudo de método e sistema para explicar a diferenciação entre as modalidades.

O autor aponta que mesmo que se utilizem os conceitos de método e sistema para diferenciar as modalidades de educação, não se pode negar que há na educação informal a presença também de método e de sistema em sua constituição. Para tanto, ele dá como exemplo os meios de comunicação de massa que cada vez mais bombardeiam sistematicamente informações com seus valores e/ou contravalores (TRILHA, 2008).

O que realmente pode diferenciar as expressões educação formal e não-formal, por um lado, e informal, por outro,

é um critério de *diferenciação* e de *especificidade* de função ou do processo educacional. Ou seja, estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal) (TRILHA, 2008, p.37).

Voltando a atenção para a educação formal e educação não-formal, que fazem parte do tema dessa pesquisa, Gadotti (2005, p.02) destaca que

a **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não

precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Trilla (2008) destaca alguns critérios para diferenciação da educação formal e não-formal: metodológico e estrutural, por exemplo. O autor aponta que é comum caracterizar a educação formal como aquela que se realiza dentro da escola e como educação não formal aquela que se dá fora de seus muros ou que se distancia dos procedimentos institucionalizados na escola, ou seja, o não escolar (com intencionalidade). Nesta perspectiva, a partir do critério metodológico, propõe uma caracterização da escola e conseqüentemente da educação formal com base em uma série de determinações:

o fato de constituir uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio (a escola como lugar); o estabelecimento de tempos predeterminados de atuação (horários, calendário escolar etc.); a separação institucional de dois papéis assimétricos e complementares (professor/aluno); pré-seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes por meio dos planos de estudo; e a descontextualização da aprendizagem (na escola, os conteúdos são ensinados e aprendidos fora dos âmbitos naturais de sua produção e aplicação) (TRILLA, 2008, p.40).

A educação não-formal apresentaria, neste sentido, características que romperiam com um dos procedimentos ou instâncias que caracterizariam a escola. Assim, “quando se fala em metodologias não-formais, o que se quer dar a entender é que se trata de procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola” (TRILLA, 2008, p.40).

Por outro lado, há o critério estrutural, o qual tem como característica não levar em conta, em nenhum momento, o caráter escolar e não escolar, mas sim por levar em consideração a inclusão ou não no sistema de ensino regado. O que determina a diferenciação da educação formal da educação não-formal é a estrutura de ensino institucionalizado, com suas etapas de ensino e seus títulos acadêmicos, além de sua organização administrativa e legal. Trilla (2008, p.40) destaca que

o formal é aquilo que assim é definido, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas; o não-formal, por outro lado, é aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado. Os conceitos de educação formal e não-formal apresentam, portanto, uma clara relatividade histórica e política: o que antes

não-formal pode mais tarde passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal em um país e não-formal em outro.

É importante destacar que os dois critérios ora mencionados devem ser reconhecidos como parcialmente incompatíveis. Trilla (2008) evidencia esta possibilidade a partir do exemplo da universidade a distância e das autoescolas. No critério metodológico, as universidades não presenciais seriam descritas como educação não-formal, mas pelo critério estrutural elas são caracterizadas por ser uma modalidade de educação formal. As autoescolas no primeiro critério estariam definidas como uma educação formal e no critério estrutural como educação não-formal. O que vai determinar a escolha entre um ou outro critério não é irrelevante, uma vez que dependendo do critério utilizado, será necessária a inclusão de determinados procedimentos ou meio educacionais de cada lado da fronteira.

Trilla (2008, p.41) acredita que o critério que deve ser utilizado é o estrutural, por acolher definições mais rigorosas. Entretanto, não nega a utilização do critério metodológico. “Significa apenas o entendimento de que a educação não-formal não é, em sentido estrito, um método ou uma metodologia.”

Partindo de outra perspectiva, Gohn (2011, p.99) destaca que a educação não-formal no Brasil não havia muita representatividade e importância para as políticas públicas e entre os educadores até os anos de 1980. Neste sentido, a educação formal, oferecida em ambientes escolares institucionalizados, era a que tinha atenção entre os diversos atores da sociedade e do Estado. A autora aponta que “em alguns momentos, algumas luzes foram lançadas, sobre a educação formal, mas ela era vista como uma extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares.”

A autora salienta que a educação não-formal passou a dispor de maior visibilidade e importância a partir da década de 1990, uma vez que decorria das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Neste contexto, passam a ter maior valor os processos de aprendizagem em grupos e a importância de se dar aos valores culturais que dizem respeito às ações dos indivíduos. “Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extraescolares” (GOHN, 2011, p.100).

Para Gohn (2011, p.106-107), a educação não-formal constitui-se em diferentes campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência, a saber:

o primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos enquanto cidadão, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. [...]. O segundo, a

capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para solução de problemas coletivos cotidianos. [...]. O quarto, [...], é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Aqui, o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas. O quinto é a educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica. [...]. Finalmente, deve-se registrar ainda o campo da educação para a vida ou para a arte de bem viver. Em tempos de globalização, devemos traduzir isto em: como viver ou conviver com o *stress*.

Gohn (2011) destaca que um dos pressupostos da educação não-formal é a necessidade da aprendizagem se dar por meio da prática social. Isto quer dizer que os trabalhos coletivos se tornam imperativos e geradores de aprendizagem. Ela aponta que este processo não se dá a partir da apropriação de conteúdos previamente sistematizados, mas sim pela vivência de certas situações problema. Neste sentido, adverte que “as ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm (GOHN, 2011, p.111).

Segundo Gohn (2006), a educação não-formal pode apresentar algumas conquistas em termos de metas, a partir dos processos planejados de ações coletivas grupais, a saber: (1) aprende-se a conviver com outras pessoas, respeitando as diferenças e socializando o respeito mútuo; (2) adaptabilidade do grupo a diferentes culturas e o reconhecimento da sua própria potencialidade e do outro, mesmo que este seja diferente; (3) balizamento das normas sociais e éticas que regem as condutas dos indivíduos.

Ao lado dos aspectos positivos descritos no parágrafo anterior, encontram-se também alguns fatores negativos que faltam na educação não-formal. Gohn (2006, p.31) cita:

- Formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e as atividades a realizar;
- Definição mais clara de funções e objetivos da educação não formal;
- Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano;
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho que vem sendo realizado;
- Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado;
- Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não formal;

- Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos da Educação não formal em campos não sistematizados. Aprendizado gerado por atos de vontade do receptor tais como a aprendizagem via Internet, para aprender música, tocar um instrumento etc.;
- Mapeamento das formas de educação não formal na auto aprendizagem dos cidadãos (principalmente jovens).

Gohn (2010) apresenta algumas questões relacionadas à diferenciação das três modalidades de educação abordadas nesta seção, as quais também são pontuadas em maior ou menor grau por Gadotti (2005), Trilla (2008), Libâneo (2010) e complementada por Marques (2012). Muitas dessas questões e/ou diferenciações já foram pontuadas e levadas em consideração nos parágrafos anteriores, entretanto, faz-se necessário retomar algumas dessas questões, em especial o que diz respeito a educação não-formal.

Em relação ao ambiente, Gohn (2010, p.17) aponta que a educação formal acontece na escola, nas instituições regulamentadas por lei, que certificam e são organizadas por diretrizes nacionais. A educação não-formal, “os espaços localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais.” Por outro lado, a educação informal se dá a partir de agentes educadores que são os familiares, vizinhos, amigos e colegas de escola, meios de comunicação de massa etc.

Gohn (2011, p.108) completa a caracterização do espaço onde são desenvolvidas as atividades da educação não-formal, informando que são múltiplos. Podem ser encontradas

no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não Governamentais. Nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa etc.

Entre os locais, atividades, meios e programas que acolhem a educação não-formal, em especial, Trilla (2008) salienta que se encontra no âmbito da formação ligada ao trabalho; no âmbito do lazer e da cultura; no âmbito da educação social e no âmbito da própria escola.

Gadotti (2005, p.02) destaca que

são múltiplos os espaços da educação não formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria **espaço** é tão importante como a categoria **tempo**. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível,

respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Libâneo (2010, p.89) sublinha que pode ocorrer a educação não-formal no ambiente escolar, conforme abordado anteriormente. Ele considera que “na escola são práticas não-formais as atividades extraescolares que proveem conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal (feiras, visitas etc).”

Em relação aos atores que participam dessas modalidades, em especial a educação não-formal, Gohn (2010) salienta que na educação formal, os educadores são fundamentalmente os professores, não negando os outros profissionais que contribuem para o funcionamento da escola. Na educação não-formal, a autora destaca o educador social. Entretanto, acentua que o grande educador é o ‘outro’, aquele com quem o indivíduo interage. Na educação informal, os grandes contribuidores são a família, amigos, vizinhos etc.

Em relação ao educador social propriamente dito, Gohn (2010, p.55) frisa que ele

numa comunidade atua nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.

Marques (2012) aponta que o papel do educador social está mais vinculado na área social do que na área educacional. Entretanto, observa que este educador atua não só na comunidade, mas também nas escolas. O autor destaca que a atuação do educador social nas escolas, que por muitas vezes é confundido como professor pelos alunos, não significa que ele seja professor de formação. Em contrapartida, sinaliza que alguns educadores sociais se veem como professores, uma vez que existe um sentimento de pertencer ao magistério. Neste sentido, adverte que “apesar de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, o Educador Social teria a preocupação maior com o social, com a relação escola e comunidade. Seu foco parece ser o social e não necessariamente o educacional” (MARQUES, 2012, p.114).

Na perspectiva da atuação do educador social na escola, atualmente, encontra-se o Programa Mais Educação²⁹. Marques (2012, p.122) destaca que os educadores, usualmente chamados de monitores, são em geral estudantes universitários e afirma que “as condições de trabalho e contrato desses profissionais ainda continuam de forma precária.”

²⁹ O referido programa será apresentado em item próprio.

Observa-se a necessidade de realizar maior atenção a ações que pretendem garantir uma educação de qualidade e possibilitar ao aluno uma melhor aprendizagem. Há a possibilidade de realizar ações e atividades que articulem todas as modalidades de educação, aqui apresentadas, na escola. Trilla (2008, p.51) destaca que

as instituições educacionais formais deveriam incrementar o uso dos recursos não formais que estão à sua disposição. Em sentido inverso, também as instâncias formais teriam de prestar seu apoio para o desempenho de outras funções educacionais, culturais e sociais. A utilização dos equipamentos escolares fora dos horários letivos para atividades não-formais ou informais é um exemplo concreto dessa demanda.

Reforçando esta perspectiva da integração da educação formal com a educação não-formal, Libâneo (2010) aponta que a escola não pode negar a realização de interações com as demais modalidades de educação. A participação da família e da comunidade em geral, aliada às políticas ou ações oriundas do Estado se tornam imperativas na escola da atualidade.

Neste contexto, o gestor escolar e sua equipe não devem se abster da responsabilidade de fomentar atividades para uma perfeita integração e articulação entre os diferentes sujeitos encontrados no ambiente escolar. O Programa Mais Educação pode ser uma ação importante para este movimento.

2.3 A possibilidade da ampliação do tempo na escola e melhoria da qualidade da educação: o Programa Mais Educação

Dentre os programas do governo federal que têm como escopo a ‘melhoria da educação’, destaca-se o Programa Mais Educação, instaurado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integrando uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. É uma estratégia do Governo para contribuição da melhoria da aprendizagem através do aumento da jornada escolar de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, por meio da oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Saviani (2009, p. 8) ressalta que o programa não só se propõe à ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, mas também implica “a ampliação do espaço escola

para realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.”

A partir do discurso oficial, o Programa Mais Educação

nasce com a premissa da construção de uma ação intersetorial envolvendo as políticas públicas educacionais e sociais, objetivando, desse modo, contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira. Para tanto, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também, da Secretaria Nacional de Juventude, passando a contar, em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos territórios educativos (BRASIL, 2013, p. 4).

Matos (2011) destaca o caráter intersetorial do Programa, em virtude da possibilidade de reunir ações de diversos Ministérios, o que acarreta a presença de investimentos em educação, cultura, esporte e meio ambiente, por exemplo, mas também amplia o espaço de atuação, visando o atendimento dos alunos que estejam em situação de vulnerabilidade social.

Silva e Silva (2009, p.3) sublinham que a “estratégia da intersetorialidade passa a ser o eixo estruturador da gestão do Programa Mais Educação.” Tendo em mente a referência territorial dos sujeitos destinatários, é necessário um novo modelo de gestão que consiga integrar as diversas políticas setoriais em prol da educação.

Os autores destacam que “a intersetorialidade é um princípio de gestão que pressupõe a articulação de saberes e experiências no planejamento, execução e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando o desenvolvimento social e superando a exclusão social” (SILVA; SILVA, 2009, p. 4-5). Eles salientam ainda que por ser um modelo novo, possui riscos, principalmente resistências de grupos de interesses contrários. E advertem que mesmo que sejam enfatizados a integração e a gestão intersetorial, não se deve descartar as diferenças nas dinâmicas dos gestores (SILVA; SILVA, 2009).

Silva e Silva (2013a, p.712) acentuam que “a gestão intersetorial do programa não é uma invenção isolada, mas possui nexos profundos com a lógica imposta pelo PDE e deste com as novas formas de organização empresarial.” Os autores pontuam que no modelo de gestão do Programa Mais Educação há uma pseudo-descentralização de gestão por meio dos fóruns interministeriais, metropolitanos e locais, uma vez que o IDEB torna-se o foco na avaliação dos resultados e é requerido para a liberação de recursos a assinatura do Plano de

Metas Compromisso Todos pela Educação, revelando o alinhamento do programa ao modelo gerencialista neoliberal.

Para os autores, o programa pode estar sendo utilizado para superar maus resultados no IDEB. Com isso, a criação do Programa Mais Educação tem raízes na “crença na possibilidade de melhoria dos resultados do desempenho em português e matemática das escolas públicas brasileiras.” Eles completam informando que esse elemento foi decisivo para a escolha dos primeiros municípios e escolas (SILVA; SILVA, 2010, s/p).

Nesta perspectiva, um dos documentos oficiais destaca que o Programa Mais Educação

atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Em 2011, o Programa atinge cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes. No plano de expansão de 2012, aderem ao Programa mais de 15.000 novas escolas, selecionadas pelos seguintes critérios prioritários: serem do campo ou urbanas, sendo as urbanas com índices igual ou superior a 50% de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013, p. 5)

O documento destaca que o Programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas que participam, isto é, as prioritárias. Para tanto, a listagem com os nomes das escolas é atualizada anualmente no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) (BRASIL, 2013).

Silva e Silva (2010, s/p) ressaltam que

os documentos norteadores do Programa Mais Educação defendem a Educação Integral como a referência de organização das ações vinculadas, com ênfase na construção de projetos pedagógicos, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação. Ao mesmo tempo, os documentos salientam a necessidade da participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, garantindo o acesso à educação pública, a permanência e a aprendizagem.

Na concepção do Programa, a educação integral compreende o “ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direito” (BRASIL, 2013a). A proposta é de uma escola

que ultrapasse os muros da escola, tendo como agentes de construção do processo ensino e aprendizagem não só a comunidade e a cidade, mas também a criação de territórios educativos. A comunidade e a cidade apresentam diversas possibilidades de realização de ações educativas e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência. (BRASIL, 2013).

No discurso oficial,

o ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, busca-se reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2013a, p. 4).

O documento destaca ainda que o ideal da Educação Integral está inserido na legislação brasileira. Para tanto, menciona a Constituição Federal, especialmente os artigos 205, 206 e 227; a Lei Federal n.º 8.069/1990, que dispõe acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei Federal n.º 9.394/1996 (LDB); a Lei Federal n.º 11.494/2007, o Decreto n.º 6.253/2007 e a Portaria 873/2010, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o Plano de Desenvolvimento da Educação, por meio do Programa Mais Educação; além da Lei Federal n.º 10.172/2001 e o Projeto de Lei n.º 8.035/2010 que dispõe acerca no antigo e ‘novo’³⁰ Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

É importante assinalar que esta concepção de Educação Integral em jornada ampliada almejada pelo Programa constitui-se ainda em algo em construção. O governo compreende que

a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola. Por isso, o Programa Mais Educação estimula a constituição do diálogo do tempo escolar estabelecido com o tempo ampliado, superando a lógica de turno e contraturno, e o entendimento de que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa colaboram para garantir o direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens e de que o aprender envolve a atividade intelectual e tem que ter um sentido e ser prazeroso (BRASIL, 2013, p. 5).

³⁰ O destaque aqui da palavra ‘novo’ se deve ao fato de já ter passado quatro anos e o projeto estar parado no Congresso Nacional.

Matos (2011) destaca então que além da oferta da educação básica em tempo integral, há a indução da política de educação integral. Para tanto, a autora completa informando que é necessária a ampliação dos espaços e oportunidades educativas. Silva e Silva (2013, p. 705) apontam que “o fato de o governo federal se colocar apenas na posição de indutor, não garantindo as condições objetivas essenciais ao pleno desenvolvimento da política de educação integral.” Muitas questões consideradas fundamentais, tais como a valorização dos profissionais de educação, a regulamentação do piso salarial e o aumento do financiamento, dependem, em geral, da conquista dos profissionais a partir de negociações e mobilizações nacionais.

Silva e Silva (2010, s/p) sublinham que

a questão da escola de tempo integral e da educação integral, implica em considerar o aspecto tempo (a ampliação da jornada escolar) e espaço, sendo o próprio espaço da escola o continente dessa extensão de tempo. Implica também considerarmos o direito à aprendizagem, na perspectiva de que o horário expandido represente novas oportunidades de aprendizagens significativas, ou seja, uma educação numa perspectiva ampliada.

As autoras apontam ainda que os documentos oficiais mencionam a necessidade de aquisição de novos conhecimentos por meio da ampliação de experiências educadoras por parte dos alunos. Diante disso, as ações realizadas no contraturno precisam “estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos”. A ideia então é a promoção de trocas entre os conhecimentos escolares com os conhecimentos locais, “colaborando para a elaboração de um paradigma da educação integral, que reúna várias áreas, experiências e saberes” (SILVA; SILVA, 2010, s/p).

A organização das atividades está dividida por macrocampos, que podem ser denominados como temáticas ou campos do conhecimento. Em 2012, o Ministério da Educação dividiu as escolas em três grupos: 1. escolas do campo. Nota-se aqui que até então estas escolas não eram assistidas pelo Programa; 2. escolas urbanas que já desenvolviam o Programa Mais Educação antes de 2013; 3. Escolas urbanas que ingressaram no Programa a partir de 2013 (BRASIL, 2013).

Neste sentido, o primeiro e o segundo grupos são compostos de sete macrocampos e o terceiro de cinco. Três macrocampos são comuns entre os grupos: ‘Acompanhamento Pedagógico’; ‘Cultura’, ‘Artes e Educação Patrimonial’ e ‘Esporte e Lazer’. Somados a estas

temáticas, têm-se ‘Agroecologia’, ‘Educação em Direitos Humanos’, ‘Iniciação Científica’ e ‘Memória e História das Comunidades Tradicionais’ para o grupo das escolas do campo. Para o segundo grupo, têm-se ‘Educação Ambiental e Sociedade Sustentável’, ‘Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica’, ‘Educação em Direitos Humanos’ e ‘Promoção da Saúde’. Para o terceiro grupo, tem-se a oferta também da temática ‘Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica’, ‘Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica’ (BRASIL, 2013).

Levando em conta a proposta pedagógica em curso, as escolas têm a opção de escolher as atividades alencadas em cada macrocampo. Entretanto, a temática ‘Acompanhamento Pedagógico’³¹ é obrigatória. O documento ressalta que “o detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado, anualmente, em manual específico e relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do FNDE” (BRASIL, 2013, p. 6-7).

É importante destacar que em muitos casos não são atendidos a totalidade dos estudantes nas escolas. Para isso, recomenda-se a adoção de alguns critérios para a escolha dos estudantes que participarão do Programa Mais Educação. Tem-se como princípio de escolha:

- estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- estudantes dos últimos anos dos anos iniciais (5º ano) e finais (9º ano) do ensino fundamental, entre os quais há maior saída extemporânea;
- estudantes de anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo (BRASIL, 2013, p.13).

Observa-se com o Programa Mais Educação a possibilidade de ampliação da jornada escolar em algumas escolas e o hasteamento da bandeira da educação integral ganhando atenção especial no discurso e na agenda educacional no mandato do presidente Lula e

³¹ Para as escolas do campo, as atividades inseridas nessa temática são: ‘Ciências Humanas’; ‘Ciências e Saúde’; ‘Etnolinguagem’, ‘Leitura e Produção Textual’ e ‘Matemática’. Para as escolas pertencentes do segundo grupo é ‘Orientação de Estudos e Leitura’; e para as escolas do terceiro grupo é necessária no mínimo uma atividade. Neste caso, tem-se: ‘Alfabetização/Letramento’, ‘Ciências’, incluindo laboratórios, feiras e projetos científicos, ‘História e Geografia’, ‘Línguas Estrangeiras’, ‘Língua Portuguesa: ênfase em leitura e produção de texto’ e ‘Matemática’ (BRASIL, 2013).

tomando novos rumos e estratégias no governo de Dilma Russeff, objetivando a melhorar a qualidade da educação brasileira nas escolas públicas (SILVA; SILVA, 2013a).

2.4 O Programa Mais Educação e a sua relação com a Educação Integral e de Tempo Integral: limites e possibilidades

O Programa Mais Educação tem como estratégia induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras. Como uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, o Programa visa a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira. A estratégia é promover

a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013b).

Essa indução de ampliação da jornada escolar não é algo novo. A abertura política na década de 1980 contribuiu para a intensificação de projetos e programas para este fim. Cavaliere (2007) destaca que a experiência mais longa de repercussão para outros sistemas públicos foi a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Entretanto, com base em diversos dispositivos legais, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, intensificaram-se projetos nos sistemas de ensino para o aumento do tempo e de permanência dos alunos nas escolas.

Para a autora, há diferentes formas para se entender a justificativa de se ampliar o tempo diário de escola. São elas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p.1016).

Em estudos realizados pela autora, ela destaca quatro concepções de escola de tempo integral, que em alguns casos estão incorporadas em projetos em desenvolvimento no Brasil. A primeira visão e de forte significado é de cunho assistencialista, a qual percebe a escola de tempo integral como “uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

A segunda visão é autoritária. Faz referência a uma instituição de prevenção ao crime, onde tem como entendimento que estar ‘preso’ na escola é melhor do que estar livre na rua. A autora destaca que “é a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A penúltima visão está relacionada à concepção democrática de escola de tempo integral. Nesta visão, um maior tempo na escola proporcionaria uma aprendizagem mais efetiva do ponto de vista cultural, possibilitando um “aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação” (CAVALIERE, 2007, p.1029).

A última concepção de escola com jornada de tempo integral rompe as barreiras dos muros da escola. Cavaliere (2007) menciona como uma concepção multissensorial de educação integral. Isto é,

o tempo integral não precisa estar centrado em uma instituição. As estruturas do Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Nesta perspectiva, o argumento para a ampliação do tempo escolar estão firmados nestas quatro concepções, tanto na concepção autoritária ou assistencialista, como também nas concepções democráticas ou aquelas que visam a emancipação do sujeito (CAVALIERE, 2009).

No Brasil, os modelos de ampliação do tempo de escola podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tem a escola como lócus de atuação, procurando realizar mudanças

em seu interior. Neste sentido, Cavaliere (2009) nomeia como modelo de escola de tempo integral, cujo intuito é possibilitar condições compatíveis com a presença do corpo docente e discente em turno integral. Neste modelo, “a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (CAVALIERE, 2009, p. 53).

A outra vertente vislumbra a possibilidade de ampliação do espaço de aprendizado, não ficando restrito ao ambiente escolar. Com isso, outras instituições e sociedade são chamadas para participar. Esta perspectiva, a autora denomina de aluno em tempo integral.

A escolha de um dos dois modelos dependerá da realidade de cada nível da administração pública que tem a incumbência sua coordenação. Diante do segundo modelo, Guará (2009, p. 66) aponta que

ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação.

A autora destaca que a articulação entre os diversos saberes, o saber escolar e o saber não escolar, cria uma vasta possibilidade educativa para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma vez que será vivenciada uma matriz pouco conhecida pelos programas escolares (GUARÁ, 2009).

Com isso, Guará (2009, p.77) afirma que a

educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro.

A autora salienta que o conceito de educação integral tem respaldo jurídico³² na legislação brasileira. Há a possibilidade de sua aplicabilidade não só no campo da educação formal, mas também em outras áreas da política social. Ela destaca que “o arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança

³²A autora destaca a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e Adolescente e a Lei Federal 9.394/96 (LDB).

ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida” (GUARÁ, 2009, p. 66).

É importante destacar que há um avanço em relação aos marcos normativos para proteção das crianças e adolescentes brasileiros. Entretanto, o ritmo das mudanças por eles sugeridos é lento e em muitos dos casos negligenciados. Nesta perspectiva, Guará (2009, p.66) aponta que o “descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre o Direito das Crianças.”

Guará (2009) pontua diferentes perspectivas e enfoques para a concepção de educação integral a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada pelo Cenpec em 1999 que evidenciou que o tema não era tratado como objeto específico de estudo. O primeiro enfoque da educação integral estava articulado com a perspectiva de escola de tempo integral, com foco nas horas dedicadas aos estudos. A experiência do Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública, projetado por Darcy Ribeiro, ganhou grande destaque para esta perspectiva de educação integral.

Guará (2006) pontua também outras experiências brasileiras de extensão da jornada escolar como proposta de educação integral. A autora cita além dos CIEPs na década de 1980, que posteriormente teve o projeto repetido nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) na década de 1990, o projeto Escola-classe e Escola Parque na Bahia na década de 1950, e posteriormente em Brasília.

Outra perspectiva estava pautada na concepção de sujeitos. A “integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009, p.70).

É importante destacar que mesmo com a preponderância eventual de um ou de outro desses aspectos, a autora salienta que nesta perspectiva, o homem é compreendido como um ser uno e integral, cuja necessidade de evolução será processada a partir de uma educação que se articula com o desenvolvimento humano (GUARÁ, 2009).

A terceira percepção da educação integral está ligada ao currículo escolar. Está na integração e articulação dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. Guará (2009, p. 70) aponta que

a ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais. A interdisciplinaridade se funda na importância dada à unidade da realidade, cuja apreensão é compartimentada dentro do modelo de desenvolvimento da ciência moderna. Questionando esse paradigma que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, esta concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral.

A última conceituação da educação integral resulta da necessidade de ampliação das experiências de aprendizagem e do tempo dispensado aos estudos pela articulação da escola com as ações desenvolvidas pela comunidade que em geral são compostos de programas ofertados no contraturno escolar. Nesta perspectiva, a autora aponta que essas iniciativas ocorrem em maior ou menor aproximação com a escola e com o currículo formal (GUARÁ, 2009).

A compreensão sobre o conceito de educação integral não desconsidera nenhuma das perspectivas apresentadas e defende o experimento de diversas metodologias e estratégias que “possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação” (GUARÁ, 2009, p. 71).

O Programa Mais Educação, como já pontuado, procura induzir a ampliação do tempo e permanência das crianças e adolescentes nas escolas públicas brasileiras. Cavaliere (2011, p. 109) destaca que

o programa possui função indutiva e normativa e tem como núcleo de sua proposta a ampliação da jornada escolar. Financia e orienta estados e municípios a fim de que estes implantem o horário integral em parte de suas escolas, com a oferta de múltiplas atividades no turno oposto ao das aulas convencionais.

A autora frisa ainda que o Programa Mais Educação está inserido numa política que se caracteriza por destinar recursos específicos, tanto materiais quanto pedagógicos, para as redes públicas de educação obrigatória consideradas em desvantagem em relação às demais. Ela classifica como políticas especiais e adverte que

sob a forma de programas extraordinários, quase sempre associados a outras políticas sociais, essas políticas educacionais vêm percorrendo uma trajetória na qual têm sido tanto questionadas por seus aspectos compensatórios,

considerados limitados e ineficazes, como defendidas pelo seu significado de inconformismo frente à persistência das desigualdades (CAVALIERE, 2001, p.105).

Cavaliere (2011) salienta que um dos objetivos expressos pelo Programa Mais Educação é promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades a partir de atividades direcionadas à responsabilização conjunta, integrando os equipamentos comunitários entre si à vida escolar. A autora adverte que as comunidades que mais necessitam da integração da escola estão situadas, em geral, em regiões pobres, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados. Ela pontua que

hoje, as políticas especiais que têm a ampliação da jornada escolar e a 'educação integral' como proposta educacional atuam como balões de ensaio na busca de novos sentidos sociais para a escola. Afirmam pretender responder de maneira mais efetiva, e não apenas formal, às necessidades e perspectivas das massas de alunos que chegam hoje às escolas de Ensino Fundamental. Nessa direção, apoiados ou não pelo PME, municípios e estados brasileiros acumulam projetos que complementam, modificam ou se superpõem às suas estruturas educacionais ordinárias, isto é, constituem-se como políticas especiais, focalizadas em algumas escolas e em alguns alunos (CAVALIERE, 2011, p.119-120).

Observa-se a necessidade e a importância do Programa Mais Educação na construção e no fortalecimento da integração da escola com a comunidade no qual está inserida, possibilitando a ampliação do tempo na escola a partir da indução de uma educação de tempo integral, vislumbrando uma educação integral, a partir de ações que envolvam áreas da cultura, arte, esporte, dentre outras.

III – A PESQUISA DE CAMPO COMO POSSIBILIDADE DE CONHECIMENTO DE REALIDADES DISTINTAS: O CASO DE DUAS ESCOLAS DE BELFORD ROXO

As pesquisas, em especial as de nível de pós-graduação, cujo tema nuclear é a Educação, vêm se intensificando a cada ano. Realidades escolares e sistemas de ensino são desvelados nas mais diferentes áreas da educação, seja na história, na antropologia, na psicologia, na sociologia, nas políticas etc. É possível observar as mais diferentes realidades encontradas de cada lugar, possibilitando ações distintas e impactantes de acordo com as peculiaridades locais.

Diante disso, a necessidade de realizar pesquisas em ambientes que possuem pouca ou nenhuma pesquisa se torna imperativo, uma vez que cada escola é única, com suas singularidades e desafios a enfrentar. Este foi um dos motivos para a escolha do município de Belford Roxo e das escolas da rede estadual de educação, uma vez que há poucas pesquisas que tenham este município como *lócus* e escolas vinculadas ao estado, pertencentes de sua rede, como ambiente de investigação.

O município de Belford Roxo está situado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e localizado a 19,5 quilômetros da capital, possui 495.694 habitantes (IBGE/2008). Possui 41 escolas compondo à rede estadual de educação, oferecendo, prioritariamente, os anos finais (6º ao 9º anos) do ensino fundamental e o ensino médio (INEP/MEC, 2014).

A escolha das escolas para a pesquisa em foco não foi aleatória. As 41 escolas dividiram-se em duas categorias: escolas que apresentam melhoria dos resultados em seus respectivos IDEBs e escolas que apresentam estagnação ou piora em seus resultados ao longo de 2007, 2009 e 2011. Uma escola que apresenta um dos melhores desempenhos a partir do índice e outra que apresenta piora ou estagnação em seus resultados caracterizam-se como *lócus* da pesquisa. Este critério de escolha se faz com vistas a empreender comparações de possíveis práticas que podem estar contribuindo para uma melhora ou piora do desempenho dos alunos, refletindo na qualidade do ensino, e possibilitando futura análise por pesquisadores, gestores escolares e demais interessados no estudo.

Para garantir o anonimato das escolas pesquisadas, foi denominada ESCOLA A, a unidade escolar cuja característica é possuir um dos maiores IDEBs entre as escolas participantes neste grupo. A escola que obteve um dos menores índices foi denominada de ESCOLA B.

Tabela 1 – IDEB: Observado e Projetado – Anos Finais do Ensino Fundamental.

	2007		2009		2011	
	Observado	Projetado	Observado	Projetado	Observado	Projetado
Brasil	3.6	3.3	3.8	3.5	3.9	3.8
Rio de Janeiro (estado)	2.9	2.9	3.1	3.1	3.2	3.3
Belford Roxo ³³	2.8	3.3	3.0	3.4	3.1	3.7
ESCOLA A	3.7	2.5	2.9	2.6	4.0	2.9
ESCOLA B	2.1	3.6	2.3	3.8	2.2	4.0

Fonte: Ideb 2011 – INEP. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=10314>> Acesso em 26/05/2013 (adaptado).

Participaram da pesquisa a equipe gestora, composta pelo(a) diretor(a) geral e diretor(a) adjunto(a), os educadores sociais (monitores/oficineiros) das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática do Programa Mais Educação e professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para a coleta de dados, foram utilizados: observação, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

A observação realizou-se a partir das visitas nas escolas pesquisadas, originando informações para registro e análise. As ações e atividades nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação e a articulação desses sujeitos com a equipe gestora e professores das áreas pelas quais as oficinas fazem parte mereceram atenção especial. Tornou-se fundamental registrar em um diário de campo, situações, detalhes, falas, conversas que ocorreram durante a pesquisa de campo.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com todos os sujeitos da pesquisa. Elas aconteceram individualmente utilizando o mesmo roteiro para cada grupo, ou seja, Grupo 1: diretores gerais e adjuntos; Grupo 2: educadores sociais (monitores); Grupo 3: Professores de Língua Portuguesa e Matemática. Facilitou “a compreensão das diferentes atitudes, comportamentos e opiniões sobre o mesmo assunto” (RIZZINI *et al.*, 1999, p. 64). O roteiro de entrevista foi elaborado a partir de categorias definidas previamente em consonância com objetivos da pesquisa, a saber: (1) gestão escolar e o PME; (2) avaliação externa, desempenho escolar e o PME; e (3) educação não formal e o PME.

No que se refere à análise documental, ela “pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras

³³ Escolas pertencentes a rede estadual de educação.

técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Esta análise se fundamentou: (a) no estudo da literatura que aborda temas relacionados às políticas educacionais, em especial as ações do Programa Mais Educação; avaliações externas, em especial a Prova Brasil, em nível federal, e SAERJ e *Saerjinho*, em nível estadual; relação entre educação formal e não-formal; educação de tempo integral e educação integral; e gestão escolar; e (b) no desvelamento de documentos oficiais das esferas federal e do governo estadual do Rio de Janeiro, como revistas emitidas por estes órgãos e a legislação educacional, em especial a Lei Federal n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996); Lei n. 5.451/2009³⁴ (RIO DE JANEIRO, 2009a); o Decreto n. 42.793/2011³⁵ (RIO DE JANEIRO, 2011a); e a Resolução SEEDUC n. 4669/2011³⁶ (RIO DE JANEIRO, 2011b).

Os dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temático. Turato (2008, p. 442) destaca que esta técnica é considerada a mais simples das análises desse tipo, uma vez que “procura nas expressões verbais ou textuais os temas recorrentes que fazem a sua aparição no interior de vários conteúdos mais concretos, portanto uma primeira forma de categorização e subcategorização constituindo o corpus”. A gestão escolar, as avaliações externas, o desempenho discente nestas avaliações, a interpenetração da educação não formal a partir do PME e as contribuições do referido programa para o aprendizado dos alunos caracterizam-se como os temas mais recorrentes.

O autor salienta que a análise de conteúdo nas pesquisas é uma abordagem analítica de dados das mais usadas nas pesquisas que se ancoram em metodologias qualitativas (TURATO, 2008). Após a apropriação dos dados do campo, leituras e releituras de todo material necessitaram ser realizadas até “chegar a uma espécie de ‘impregnação’ de seu conteúdo”, tornando-se, assim, conhecidas as “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Na etapa seguinte, a categorização e subcategorização dos temas recorrentes na primeira etapa ganharam destaque. Para Turato (2008), a categorização, dentre outras formas, é a classificação dos “elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 1995 *apud* TURATO, 2008, p. 445). A subcategorização foi possível uma vez que se produziu um farto material. Ela se

³⁴ Estabelece normas voltadas para a lei de responsabilidade educacional do estado do Rio de Janeiro. Publicada no DOERJ de 25/05/2009.

³⁵ Estabelece programas para aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro. Publicado no DOERJ de 07/01/2011.

³⁶ Regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo Decreto n° 42.793 de 06/01/2011. Publicada em 07/02/2011.

caracterizou por ser constituída por tópicos que apresentaram certa independência do tópico principal. A subcategorização de acordo com Turato (2008, p. 445) é “o procedimento de pôr em destaque, dentro de um grande tópico (a categoria), outros tópicos particulares que merecem discussão, porém guardam certa dependência temática com um tópico categorizado.”

Após esta etapa, realizou-se a interpretação desse material de forma descritiva levando em conta o referencial teórico e os documentos oficiais. É importante considerar que a análise de dados e possíveis discussões aqui apresentadas não têm a pretensão de se esgotar neste estudo, uma vez que cada indivíduo poderá se apropriar de diferentes maneiras e propor sua própria interpretação para a análise exposta.

3.1 - A Coleta de Dados: o ambiente e seus sujeitos

Esta seção tem como objetivo apresentar com mais detalhes os ambientes que realizaram-se a pesquisa de campo e os sujeitos que contribuíram para que o estudo acontecesse de maneira a atender ao projeto submetido a apreciação e consequente aprovação.

Para caracterização dos ambientes, além da observação *in loco*, consultaram-se documentos de caracterização da ESCOLA A e da ESCOLA B elaborados e preenchidos todos os anos pela Inspeção Escolar da Regional Metropolitana VII³⁷. Utilizaram-se os relatórios de caracterização da ESCOLA A preenchido em novembro de 2013 e da ESCOLA B confeccionado em dezembro do mesmo ano. A opção de escolher também estes documentos, além da observação, para informação da caracterização das referidas escolas se deve ao fato a imparcialidade que a equipe de inspeção escolar tem ao realizar visitas nas escolas públicas e privadas do estado. Vale ressaltar que para a apresentação da ESCOLA B utilizou-se também a caracterização feita em março de 2011, uma vez que a realidade da escola atualmente era muito diferente se compararmos com aquele ano.

3.1.1 – A ESCOLA A

³⁷ As escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro estão vinculadas às regionais metropolitanas. As pertencentes ao município de Belford Roxo estão inseridas na Regional Metropolitana VII.

A ESCOLA A está situada numa região rodeada por uma comunidade que apresenta índices elevados de violência. Localizada no início de um morro, a rua é asfaltada e apresenta tratamento de água e de esgoto. Possui 430 alunos matriculados. Os cursos oferecidos são os anos finais do ensino fundamental e ensino médio nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Em relação ao prédio, observa-se que em geral não apresenta risco físico aos usuários, além de não ter sinais aparentes de depredação nas paredes e nos mobiliários. Nota-se, porém, que a conservação da área externa é boa no que tange a salubridade, higiene e segurança. O mobiliário, porém, não está devidamente conservado e adequado à demanda.

As salas de aula, a partir das normas³⁸ legais atinentes à matéria, são consideradas compatíveis com a capacidade física em relação ao número de alunos. Há ventiladores, aparelhos de ar condicionado, quadro branco e mobiliada de acordo com a demanda. É importante destacar que a escola não possui equipamentos próprios ao ensino das disciplinas que constem do currículo para atender às habilitações propostas pelo estabelecimento.

Possui número de janelas ou basculantes compatíveis com a área da sala de aula, de modo a permitir circulação de ar e iluminação, independente da existência de aparelhos de ar condicionado e iluminação artificial.

Vale ressaltar que a ESCOLA A não possui quadra de esporte. A prática da disciplina de Educação Física é realizada na área externa livre. Esta área é um espaço integrante do imóvel escolar, para uso recreacional e social dos alunos, com tamanho compatível com a capacidade de matrícula.

Em relação a biblioteca, a escola possui um espaço que pode ser considerado um vez que atende as normas³⁹ legais que dispõe sobre o assunto. De acordo com o relatório de caracterização da ESCOLA A, os registros denotam que o acervo de livros na biblioteca é de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado.

Há um funcionário designado especificamente para a gerência da biblioteca e enquadra-se no cargo de docente. É importante destacar que a biblioteca só permanece aberta a partir da disponibilidade deste funcionário, isto é, o atendimento é realizado diariamente pela manhã e terças e quintas até às 19h.

³⁸ Resolução SEEDUC n.º 4.778/2012 e Deliberação CEE/RJ n.º 316/2010. Nelas é disposto o número máximo de alunos na sala de aula. No total de espaço, deverá possuir um metro quadrado para cada aluno e vinte por cento de área livre para circulação, no mínimo.

³⁹ Lei Federal n.º 12.244/2010 em seu “Art. 2º - Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.”

Há um laboratório de informática, com espaço próprio e organizado segundo a demanda. Nele, há dez computadores, sendo que sete disponíveis para uso. Não há suporte técnico para atendimento as demandas próprias da escola. Vale salientar que o laboratório encontra-se fechado para uso e não existem registros que indicam a integração das ações pedagógicas docentes a este espaço. Segundo o documento consultado, a direção aguardava orientações da mediadora de informática da SEEDUC.

Pode-se depreender que a escola apresenta um espaço adequado às atividades educativas, entretanto, limitado, uma vez que não possui uma quadra para a prática efetiva de educação física; a biblioteca não atende todos os turnos; o laboratório de informática encontra-se fechado e apresentando poucos computadores; e não há salas extras para ações do Programa Mais Educação, por exemplo. É importante destacar que não há um espaço destinado à coordenação pedagógica e a sala dos professores é um corredor contendo uma pequena mesa com quatro cadeiras e de acesso à sala da direção e dos funcionários da secretaria.

3.1.2 – A ESCOLA B

A ESCOLA B está situada em um bairro que apresenta vulnerabilidade social semelhante a situação da ESCOLA A. Porém, é considerada uma escola de difícil acesso pela SEEDUC, isto é, onde a escola está localizada não há asfalto, o tratamento de água é precário e há esgoto a céu aberto. Quando chove, a escola geralmente é invadida pela água da chuva. Sua localização apresenta altos índices de violência, podendo até, em alguns momentos, ser fechada por ordem de bandidos e milicianos. Por esta razão, por exemplo, há muita carência de professores e funcionários.

A ESCOLA B apresentou em 2013 um número de 473 alunos regularmente matriculados. Os cursos oferecidos pela escola são: (1) os anos finais do ensino fundamental; (2) ensino médio, regular e na modalidade de educação de jovens e adultos; e (3) Projeto Autonomia. A escola funciona nos três turnos.

Em relação ao prédio, foi utilizado, além da observação, não só o relatório de caracterização preenchido em dezembro de 2013, mas também, para fins de comparação em relação a este item, a caracterização realizada em março de 2011.

No atual momento da ESCOLA B, seu prédio apresenta um espaço adequado, sem sinais de depredação e mobiliário conservado e adequado. As únicas exceções são o

Laboratório de Informática que apresenta risco físico aos usuários do espaço, além de possuir depredação e mobiliário inadequado e mal conservado a demanda e a quadra que apresenta sinais de mal conservação.

Em 2011, a escola apresentava uma realidade muito diferente da atual, em matéria de infraestrutura. Vale ressaltar que a atual gestora iniciou suas atividades neste ano, havendo uma melhoria substancial a partir de então. Isto é, se antes a maioria dos espaços apresentavam sinais de depredação, mobiliário não conservado e inadequado à demanda, em 2013 reverteu-se para um ambiente sem depredação e mobiliário conservado e adequado.

Por outro lado, a quadra escolar foi considerada irregular estando interdita por possuir riscos físicos aos usuários do espaço em 2011. Em 2013, a quadra estava adequada após obras de manutenção e segurança. Outro dado importante é que em 2011 não havia biblioteca. Em 2013, já havia sido implantada a biblioteca na escola.

As salas de aula são consideradas compatíveis com a capacidade física. Há aparelhos de ar condicionado, quadro branco e são mobiliadas de acordo com a demanda. Não possui equipamentos próprios ao ensino das disciplinas que constem do currículo para atender às habilitações propostas pelo estabelecimento.

Apresenta número de janelas ou basculantes compatíveis com a área da sala de aula, de modo a permitir circulação de ar e iluminação, independente da existência de aparelhos de ar condicionado e iluminação artificial.

Em relação a biblioteca, a escola possui um espaço que pode ser considerado um vez que atende as normas legais que dispõem sobre o assunto. De acordo com o relatório de caracterização da ESCOLA B, não há registros que denotam que o acervo de livros na biblioteca é de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado.

O funcionário designado especificamente para a gerência da biblioteca é terceirizado. Com isso, não há um horário certo para o funcionamento da biblioteca.

Há um laboratório de informática, com espaço próprio e organizado segundo a demanda. Nele, há dez computadores, sendo que não podem ser utilizados, uma vez que a parte elétrica encontrava-se com problemas. Vale ressaltar que não há suporte técnico para atendimento as demandas próprias da escola.

Observa-se que em se tratando da parte física, a ESCOLA B encontra-se adequada no momento atual, com mobiliários conservados e compatíveis com a demanda, além de não apresentar depredação. Entretanto, em relação aos recursos disponíveis, ainda necessita de melhoras, uma vez que a biblioteca não possui horário certo para funcionamento e o laboratório de informática encontra-se fechado para uso, por exemplo.

Estes dois ambientes, por exemplo, que poderiam contribuir para as ações do Programa Mais Educação não podem ser utilizados. A escola não possui muitas salas para utilização do programa. Neste sentido, acaba prejudicando o andamento e o funcionamento não só das aulas do currículo formal, mas também de projetos que visem à melhoria do desempenho e qualidade do ensino.

3.1.3 – Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram: (a) a equipe gestora, composta pelo(a) diretor(a) geral e diretor(a) adjunto(a); (b) os educadores sociais das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática do Programa Mais Educação; e (c) professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os gestores são professores concursados que fizeram o concurso interno para assumir os referidos cargos, com exceção da diretora adjunta da ESCOLA B que está assumindo o cargo interinamente. Os educadores sociais que realizam atividades nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ possuem o nível superior em Letras e Matemática respectivamente. Os professores selecionados para as entrevistas são todos concursados e atuando a mais de dois anos nas respectivas escolas. Para manter o anonimato, eles foram assim descritos:

QUADRO 1: Descriminação dos sujeitos da pesquisa

ESCOLA A	
DGA	Diretora Geral da Escola A
DAA	Diretora Adjunta da Escola A
DOC-LP-1A	Docente 1 de Língua de Língua Portuguesa da Escola A
DOC-LP-2A	Docente 2 de Língua de Língua Portuguesa da Escola A
DOC-MAT-1A	Docente 1 de Matemática da Escola A
DOC-MAT-2A	Docente 2 de Matemática da Escola A
ES-LP-A	Educador Social de Letramento da Escola A
ES-MAT-1A	Educador Social 1 de Matemática da Escola A
ES-MAT-2A	Educador Social 2 de Matemática da Escola A
ESCOLA B	
DGB	Diretora Geral da Escola B
DAB	Diretora Adjunta da Escola B
DOC-LP-1B	Docente 1 de Língua Portuguesa da Escola B
DOC-LP-2B	Docente 2 de Língua Portuguesa da Escola B
DOC-MAT-B	Docente de Matemática da Escola B
ES-LP-1B	Educador Social 1 de Letramento da Escola B
ES-LP-2B	Educador Social 2 de Letramento da Escola B
ES-MAT-B	Educador Social de Matemática da Escola B

Fonte: Elaborado pelo autor.

Participaram da pesquisa, então, 17 sujeitos. É importante informar que a intenção era que os coordenadores pedagógicos participassem também. No entanto, as escolas não contavam com estes profissionais no seu quadro de funcionários. As funções relativas à coordenação do trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual, que não possuem este profissional, geralmente ficam a cargo dos(as) diretores(as) adjuntos(as).

Em relação aos educadores sociais, participaram todos que exerciam ações e atividades nas oficinas de 'Letramento' e 'Matemática' no ano de 2013. Observa-se que na ESCOLA A só possui um educador social na oficina de 'Letramento' e dois na de 'Matemática', enquanto que na ESCOLA B só há um na oficina de 'Matemática' e dois na de 'Letramento'.

Vale ressaltar que os educadores sociais foram denominados, em geral, como 'monitores' nas duas escolas pesquisadas não só pelos gestores e professores, mas também pelos próprios educadores sociais. Então, para evitar ambiguidades ou dúvidas na leitura da análise dos dados, será mencionado o termo monitor(a) para designar os educadores sociais.

Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática participaram da pesquisa com o objetivo de verificar alguma distorção em relação a articulação da gestão com estes profissionais e os educadores sociais das oficinas afins, 'Letramento' e 'Matemática'.

3.2 - Análise de Dados: Repercussões do Programa Mais Educação em duas escolas de Belford Roxo

A partir das respostas das entrevistas e da observação realizada ao longo das visitas nos ambientes desta pesquisa, destacaram-se os temas mais recorrentes e que fazem parte dos objetivos específicos do presente estudo: Gestão Escolar e o PME; Avaliação Externa, Desempenho Escolar e o PME; e A interpenetração da Educação Não-Formal a partir do PME. Além disso, houve também a investigação da Avaliação do PME pela ótica dos gestores, monitores e professores.

3.2.1 – Gestão Escolar e o PME

Nesta subseção será analisada a relação entre a gestão escolar e o Programa Mais Educação. Foi investigado: (1) as percepções que os gestores têm do programa; (2) a realização da escolha das oficinas e a contratação dos monitores; (3) o planejamento e acompanhamento dos gestores nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’; (4) a relação monitor e professor; e (5) visão dos diretores em relação as suas respectivas gestões. Para contrapor as respostas dos gestores, foi investigado: (1) como se dá o planejamento e acompanhamento das atividades e ações do PME e das aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na visão dos monitores e professores; e (2) a visão de gestão que estes profissionais têm de suas respectivas escolas. Vale ressaltar que foi realizada a pesquisa junto aos professores a fim de verificar possíveis diferenças na relação dos diretores com os monitores.

3.2.1.1 – Percepções do PME pelos diretores

Atualmente a gestão escolar tornou-se o foco de muitas políticas públicas direcionadas às escolas públicas brasileiras. Com a redemocratização do Brasil, a partir da Constituição Cidadã, a educação tornou-se instrumento de atenção para os governos federal, estadual e municipal (SILVA; ABREU, 2008).

O gestor escolar na escola de hoje tem uma tarefa importantíssima para com uma parcela da sociedade brasileira. A comunidade escolar que está sob sua responsabilidade, sejam funcionários, professores, alunos, pais e colaboradores da escola. Ele deve conhecer as principais políticas públicas que impactam significadamente o cotidiano de sua escola e realizar da melhor maneira sua aplicabilidade.

Desde a década de 1990 há uma intensificação em relação da busca da qualidade do ensino e a necessidade de se implantar políticas educacionais eficazes para esta conquista. Tais exigências provêm não só da sociedade que lutou pela redemocratização do Brasil na década antecessora, mas também a partir das leis⁴⁰ que refletem este clamor (CURRY, 2007).

A partir das políticas educacionais implantadas desde os anos 90, observam-se fortes influências e impactos das orientações provindas dos organismos internacionais nas escolas

⁴⁰ Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, principalmente.

públicas. Políticas direcionadas a atender estas orientações e tendo como escopo a melhoria da educação brasileira são colocadas para a sociedade ao longo dos mandatos de FHC e Lula (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; OLIVEIRA, 2011).

Uma das ações do governo Lula é o Programa Mais Educação criado em 2007 e que compõe-se de ações e atividades pertencentes ao Plano de Desenvolvimento da Educação. Uma das finalidades do programa é apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, articulando ações desenvolvidas por diversos Ministérios, seja o de Educação, Esporte, Cultura, dentre outros, a fim de contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos, em especial os que possuem baixo rendimento. Além disso, possibilita ampliar formas e conteúdos a serem ensinados, fazendo com que o aluno entre em contato com conteúdos e práticas que talvez ele não tivesse na escola e com outros atores além do professor (SAVIANI, 2009).

O gestor escolar deve reconhecer estes novos conteúdos e atores no ambiente escolar. A integração entre gestores e sujeitos precisa estar interligada e articulada com o objetivo de contribuir para uma boa formação de seus alunos.

Tornou-se importante, então, investigar como os gestores agem a partir da inclusão de novas atividades e ações no interior da escola a partir do PME. Uma questão foi levantada a fim de verificar se eles têm percebido alguma mudança no interior da escola e se estão ‘abertos’ às novas exigências esperadas para esta função.

Na ESCOLA A, o DGA informou que os alunos se apropriam efetivamente da escola. Ele completa avaliando que o Programa Mais Educação tem contribuído na melhoria do rendimento dos alunos, principalmente nas avaliações externas, e no fluxo de aprovação e reprovação. Ele salientou ainda que percebeu uma diminuição na evasão dos alunos e que o programa tem impactado positivamente o cotidiano escolar. Entretanto, destaca a questão da infraestrutura da escola, pois necessita ser melhorada.

Segundo a DAA, o PME contribui para que o aluno tenha onde ficar, uma vez que a região é desprovida de estrutura de lazer e cultura para seus moradores:

aqui na unidade foi muito positivo porque não tem... os alunos não têm para onde ir. Não têm acesso à cultura, não têm acesso a passeio... querendo ou não, as aulas de dança, de karate, que são atreladas a de português e matemática prá para eles é um prazer. Prá eles é uma distração. [...]. Trabalha além de aprendizagem, a auto estima do aluno. Ele se sente bem na escola. Ele quer participar de tudo. Tudo que acontece eles querem estar por dentro. Então, é positivo em todos os lados.

É importante mencionar que mesmo tendo os pontos positivos expostos tanto pelo DGA e DAA, a diretora adjunta enfatizou o fato dos alunos serem faltosos, o que pode estar prejudicando o andamento do programa. Um dos motivos seria o longo tempo que os alunos ficam na escola.

A perspectiva da educação de tempo integral é um aspecto altamente relevante, uma vez que uma das finalidades do programa é a ampliação do tempo do aluno na escola. Depreende-se pela fala da DAA ao mencionar que o longo tempo de permanência dos alunos na escola pode ser um fator que faz com que o aluno falte as atividades não está coerente. A falta de preparo em articular novas formas de aprendizagem pode estar contribuindo para que as atividades não sejam valorizadas pelos alunos e comunidade escolar, uma vez que se não houvesse essa elasticidade na permanência dos alunos na escola, o PME não se sustentaria.

Os gestores necessitam ter em mente que as experiências desenvolvidas no contra turno devem estar articuladas no planejamento geral da escola. A colaboração de toda a comunidade escolar é importante a fim de possibilitar não só a ampliação do tempo na perspectiva de educação de tempo integral, mas também referente à educação integral, a qual os alunos possam efetivamente ampliar seus conhecimentos a partir de uma perspectiva crítica e democrática (CAVALIERE, 2007; SILVA; SILVA, 2010).

A DAA mencionou ainda a importância de se ter o programa na escola não apenas para melhorar a aprendizagem do aluno participante, mas também como contribuição relativa a vulnerabilidade social que o mesmo está inserido. Ela salientou que o PME deveria ser estendido para todos os alunos:

Eu só queria que o Programa Mais Educação fosse uma coisa mais estendido a todos... porque me parece que agora vai ser em cima do resultado, né, a escola não precisa de um tal reforço não vai precisar do Mais Educação... não acho correto. Porque a carência do aluno não é apenas aprendizagem. É ter onde ficar, é a auto estima. É ser acolhido. É se sentir protegido. A alimentação. Porque o Mais Educação tem uma alimentação diferenciada... o Danone, o suquinho, isso pro aluno faz uma grande diferença. Principalmente em nossa comunidade... tudo isso (DAA).

O PME constitui-se em ações e atividades desenvolvidas e planejadas por diferentes Ministérios. A intersetorialidade presente no programa o torna complexo, uma vez que além do Ministério da Educação, outros ministérios contribuem para a execução das ações (SILVA; SILVA, 2010). Verifica-se a importância do programa em função da possibilidade de contribuir de maneira positiva aqueles alunos que talvez não teriam acesso a cultura e esporte.

Entretanto, como pontuado pela DAA, nem todos os alunos são atendidos pelo programa, isto é, somente aqueles que apresentam baixo rendimento escolar.

Nota-se, contudo, que os gestores da ESCOLA A destacam que as ações e atividades do Programa Mais Educação são positivas, tanto para que os alunos se apropriem da escola, como também para aumento da autoestima, uma vez que eles estão inseridos em uma comunidade que não possui infraestrutura considerada satisfatória para contribuir na cultura e educação deles. Entretanto, os gestores apontam algumas questões que podem contribuir negativamente para o andamento do programa, como a necessidade de maiores investimentos para melhorar suas dependências.

Na ESCOLA B, a DGB considera bom o Programa Mais Educação, entretanto, realiza uma crítica em relação a gestão em sentido amplo, pois considera que não é funcional, uma vez que não há um coordenador para articular as ações, recaindo o trabalho sobre ela. Segundo informações desta diretora, até o ano de 2012, sua diretora adjunta era quem coordenava o programa na escola. Ela informou que não tinha acesso aos registros e conhecimento em relação ao PME, uma vez que a organização e coordenação ficavam por conta da antiga diretora adjunta, que em 2013 realizou um concurso interno realizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) para assumir a direção geral em outra unidade da rede. Então, ela ainda estava se adaptando na gestão do programa na referida escola.

Acerca de um possível impacto do PME no cotidiano escolar, a DGB respondeu negativamente: “percebo muita coisa não. Não percebo mesmo”. Por outro lado, a DAB, que está pouco tempo na direção adjunta da unidade, avalia o programa numa perspectiva positiva:

avalio que este programa é de grande importância para unidade escolar, até porque cria um vínculo maior do aluno com a escola. Então, aluno que participa do Mais Educação, o aluno está sempre no ambiente escolar... [...] o aluno mais frequente. Até é possível esse aluno ter motivo de participar de outros projetos da escola... também pedagógico... a gente vê que o aluno do Mais Educação... ele é um aluno mais participativo do que os outros aluno aqui da escola... e aqui nós temos, na parte da banda, por exemplo, a gente tem um grande número de alunos que participam (DAB).

Para a DAB, o impacto que ela observa está mais aparente na oficina de ‘Letramento’, uma vez que a biblioteca está sendo mais utilizada pelos alunos.

A DGB levantou a questão da importância do Programa Mais Educação na vida dos alunos da ESCOLA B, uma vez que a escola, em muitos dos casos, é o único local que o aluno tem para frequentar naquela comunidade:

Há aluno que vem, geralmente é aquele aluno muito carente, assim, que não tem ninguém em casa e a escola para ele, tô falando agora neste caso aqui, a escola aqui prá ele, tô falando porque tô lembrando de alguns alunos, é única diversão. É a única coisa que ele tem para fazer aqui neste local. Aí ele vem para cá nem que seja para bater papo com a professora de letramento (DGB).

Para a DGB, uma das situações que pode favorecer o desinteresse em frequentar a oficina de 'Letramento' do Programa Mais Educação pelo aluno se deve ao fato dele estar cursando o mesmo conteúdo constante nas disciplinas de Língua Portuguesa e Produção Textual. Entretanto, a própria diretora afirmou que não é a causa principal deste desinteresse, porque nos outros anos não havia, por exemplo, o reforço escolar, e os alunos mesmo assim tinham pouca frequência. Vale ressaltar que esta colocação diverge com o que foi sinalizado pela DAB, que pontuou haver interesse dos alunos nesta oficina.

A DGB destacou também que há baixo autoestima por parte dos alunos. Ela frisou que os próprios alunos não creem que podem ser aprovados para cursar a educação superior ou concursos públicos.

Os gestores da ESCOLA B parecem ter opiniões e concepções diferentes em relação ao Programa Mais Educação. A DGB concordou que o programa tem um caráter positivo, entretanto a falta de um responsável para coordenar as ações o torna difícil para a gestão da escola. Adverte que não percebe possíveis impactos do programa na escola. Discordando da DGB, a DAB vislumbra aspectos positivos no programa e percebe impactos no cotidiano, principalmente no uso mais frequente da biblioteca.

Vale ressaltar que todos os gestores entendem a importância do programa, apesar de pontuarem algumas críticas, seja da parte de falta de infraestrutura quanto de coordenação. Cabem a eles entender o sentido do programa e possibilitar da melhor maneira sua aplicabilidade. Falta de pessoal e de infraestrutura são temas recorrentes nas políticas educacionais nas escolas públicas brasileiras, principalmente nas unidades mais afastadas dos grandes centros. Não se deve negar a potencialidade do programa no sentido de contribuir positivamente na vida das crianças e jovens participantes, uma vez que ao permanecer na

escola, há possibilidade de contato maior com a cultura e esporte. Vale ressaltar que onde as escolas estão inseridas não possibilitam acesso a cultura ou esporte aos seus moradores.

Os diretores concordaram que o PME tem este lado positivo. Isso porque entende-se que ao trazer o aluno para permanecer no contraturno na escola com atividades e ações que eles não teriam fora do ambiente escolar, a escola está realizando também uma maior integração com a comunidade onde o aluno reside e onde a escola está situada. Cavaliere (2011) destaca que o programa pode promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades que em geral são as que apresentam os maiores índices de pobreza e desprovidas de recursos e equipamentos, tanto públicos quanto privados.

3.2.1.2 – Escolha das oficinas e contratação dos monitores

As oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ nas escolas estaduais de Belford Roxo têm o caráter de oferecimento obrigatório. Outras são oferecidas de acordo com critérios definidos pela escola. Para se entender o processo de escolha das oficinas que deverão ser disponibilizadas ao longo do ano letivo, os gestores foram perguntados acerca dos critérios que levam uma oficina a ser oferecida em detrimento de outra. Podem-se observar indícios da concepção de gestão que os diretores se pautam em suas ações.

Segundo o DGA, a escolha das oficinas se dá a partir de um conselho de professores. Eles priorizam nesta escolha, as oficinas que contém mais ludicidade em suas ações, em detrimento daquelas que apresentam uma carga teórica maior para a realização das atividades.

A DAA salientou que em relação às oficinas, o Programa Mais Educação já determina quais poderão ser oferecidas e destacou que há oficinas obrigatórias e opcionais. Pontuou que além das atividades obrigatórias, a escola oferece desenho, karatê, dança e o jornal escolar. Ela destacou, ainda, que as oficinas consideradas optativas pelo programa são as mais procuradas pelos alunos. Na ESCOLA A, a oficina de dança é a mais frequentada.

No que diz respeito à escolha das oficinas não obrigatórias, a DAA informou que são escolhidas a partir de uma pesquisa realizada com os alunos da unidade escolar.

Vale ressaltar aqui a forma com que os gestores dessa escola realizam a escolha das oficinas que não são obrigatórias no programa. O processo de seleção das ações e atividades se dá a partir de consulta com a comunidade. Neste sentido, tem a perspectiva de uma concepção de gestão que Libâneo (2008) define como democrática-participativa, uma vez que

procura articulação entre a atividade de direção e a participação das pessoas que compõe estão na escola e fora da escola, como pais e responsáveis, por exemplo.

Na ESCOLA B, a DGB informou que desconhece o processo de escolha das oficinas: “Eu não tinha nunca me apropriado disso.” Ela destacou que não se envolvia nas atividades do Programa Mais Educação, uma vez que toda parte de coordenação ficava a cargo da antiga diretora adjunta: “Como diretora aqui eu não me envolvia nisso. Quem fazia isso era a outra diretora. Agora que ela saiu que vou me apropriar.” Pontuou, também, que estaria recebendo as informações da Coordenadoria Regional de Educação naquela semana.

A DAB ocupou o cargo de diretora adjunta há poucos meses antes da entrevista. Entretanto, ela vinha atuando na função de professora nos anos anteriores, uma vez que é concursada e lotada na unidade escolar. Em relação à escolha das oficinas que são oferecidas pela ESCOLA B, ela informou que

eu não participei da escolha das oficinas. Quando eu assumi a direção agora no finalzinho de agosto, já tinha sido feito a escolha, mas, assim, eu acho que a própria direção, né, que faz a escolha das oficinas... se não me engano, é a própria direção que faz” (DAB).

Contudo, quando questionada se já havia algum critério que será levado em conta para as próximas escolhas, a DAB respondeu que ainda não se reuniu com a DGB para conversar sobre o assunto.

Observa-se uma diferença entre a ESCOLA A e ESCOLA B em relação ao conhecimento e escolha das oficinas que são oferecidas pelas respectivas unidades escolares. Na primeira, os gestores tendem a conhecer o processo de escolha e realizam a partir de consultas a comunidade e alunos. A ESCOLA B, por sua vez, os gestores demonstram desconhecimento da escolha e uma tendência de colocar sob sua responsabilidade a escolha das oficinas que são ministradas.

A gestão das escolas públicas brasileiras na perspectiva atual, atendendo a legislação, necessita ter métodos de trabalho que inclua todos os atores pertencentes a comunidade escolar na tomada de decisão (LIBÂNEO, 2008). Observa-se que a ESCOLA A procura a partir da consulta à comunidade, verificar quais as oficinas que mais atenderiam aqueles alunos. Por outro lado, na ESCOLA B, a falta de conhecimento das diretoras acerca da escolha das atividades possibilita falhas na realização do programa, pois podem ser oferecidas atividades que por ora não seria o que realmente os alunos necessitam.

Dependendo da localização da escola, há ações obrigatórias a serem cumpridas, como ‘Matemática’ e ‘Leitura e produção Textual’, mas os documentos oficiais tendem permitir a escolha de outras oficinas por parte dos respectivos gestores escolares a partir das propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 2013). O gestor escolar a fim de manter práticas educativas coerentes com a demanda e a necessidade de suas escolas necessita atentar para esta possibilidade e na medida do possível consultar sua comunidade no sentido de atender a todos que fazem parte desse grupo com atividades que realmente serão significativas e que promoverão as expectativas do PME.

Foi posto aos diretores a questão que diz respeito à formação dos monitores do PME, uma vez que muitos não possuem a formação pedagógica para ministrar aulas em contexto formal de aprendizagem. Procurou-se saber quais eram as percepções deles em relação a estes profissionais que não são docentes de formação em sua maioria, atuando em oficinas no interior da escola.

NA ESCOLA A, o DGA apontou que os monitores que não têm formação pedagógica necessitam de um maior acompanhamento, uma vez que não estão acostumados com as ‘regras’ impostas dentro de um ambiente formal de aprendizagem, o que pode gerar possíveis problemas.

A DAA sublinhou que os monitores de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ possuem a postura “adequada” para estar no ambiente da escola. Ela citou que o monitor de karatê, por não ter a formação pedagógica, possuía certa ‘indisciplina’ na escola, uma vez que tinha o hábito de andar descalço pelas dependências da escola.

Ambos os gestores da ESCOLA A apresentam opiniões semelhantes acerca dos monitores que não têm formação pedagógica, em especial o monitor da oficina de karatê. Eles destacam que os monitores cuja formação não seja na área das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ tendem apresentar comportamentos não usuais no ambiente escolar.

Na ESCOLA B, a DGB observou que se o profissional designado para as atividades do Programa Mais Educação for bem selecionado, dificilmente ocorrerão problemas. Entretanto, ela apontou já ter tido problemas com o monitor de fanfarra, pois ele não tinha ‘domínio’ de turma. Ao contrário da DGB, a DAB crê que todos os monitores do programa deveriam possuir a formação pedagógica para exercer as ações nas oficinas.

Os diretores da ESCOLA A concordam que os monitores do PME apresentam atitudes que não são costumeiras nas dependências das escolas, em especial as atividades e ações desenvolvidas num local que não é a sala de aula. Nesta escola se destaca o monitor da oficina de luta por não ter atitudes esperadas pela gestão da escola. Somando a isso, o DGA afirmou

que para estes casos a adaptação vai sendo realizada paulatinamente até que o monitor se acostume com as regras impostas na escola. Diante disso, é caracterizada a omissão do gestor a fim de realizar qualquer ação pedagógica de formação desse profissional para atuar na escola, seja por meio de cursos, encontros ou reuniões na própria escola.

Na ESCOLA B, observam-se opiniões distintas em relação a esta questão: a DGB destacou que a seleção bem realizada contribui para que possíveis problemas que surjam com os monitores sem formação pedagógica sejam superados. Ela sublinhou também que é necessária a participação desses monitores no programa até porque muitos desses conhecimentos ela não possui, exemplificando a partir da oficina de fanfarra. Por outro lado, a DAB foi enfática ao informar que todos deveriam possuir formação pedagógica.

Vale ressaltar que nenhum dos gestores das escolas pesquisadas destacaram a possibilidade de contribuição positiva dos profissionais não-docentes no ambiente formal.

Gohn (2006) sublinha que um dos aspectos que necessitam ser revistos, sendo considerado como uma lacuna na educação-não formal e que traz para reflexão em relação a formação do educador social, é que estes profissionais não possuem formação específica a partir do que ele se percebe em seu papel e das atividades a realizar.

Com a intensificação das políticas educacionais a partir da década de 1990, como pontuado por Silva e Abreu (2008) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), novas formas e modalidades de educação vêm sendo introduzidas no contexto escolar. Entretanto, não é possível que seja realizado de forma despreparada. É necessário que haja planejamento e formação para os atores responsáveis por estas ações e atividades sejam realmente aptos a exercerem estas funções.

Caso contrário, ocorrerá o que foi evidenciado nas escolas pesquisadas. Os monitores das oficinas tendem a ter comportamento que não são encontrados no ambiente escolar e por outro lado os gestores acreditam que tais comportamentos não devem ser vistos como positivos nestes locais, possibilitando conflitos entre eles.

Gohn (2010) salienta ainda que os educadores sociais não podem ser confundidos com animadores culturais. É necessário que se perceba o papel ativo que o educador possui para desafiar todos os participantes do grupo na descoberta e reflexão do ambiente onde estão inseridos a partir da fala, escrita, gestos, símbolos etc.

A proposta de ações e atividades no Programa Mais Educação tem a característica de serem diferenciadas, lúdicas e dinâmicas, promovendo especialmente a cidadania. Diante disso, percebe-se a necessidade de realização de atividades que promovam informações aos monitores para que eles possam realizar suas atividades da melhor maneira possível.

A seleção dos monitores do programa se dá a partir das oficinas que serão ministradas no programa respeitando as necessidades de cada escola. Em geral, compete a equipe gestora esta seleção, como pontuado anteriormente, podendo ser verificados diferentes meios para a contratação efetiva.

Em relação aos procedimentos utilizados para a seleção dos monitores das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’, o DGA da ESCOLA A informou que a seleção para ministrar as oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ se dá através de adesão de graduandos ou professores já formados. O entrevistado afirmou que não é difícil conseguir monitores para estas oficinas. Para ele, os interessados em ministrar atividades no programa, em geral, já conhecem a escola e a partir daí procuram a direção. Por outro lado, destacou a possibilidade de realizar a contratação a partir de um convite realizado pela própria gestão.

Segundo observado nas visitas realizadas na escola por meio da entrevista efetuada com os diretores, a coordenação do programa na ESCOLA A fica a cargo, a princípio, da DAA. Ela informou que a contratação dos monitores se dá a partir de abertura das vagas que são dispostas para a comunidade e para os próprios monitores já atuantes na escola para possível indicação. Salientou também que, no ano de 2013, os monitores das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ já possuíam a educação superior completa.

Na ESCOLA B, a DGB informou que estava marcado um encontro com a responsável pelo programa na Coordenadoria Regional de Educação para saber como é realizada a seleção. No momento ela não sabia como era realizada a contratação. Só destacou que era costume da ex diretora adjunta selecionar a partir de análise do currículo.

Vale ressaltar que a DGB informou anteriormente não possuir ingerência sobre o Programa Mais Educação na ESCOLA B até então, uma vez que quem fazia a coordenação das atividades era a ex diretora adjunta, que naquele ano foi transferida para assumir a função de direção geral em outra escola da rede, após concurso interno. Ela estava naquele momento se adaptando à ‘nova’ atividade.

A DAB enfatizou que a forma de contratação é a partir da análise do currículo do pretendente a monitor da oficina de ‘Matemática’ ou ‘Letramento’ especificamente.

Há uma diferença perceptível na contratação dos monitores para exercer atividades nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação nas ESCOLA A e ESCOLA B. Na primeira, não houve menção à análise de currículo para ser convocado a atuar nas oficinas. O que há é uma procura na comunidade, indicações de monitores que já exercem atividades na escola, por exemplo. Por outro lado, na ESCOLA B, a DGA ainda está procurando informações acerca das contratações. Ela pontuou que a antiga diretora adjunta

era a responsável por esta atividade, cuja seleção, a princípio, partia de análise de currículo, o que foi também citado pela DAB. Marques (2012) destaca que a atuação voluntária ou no estado de estágio dos monitores é muito comum do Programa Mais Educação o que pode ser evidenciado nas escolas pesquisadas a partir não só das entrevistas realizadas pelos gestores, mas também pela observação realizada junto aos monitores.

Em relação a contratação dos monitores do PME das escolas pesquisadas, observam-se práticas totalmente diferentes entre os diretores das escolas. Libâneo (2008) destaca que os gestores das escolas podem estimular o isolamento dos funcionários em suas respectivas atividades ou fomentar práticas colaborativas e compartilhadas. Observa-se que na ESCOLA A, ao procurar verificar junto a comunidade a indicação de possíveis monitores, fazendo consulta aos diferentes atores, por outro lado, na ESCOLA B, os diretores levam para si a responsabilidade da seleção e contratação.

Depreende-se que em relação à escolha das oficinas e dos monitores que desenvolvem as atividades e ações do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas há fortes diferenças entre os diretores da ESCOLA A e ESCOLA B. Na primeira, evidencia-se uma tendência em realizar procedimentos que possibilitam a participação da comunidade nas decisões. Observa-se a concepção democrático-participativa apontada por Libâneo (2008). Por outro lado, na ESCOLA B, observa-se uma tendência mais rígida e impositiva de seus diretores para com a escolha das oficinas e seleção de seus monitores. Nesta perspectiva, a concepção de gestão mais próxima das sinalizadas por Libâneo (2008) diz respeito a técnico-científica, uma vez que evidencia-se o poder centralizado nos diretores, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.

3.2.1.3 – Planejamento e Acompanhamento das atividades

Os Monitores do PME necessitam expor acerca de como as ações e atividades nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ são planejadas e desenvolvidas quando questionados sobre o assunto. A ES-LP-A informou que o planejamento se faz, a princípio, a partir dos dias que são disponibilizados para a oficina por mês. O planejamento é realizado sozinho pela monitora. Outro fato interessante é que a apresentação do planejamento à direção não é obrigatória, ao ponto que a mesma informa que apresenta às vezes para o diretor e outras vezes quando faz o relatório, que é a formalização escrita do ocorrido nas atividades. Em

relação ao planejamento, a monitora destacou que procura realizar atividades mais dinâmicas para que o aluno tenha interesse em frequentar e permanecer na oficina.

A ES-MAT-2A mencionou que no início do ano ela costuma fazer o planejamento de acordo com o que é determinado pela SEEDUC. Salientou também que, no decorrer do processo, pode haver mudanças para adequar o que está sendo ensinado aos alunos. Acerca de como as atividades são desenvolvidas, a monitora demonstrou que há uma preocupação em atender ao Currículo Mínimo. E com sua fala, é evidenciado que não há planejamento para as ações da oficina de ‘Matemática’:

Aqui na verdade é um reforço escolar. Entendeu? Eu chego... o aluno chega... se aproxima de mim... ‘Professora, eu tô com dúvida nisso.’ Ou quando eles não têm esta dúvida, eu pergunto... ‘Vamos lá...’ Porque tem o Currículo Mínimo (ES-MAT-1A).

É possível verificar a partir da colocação da outra monitora da oficina de ‘Matemática’ do PME que não é realizado planejamento. Isto é, a ES-MAT-2A não realiza um planejamento formal, uma vez que informou que faz o acompanhamento dos alunos e somente a partir daí realiza as atividades na oficina. Em relação ao desenvolvimento das atividades da oficina no programa, ela destacou que entende que as atividades e ações do PME devem ter características mais lúdicas. Entretanto, informou que quando requisitada para esclarecer dúvidas, as ações têm caráter formal.

Foi realizada a pergunta com a mesma temática para os professores entrevistados, a fim de verificar possíveis diferenças de procedimentos entre os sujeitos.

Na ESCOLA A, inicialmente a DOC-LP-1A explicou que suas aulas são planejadas com perspectiva de serem mais diversificadas, utilizando trabalhos com vídeo e livros paradidáticos, por exemplo. A professora pontuou a utilização do Currículo Mínimo e salientou ser viável trabalhar não só com o currículo instituído pelo estado, mas também com conteúdos considerados mais avançados para aquela série. A referida professora também fez menção a utilização de Provão:

trabalhamos com provão, né, fazemos aquele Provão bimestral, então, as questões são levadas até a gestão. É avaliado... é analisado... corrige, verifica se está dentro do currículo... se tá atingindo a proposta e aí desenvolve o trabalho (DOC-LP-1A).

A DOC-LP-2A observou que seu planejamento é realizado no início do ano letivo e tem como base os conteúdos pré-determinados pelo Currículo Mínimo. A referida professora salientou que o Currículo Mínimo é apenas a base. Ela inclui novos conteúdos, mesmo que estejam planejados para anos posteriores, como pontuou também a DOC-LP-1A:

Às vezes mesmo não fazendo parte... aquele conteúdo mesmo não fazendo parte do Currículo Mínimo, estando talvez numa série mais adiantada, mais eu achando que aquela turma tem condições de acompanhar... eu incluo também. Então, o Currículo Mínimo serve como uma base mais sou eu que filtro o que vou desenvolver com eles ou não (DOC-LP-2A).

Segundo a DOC-MAT-1A, o planejamento é realizado a partir do que está instituído no Currículo Mínimo. Ela completou informando a necessidade e importância das ações desenvolvidas na oficina de Matemática do Programa Mais Educação a fim de realizar os estudos que porventura não foram abordados na disciplina formal, sendo assim uma extensão da sala de aula: “A gente não tem outra opção. A gente tem que seguir o currículo. Por isso que o Mais Educação é importante, né. Para pegar estas dobras que ficam de fora” (DOC-MAT-1A).

O DOC-MAT-2A pontuou também que o planejamento é realizado a partir do Currículo Mínimo e informou que a avaliação externa realizada pela rede estadual de educação, SAERJ, aborda os conteúdos deste currículo. É importante destacar que ele sublinha que os conteúdos estabelecidos no Currículo Mínimo são extensos.

Observam-se alguns pontos a partir das falas dos monitores e professores da ESCOLA A. Em relação às atividades e ações do Programa Mais Educação, os monitores destacaram que não há planejamento formal para as oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’, isto é, não há ocorrência de reuniões de planejamento para a execução das oficinas. A ausência dos diretores neste aspecto vale mencionar. Por outro lado, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, observa-se a necessidade de se cumprir o Currículo Mínimo instituído pela Secretaria de Estado de Educação. Não foram observados encontros pedagógicos para discutir a forma de como serão ministrados os conteúdos presentes neste currículo.

Libâneo (2008) destaca que uma das importantes características do planejamento diz respeito ao caráter processual. Ele é realizado ao longo das atividades, caracterizando-se como uma etapa permanente de reflexão e ação. Por isso a necessidade de ser realizado a partir de uma interação entre todos os membros da equipe que compõe a escola e que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, que neste caso são a equipe pedagógica,

professores e os monitores do Programa Mais Educação. Nesta perspectiva e o que foi evidenciado na ESCOLA A, o trabalho no programa tende a sofrer impactos negativos em seu desenvolvimento, uma vez que quando não há planejamento, não se sabe o porquê e para quê daquelas atividades.

Em relação ao planejamento das atividades da oficina de ‘Letramento’, a ES-LP-1B e a ES-LP-2B informaram que não há um planejamento prévio para a execução das ações e atividades no PME na ESCOLA B. Por outro lado, a ES-MAT-B sinalizou a realização de um planejamento para desenvolvimento das ações no programa a partir das orientações dadas previamente pela gestão do programa e não pelos gestores da escola. Vale ressaltar que ela apontou falta de material, tendo em alguns casos que trazer material próprio de casa.

Em relação aos professores, todos afirmaram que o planejamento é realizado a partir dos conteúdos constantes no Currículo Mínimo.

Como foi evidenciado na ESCOLA A, a ESCOLA B também não foi observado o planejamento formal nas atividades nas oficinas pesquisadas do PME e, em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, verificou-se também a imposição de realizar o planejamento a partir do Currículo Mínimo.

Ao planejar, os atores que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto nas oficinas quanto nas disciplinas, tendem a colocar ideias, ter objetivo, uma meta, uma sequência de ações que orientarão suas práticas. Quando não se faz, está contribuindo para um fracasso que na escola pode ser caracterizada como falta de perspectiva docente, ausência e desinteresse de alunos nas aulas, por exemplo. Vale a pena mencionar que no planejamento escolar, o que se planeja são as atividades e ações educativas e de aprendizagem, alinhadas por uma intencionalidade educativa, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos atores dentro da escola (LIBÂNEO, 2008).

Perguntou-se aos diretores acerca do planejamento das atividades do PME. Na ESCOLA A, o DGA salientou o lado positivo de ministrar as atividades de forma mais lúdica e sem a formalidade das aulas que são observadas do currículo formal nas oficinas. Entretanto, na ESCOLA B, a DGB apontou o trabalho difícil de se ter aulas mais dinâmicas, uma vez que não há como orientar os monitores do programa para este fim.

Por outro lado, a diretora adjunta da ESCOLA A concordou com a diretora geral da ESCOLA B no fato de mudança das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática serem ministradas de forma mais tradicional e sistemática nas oficinas do Programa Mais Educação. As atividades e ações são ministradas a partir de conteúdos pré-determinados oriundos das

dificuldades dos alunos ou a partir do Currículo Mínimo com características de reforço escolar.

Vale ressaltar que a DAB destacou os procedimentos metodológicos para que as atividades nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ sejam planejadas ao lado das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática respectivamente, o que vai de encontro com a fala da DGB, que entende a necessidade de serem ministradas ações e atividades mais lúdicas. Não que as aulas das disciplinas formais não devam ser lúdicas e dinâmicas. O que se evidenciou foi que os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tendem manter o planejamento a partir do que é instituído no Currículo Mínimo e suas aulas serem mais expositivas.

Evidencia-se que as aulas das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ apesar de ter em algum momento das respostas dos diretores a necessidade de caracterizar-se em atividades mais dinâmicas e diversificadas, observou-se a necessidade de estarem alinhavadas com os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesta perspectiva, observa-se indícios da necessidade de realização de reforço escolar no sentido de possibilitar um melhor desempenho discente nas avaliações externas (SILVA; SILVA, 2010).

Ter o planejamento, conhecer o programa e os atores que desenvolvem as ações é imperativo para os gestores escolares, a fim de realizar uma articulação eficiente em prol de uma educação de qualidade. Outro fator importante para os gestores é o desenvolvimento das atividades do PME de forma que atenda efetivamente aos alunos matriculados em suas respectivas unidades escolares. Na perspectiva de verificar como é realizada a articulação entre os gestores e os monitores do programa, tendo como possibilidade realizar também um parâmetro a partir do acompanhamento junto aos professores, os gestores responderam acerca de como é realizado o acompanhamento das atividades desenvolvidas no programa por parte da gestão. Por outro lado, realizou-se a mesma questão com os monitores e professores, a fim saber se eles têm conhecimento de como as atividades desenvolvidas por eles são acompanhadas pela gestão nas referidas escolas.

Na ESCOLA A, constatou-se que não há coordenador específico para as ações do programa. Segundo informações do DGA, a tarefa de acompanhamento e coordenação fica a cargo da DAA. É importante mencionar que durante a pesquisa, o DGA frisou que a DAA exerce atividades relativas à coordenação pedagógica. Entretanto, ele demonstrou conhecimento em relação às atividades, pontuando que há uma preocupação em relacionar o planejamento das disciplinas formais, de Língua Portuguesa e Matemática, em especial, com as oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação. Esta situação

pontuada pelo DGA foi levantada também pela DAA. Ela destacou ainda a utilização do Currículo Mínimo no planejamento das oficinas.

Em relação aos monitores, a ES-LP-A não informou se há um acompanhamento pedagógico nas atividades e ações desenvolvidas na oficina de 'Letramento'. Entretanto, a partir do que foi dito, entende-se que há uma fiscalização para saber se as aulas estão sendo ministradas a partir de visitas na sala de aula e avaliação dos relatórios entregues pelos monitores.

Por outro lado, a ES-MAT-1A informou que há o acompanhamento em sala de aula dos diretores. Entretanto, complementou destacando que as visitas em sala tendem a ser para verificar o comportamento dos alunos. Ela sublinhou que o acompanhamento pedagógico é feito através do planejamento realizado previamente.

Contrariando as afirmações das outras monitoras da ESCOLA A, a ES-MAT-2A destacou que há acompanhamento pedagógico por parte do coordenador, que neste caso é a DAA.

A DOC-LP-1A observou que por se tratar de uma professora que já está na unidade há muitos anos, não há um acompanhamento mais estreito na sua disciplina por parte da gestão. Vale ressaltar que os outros professores mencionaram o diário de classe como forma de acompanhamento da gestão de seus trabalhos.

Na ESCOLA B, foi evidenciada a partir das respostas da DGB e reforçada pela resposta dessa questão que ela não geria o Programa Mais Educação na escola até o ano de 2013: “quem fazia era a adjunta, né, e aí ela saiu e agora tô tentando fazer isso. A gente tem que montar o programa... tem que coordenar o programa e tem que acompanhar o programa... e é muito complicado” (DGB).

Outro dado significativo é que a DGB pontuou a dificuldade de manter os alunos nas oficinas de 'Letramento' e 'Matemática', uma vez que há uma preferência por oficinas que não têm a sala de aula como ambiente das ações e atividades.

A partir da fala da DAB, não há um acompanhamento mais sistemático em relação às atividades do Programa Mais Educação. Não há a presença da gestão no início ou durante o processo. O conhecimento das atividades realizadas nas oficinas se dá a partir da conclusão de trabalhos realizados pelos alunos.

Os monitores informaram a princípio sobre o acompanhamento externo realizado pela Secretaria de Educação, entretanto, pontuaram não ter presenciado nenhum acompanhamento na ESCOLA B. Quando solicitado acerca da resposta se há acompanhamento realizado pela

gestão da ESCOLA B, eles apenas enfatizaram a necessidade de apresentação de um portfólio no final de cada mês ou do ano com as ações desenvolvidas e fotos.

Os professores da ESCOLA B destacaram a importância que se dá para a realização do planejamento a partir do que é instituído no Currículo Mínimo, como pontuado anteriormente. Eles afirmaram que o acompanhamento da gestão se dá a partir das reuniões e conselhos de classe. Sinalizaram também a aplicação do Provão como instrumento de verificação e acompanhamento do currículo imposto e como treinamento dos alunos para as avaliações externas.

Diante desses dados, observa-se que na ESCOLA A os gestores acompanham, cada um a sua maneira, as atividades do Programa Mais Educação. O DGA tende a delegar tal tarefa à DAA, contudo, demonstra conhecimento de como é feito o acompanhamento e o que é solicitado. Por outro lado, a DAA acompanha as atividades e ações, especialmente das oficinas de 'Letramento' e 'Matemática', em paralelo com as disciplinas formais, solicitando até mesmo a utilização do Currículo Mínimo.

Na ESCOLA B, constatou-se que os diretores têm dificuldade no acompanhamento das oficinas do Programa Mais Educação e a DGB demonstrou dificuldade em realizar ações que visem conscientizar os alunos para a importância de frequência nas oficinas de 'Letramento' e 'Matemática'. O que é corroborado pela DAB que afirmou ter conhecimento dos possíveis resultados apenas no final do processo. Destacam-se aqui as respostas dos monitores que salientaram a necessidade de redigir um relatório com as atividades desenvolvidas no programa apenas no final de cada mês para entregar aos gestores, sem qualquer retorno acerca de uma possível avaliação no sentido de melhorar o trabalho desenvolvido nas oficinas.

Vale a pena mencionar que na ESCOLA A, os monitores responderam que desconhecem se há acompanhamento feito pelos gestores, e os que destacam o acompanhamento, informam que é meramente para constatar a realização da aula. Por outro lado, os professores frisam que há o acompanhamento, entretanto, ele é feito em geral a partir dos registros do diário de classe. Na ESCOLA B, os monitores destacam as visitas externas em detrimento do acompanhamento realizado pela gestão. Já os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática apontam que há o acompanhamento e a exigência de se cumprir o que está instituído no Currículo Mínimo.

3.2.1.4 – Relação monitor e professor

Não se deve cogitar a eficiência de um trabalho na escola sem pensar numa gestão que promova o diálogo e a interação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi perguntado aos monitores e professores se há contato entre eles a fim de realizar planejamentos ou ações em prol de desenvolver um ensino de qualidade.

A ES-LP-A informou que é feito este contato com os professores dentro da escola, contudo de maneira informal e na maioria dos casos na sala dos professores. A monitora crê que reuniões para interação entre professores das disciplinas e os monitores do Programa Mais Educação seriam fundamentais, entretanto, não ocorre na ESCOLA A.

A ES-MAT-1A salientou que é ela que faz a interação com os professores da disciplina de Matemática, pois acredita que é muito importante para o andamento do programa e para ajudar o aluno na disciplina.

A ES-MAT-2A informou que também mantém contato com os docentes sem explicar como é este contato.

Quando perguntada acerca do contato com os monitores do programa, a DOC-LP-1A frisou que há este contato, entretanto, é importante salientar que a referida professora mencionou que tem uma carga horária da escola elevada, estando na ESCOLA A em todos os turnos, manhã, tarde e noite, o que contribui para que ela encontre os monitores.

A DOC-LP-2A pontuou que conhece apenas uma monitora e salientou a ajuda que a mesma vem desempenhando junto à disciplina de Língua Portuguesa.

A DOC-LP-2A informou que este contato é meramente informal, uma vez que a estrutura da escola é pequena e os professores e monitores acabam ficando nos mesmos espaços, como a sala de professores: “o que a gente tem aqui é a divisão do espaço que a gente acaba estando num mesmo espaço... sala dos professores... e tal. E a gente sempre tem uma convivência informal né. Mas essa ação assim formal... de juntar... de unir trabalho não tanto” (DOC-LP-2A).

A DOC-MAT-1A respondeu que mantém contato com a monitora, entretanto não informou como é realizado este contato.

Em relação ao DOC-MAT-2A, ele apontou que só está em contato com a monitora da oficina de Matemática porque está repondo as aulas do período de greve no contraturno. Ele salientou que o contato se dá de fato a partir do interesse que a monitora tem com as

atividades e ações da oficina. Informou, ainda, não há integração entre os professores e monitores a partir de ações realizadas pela gestão da ESCOLA A.

NA ESCOLA B, a ES-LP-1B salientou que só teve contato com os alunos. Em outras escolas, ela sublinhou que procura manter contato com os professores a partir da apresentação que a gestão realiza. Pontuou que as aulas nesta escola iniciaram tardiamente, o que, para ela, sugere a dificuldade de realizar o contato com o corpo docente.

A ES-MAT-B frisou que há contato com os professores para saber quais são os alunos com dificuldade na aprendizagem. Contudo, ela informou que não há reuniões para este contato, ficando de forma informal. É interessante observar que estes contatos só acontecem se o professor da disciplina esteja na grade de horários das disciplinas no mesmo dia da ES-MAT-B na escola: “Mais informal. Geralmente o meu dia... tem algum dia do professor... eu acabo... a gente conversa. Pergunto se quer que eu trabalhe com alguma coisa com os alunos. A gente mantém contato assim mesmo” (ES-MAT-B).

A DOC-LP-1B destacou que não mantém contato com os monitores do Programa Mais Educação: “Não. Tenho contato com eles não, porque, assim, o período que eles estão, no contraturno, não é o período que eu estou na escola e na verdade eu nem conheço quem é de letramento aqui na escola”. Entretanto reconhece que seria muito proveitoso se houvesse a parceria dos monitores da oficina de letramento com os professores de Língua Portuguesa para que discutissem as possíveis dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos ministrados.

A DOC-LP-2B e o DOC-MAT-B salientaram que não há contato com os monitores do Programa Mais Educação, apesar de serem conhecidos. Consequentemente, não há nenhum planejamento conjunto para traçar estratégias para as ações da disciplina Matemática e das ações a serem desenvolvidas no programa: “Sinceramente não. Eu os vejo... são conhecidos... mas discutir o que tenho que acertar com eles para saber o que eles estão fazendo ou planejando, sinceramente não” (DOC-MAT-B). Ele destacou ainda que seria importante haver esta integração entre professores da disciplina com os monitores do programa, uma vez que os conteúdos podem sofrer desvios de explicação a partir da ótica de cada professor. Pontuou também a preocupação por parte da gestão em não liberar os alunos antes do horário, o que, para o entendimento dele, possibilitaria o encontro com os monitores das oficinas do Programa Mais Educação.

Observa-se, aqui, duas características bem distintas em relação à ESCOLA A e ESCOLA B. Em relação ao contato dos monitores das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática: Na

ESCOLA A, todos os sujeitos informam que há um contato entre eles, mesmo que seja de forma incipiente. A princípio não foi verificada nenhuma ação da gestão dessa escola em fomentar encontros ou reuniões para discussão de estratégias pedagógicas em prol de melhorar a qualidade da educação na escola. De forma informal, a partir de interesse dos monitores e por ter a estrutura escolar de pequeno porte parecem ser alguns fatores que fazem que os monitores e professores tenham este contato.

Por outro lado, na ESCOLA B quase que a totalidade dos entrevistados informaram que não há contato entre os monitores e professores. A exceção ficou por conta da ES-MAT-B que informou que há um contato, mesmo que informal com o professor de matemática, principalmente na sala dos professores. Importante destacar que o DOC-MAT-B não comenta tal contato. Em sua fala, não há contato.

Libâneo (2008) salienta que o estilo de gestão influencia as interações entre as pessoas, sejam professores, funcionários, alunos e pessoal de apoio. Ele reforça que as reuniões pedagógicas tendem a ser um espaço de participação de todos os envolvidos para que se busque a melhoria do ensino. Está nas mãos do diretor, a princípio, determinar se seus membros estarão trabalhando sozinhos ou em grupo.

3.2.1.5 – A gestão escolar pela ótica dos gestores, monitores e professores

Uma das questões relacionadas diretamente à investigação acerca da concepção de gestão das escolas pesquisadas teve como característica uma pergunta direta em relação ao entendimento do gestor acerca de seu trabalho. Para tanto, questionou-se aos diretores como eles definem suas respectivas gestões. Empregou-se a mesma pergunta aos monitores e professores acerca da gestão das referidas escolas.

O DGA não definiu sua gestão. Ele deu exemplos de como é gratificante ser gestor de uma unidade escolar. Finalizou sua resposta informando que: “a minha gestão eu vejo assim... uma pessoa que é apaixonada pela educação... porque sou. Não tenho nenhuma previsão de aposentadoria, embora já esteja próximo, porque gosto do que faço.” Por outro lado, ele afirmou que a ESCOLA A não é uma unidade de grande porte, o que facilita ter contato com os professores constantemente. O DGA destacou que esse contato seria um ponto positivo em sua gestão.

A DAA definiu sua gestão como participativa. Ela salientou que o fato de ter sido professora da unidade possibilitou esse tipo de gestão, uma vez que já conhecia a unidade, a comunidade que a escola está inserida, os funcionários e os docentes. Mais especificamente em relação ao contato com os professores, ela pontuou ter um bom relacionamento.

Em relação à concepção de gestão vivenciada pelos monitores do Programa Mais Educação, a ES-LP-A destacou a proximidade da gestão com os alunos e pais para um maior contato. Entretanto, observa-se uma incoerência nesta fala, uma vez que é notado um grande número de faltas de alunos no programa, como já informado.

A ES-MAT-1A também acredita que a gestão é 'boa'. Ela destacou que tem mais contato com o DGA e este possibilita uma maior liberdade em suas ações nas oficinas. Em outro sentido, a ES-MAT-2A foi sucinta em sua resposta informando que apenas a gestão também é 'boa', uma vez que há acompanhamento e que as reuniões pedagógicas são 'muito boas'. Nota-se uma inconformidade na fala dessa monitora e a ES-LP-A que informou não haver reuniões de planejamento.

Em relação à percepção da gestão da ESCOLA A, a DOC-LP-1A salientou que a gestão é 'muito boa' e está sempre presente suprimindo suas necessidades. A outra professora de Língua Portuguesa enfatizou a atenção disposta da gestão com os alunos e professores:

A gestão dessa escola é muito atenta aos problemas e as dificuldades tanto dos alunos quanto dos professores. Eles tentam sempre de alguma forma harmonizar essa convivência e... eles se preocupam muito também com a aprendizagem com que os alunos estão se desenvolvendo. Eles gostam de promover atividades prá tentar... é... como eu posso dizer... articular... animar de alguma forma os alunos de permanecer mais tempo na escola. A gente faz festas com temas né... diferenciados.

A DOC-MAT-1A afirmou que a gestão está sempre presente e mencionou que os gestores sempre estão acompanhando as atividades desenvolvidas na escola: "A gestão está sempre presente. Sempre que a gente precisa eles estão aqui... acompanhando. Para mim é boa. A escola não anda sozinha. Eles estão realmente dirigindo a escola."

Para o DOC-MAT-2A, a gestão é considerada competente. Ele ressaltou as formações dos gestores como algo relevante.

Eu entendo... uma gestão competente, né. Entendo que eles se completam, né... na parte administrativa, o Diretor Geral (mencionou o nome), a Diretora Adjunta (mencionou o nome) com a parte pedagógica, são bem preocupados

com a organização da escola. Temos uma escola organizada, né. E eles naquilo que é possível, eles sempre procuram ajudar os professores, aonde um é de português e outro de matemática, no que facilita, né... [...] eu entendo que seja [...] uma boa gestão.

Na ESCOLA B, a DGB reconhece a tentativa de ser uma gestora democrática, uma vez que ‘procura’ ouvir os professores, por exemplo. Entretanto, salientou que por ter que tomar decisões, ela necessita ser mais autoritária em ‘alguns momentos’:

tento ser uma gestora democrática, mas nem sempre dá para a gente fazer isso. Porque tem alguns momentos que sou um pouco mais autoritária... tem que tomar determinadas decisões. [...] Mas assim, eu procuro ouvir as pessoas... acho que eu faço isso. Já me disseram que não (risos).

Para a DAB, sua gestão se define como democrática, apesar de não ter informado os motivos para considerar essa a concepção de sua gestão. É importante ressaltar que após solicitar a explicação dos motivos que a leva considerar sua gestão democrática, ela informa que “a participação do corpo docente é muito intensa. As decisões que a gente toma. Assim, como os alunos também dão várias sugestões pra gente, então, a gente sente que eles veem a gente como parceiros” (DAB).

Em relação às informações sobre esta temática oriunda dos monitores do Programa Mais Educação, os monitores não conseguiram responder à questão solicitada, observando apenas que a gestão é ‘boa’. Apenas a ES-MAT-B enfatizou o acesso que se tem aos gestores, uma vez que as necessidades que possuem são supridas rapidamente, além de ter apoio nas atividades.

Na percepção dos professores em relação à gestão escolar, a DOC-LP-1B salientou que a gestão cumpre o que é esperada dela, entretanto não descreveu o que seria. Por outro há duas versões bem distintas: por um lado, a DOC-LP-2B classificou a gestão como participativa, uma vez que promove o debate e o contato com os professores na busca de soluções para os problemas; em outro sentido, o DOC-MAT-B observou que a gestão tem características impositivas. Entretanto, deixa transparecer que não é questionado acerca de suas atividades uma vez que cumpre o que é determinado para ser realizado nas aulas.

É possível observar a dificuldade dos gestores em reconhecer a concepção de gestão exercida por cada um deles. Mesmo sendo denominada pela DAA como partidária de uma concepção de gestão participativa e pela DGB como pertencente a uma concepção de gestão democrática, ambas não deram exemplos consubstanciais para este entendimento. No que se

referem aos diretores gerais de ambas as escolas, ambos encontraram dificuldades em reconhecer a concepção de gestão de suas administrações.

3.2.2 – Avaliação Externa, Desempenho Escolar e o PME

Um dos objetivos específicos da pesquisa é determinar, a partir dos dados levantados, as possíveis contribuições das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação para a melhoria do desempenho escolar e da qualidade do ensino. Neste sentido, foi levado em consideração o IDEB, cujo objetivo é determinar a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil e dados relativos ao fluxo escolar constantes no Censo Escolar uma indicação da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras.

O processo avaliativo é uma ação que ainda causa discussões por vezes a favor, outras vezes contra, no meio dos educadores brasileiros. Dentre os diferentes tipos de avaliações que a escola pode assumir, como pontuado por Horta Neto (2010), isto é, somativas e formativas, por exemplo, há a avaliação externa que vem se fortalecendo no Brasil principalmente no final da década de 1980 e passa pelos anos 90 recebendo novos formatos e aplicabilidades nunca vistos, sendo definitivamente integradas e consolidadas nas políticas e práticas do governo para com a educação básica (BONAMINO, 2002; BONAMINO; SOUSA, 2012).

O governo do estado do Rio de Janeiro vem fomentando ações que se parecem muito com as instituídas pelo governo federal, incluindo em seu ano letivo, provas bimestrais, chamadas de Saerjinho, e uma prova no final do ano letivo, chamada de SAERJ, que tem como objetivo avaliar os alunos matriculados em sua rede e a verificação do fluxo escolar a partir do sistema Conexão. Assim é conferido um índice, IDERJ, às escolas e a partir daí, distribui bônus a partir de seus resultados aos funcionários e professores das escolas. Brooke (2008) destaca que este procedimento realizado no estado do Rio de Janeiro é evidenciado em outros entes federados. Ele aponta ainda ser difícil encontrar outro meio de ‘premiação’ se não for pelo pagamento de bônus em função do resultado.

Nota-se possíveis estratégias no cotidiano escolar a fim de “preparar” os alunos não só para a Prova Brasil em nível federal, mas também para o SAERJ e Saerjinho em nível estadual. Silva e Abreu (2008) salientam que as avaliações realizadas por meio de indicadores de desempenho mostra-se ‘eficaz’ se tiver como objetivo algum tipo de ‘controle’ sobre o cotidiano escolar. As autoras questionam se é possível conhecer a ‘produtividade’ de uma determinada escola a partir da aplicação de um exame realizado no final do ano letivo ou do

período escolar. Destacam que os limites dos sistemas de avaliação em larga escala estão não só nos pressupostos iniciais, mas também na metodologia que decorre desse pressuposto.

Acerca das percepções das avaliações externas, o DGA crê que são necessárias, uma vez que o processo de avaliação está inerente ao processo de aprendizagem realizado na escola. Ele pontuou que no início havia resistência por parte dos professores, porém, após um trabalho realizado pela gestão com a equipe docente, conseguiu reverter a situação:

Bom... em primeiro lugar eu considero que a avaliação é a essência da escola. Eu acho que uma escola tem que avaliar e ser avaliada sempre. No início, a princípio, nós tínhamos resistência dos professores com relação às avaliações externas, mas nós tentamos mostrar para eles que é um contrassenso, né, um contrassenso, você não gosta de ser avaliado e você trabalha avaliação o tempo todo, né. Então, a partir daí, a coisa começou a mudar. E nós começamos passar isso para os alunos também. Mostrar que era importante eles... é... mostrar a gama de conhecimento que eles tenham absorvido para que nós pudéssemos corrigir. Avaliação é uma bússola... aonde vai nortear o trabalho da gente sempre à frente. Então, esta é a ideia que hoje a escola tem de as avaliações (DGA).

Para a DAA, as avaliações externas são “coerentes”, entretanto destacou que os textos do SAERJ são parecidos com a da Prova Brasil. Ela salientou também que só a prova não avalia de maneira satisfatória.

Na ESCOLA B, para a DGB, as avaliações externas são importantes, uma vez que possibilitam um treinamento para outras avaliações que os alunos realizarão fora da escola, como o ENEM e concursos públicos. Entretanto, ressaltou que a Prova Brasil não retrata em sua totalidade a realidade das escolas

A DAB acredita serem importantes as avaliações externas, entretanto, aponta que elas deveriam levar em consideração as especificidades de cada região. Ela apontou que na semana da entrevista estava sendo realizados ‘aulões’ com conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática com o objetivo de preparar os alunos para a realização da Prova Brasil. No caso do SAERJ e Saerjinho, o treinamento se faz nas respectivas aulas das turmas.

Foi perguntado aos gestores como as oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação podem contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e seu desempenho nas diversas disciplinas do currículo formal e nas avaliações externas. O DGA crê que o Programa Mais Educação vem contribuindo para o aumento do desempenho dos alunos na Prova Brasil, uma vez que houve grande salto nos resultados do IDEB da ESCOLA A.

A DAA relacionou o Programa Mais Educação com a baixa autoestima do aluno. Para ela, o programa pode contribuir para que os alunos possam conquistar uma vida melhor, ajudando na medida do possível, também, a aprendizagem do aluno:

Eu acho que o aluno... o perfil da maioria dos alunos do Mais Educação é parecido com os alunos do Autonomia. É aquele que não tem ninguém em casa pra ajudar nas atividades... pra ajudar a fazer um trabalho de pesquisa... são aqueles que tem baixa autoestima. Então, o Mais Educação recupera esse lado, aluno sente seguro na escola. Aqui por ser uma escola pequena... a gente tem contato direto com o aluno o tempo todo... eu conheço o nome... conheço a mãe... sei onde mora. Então, ele se sente bem e seguro. Com certeza isso contribui pra aprendizagem. No ambiente que você tá bem... se sente bem (DAA).

Na ESCOLA B, para a DGB, é fundamental ter o coordenador do programa para orientar as ações desenvolvidas nas oficinas. Só assim, o Programa Mais Educação poderia contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos nas disciplinas do currículo formal.

Para a DAB, o Programa Mais Educação contribui para a melhoria da aprendizagem, uma vez que pode ser realizado o reforço dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os diretores concordam que as oficinas de 'Letramento' e 'Matemática' do PME podem contribuir na melhoria do rendimento dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática principalmente a partir de aulas com características de reforço escolar e consequentemente no melhor desempenho desse aluno nas avaliações externas. Silva e Silva (2010) destacam que há uma crença que o Programa Mais Educação pode possibilitar o aumento dos resultados do desempenho nas disciplinas anteriormente citadas.

Sobre as estratégias desenvolvidas pela ESCOLA A a fim de contribuir para uma melhoria nos resultados nas avaliações externas, o DGA informou que realiza semana de provão e simulados, que acabam sendo um treinamento para estas avaliações.

Como uma das estratégias para um bom desempenho dos alunos nas avaliações, a DAA destacou a atuação dos professores de língua portuguesa que em suas respectivas aulas refazem a Prova Brasil com os alunos do ano anterior dirimindo possíveis dúvidas e realizando, com isso, o reforço escolar. Ela acentuou que semana da entrevista estava acontecendo o simulado para a Prova Brasil. Segundo ela, um dos objetivos é treinar o aluno para a prova.

É importante mencionar que o Provão e o Simulado têm características diferentes. A DAA definiu os dois tipos de treinamento: “Provão da escola é de todas as disciplinas. Feita em dois dias. Exatas e humanas. Divido em dois dias. E o simulado da Prova Brasil é de português e matemática” (DAA).

A ES-LP-A informou que não há preparação para as avaliações externas nas ações desenvolvidas por ela no Programa Mais Educação. Entretanto, aponta que há uma ação, que é a correção das questões com os alunos e posteriormente a realização de um estudo com eles. Importante destacar que para a monitora, esta ação não é preparação para realização das avaliações pelos alunos. Contrariando a resposta desta monitora, a ES-MAT-1A e ES-MAT-2A destacaram que há esta preocupação pela ESCOLA A. Elas pontuaram também que as provas ficam disponíveis para serem trabalhadas nas oficinas.

Todos os professores da ESCOLA A destacaram a necessidade de realizar aulas em função das avaliações externas, em especial o SAERJ e o atendimento do Currículo Mínimo. Para isso, frisaram a realização de simulados e Provões a fim de possibilitar a preparação dos alunos. Além disso, a DOC-LP-1A salienta a mudança de atitude dos alunos ao realizar tais avaliações. Ela observa que os discentes tendem a demonstrar maior segurança nos dias de testes após estes treinamentos.

Dentre as estratégias desenvolvidas pela ESCOLA B para um melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas, a DGB destacou a utilização do provão: “aqui a gente implantou deste o ano passado o provão, que é uma avaliação nossa. É uma avaliação interna, para eles se habituarem com as provas.” Ela apontou que o provão é realizado duas vezes ao ano, e visa treinar o aluno para a realização das avaliações externas e a marcação do cartão resposta.

Os alunos são conscientizados para realizar as avaliações externas. A DGB destacou que é solicitado aos professores que atuem nas suas respectivas aulas, conversando com os discentes acerca da importância de realizar as avaliações externas. Para tanto, citam as parcerias da SEEDUC com diversas universidades para a obtenção de bolsas para os alunos que se destacam nas avaliações do estado.

A DAB afirmou que uma das formas de preparação dos alunos para as avaliações externas é o uso de simulados e utilização de provas anteriores que são corrigidas e utilizadas nas aulas, sem período específico para realizar tais atividades.

Sobre este assunto, os monitores responderam que colaboram para preparação dos alunos na realização das avaliações externas. A ES-LP-1B informou que quando procurada pelos alunos para esclarecimentos de alguma dúvida em relação às avaliações, ela procura

contribuir para dirimir as dúvidas. A ES-LP-2B enfatizou que há preocupação em organizar as oficinas para contribuir no bom desempenho dos alunos no SAERJ e Saerjinho. O monitor de matemática foi além, informando que há simulados nas oficinas do Programa Mais Educação. Ela apontou que é uma solicitação da própria gestão da ESCOLA B.

Em relação aos docentes, a DOC-LP-1B destacou que há uma preparação dos alunos para a realização das avaliações externas. Eles utilizam principalmente Provão, aulões, estudo de provas anteriores etc. A referida professora pontuou ainda que nota a diferença do aluno nas aulas. É importante destacar que a docente sublinhou que é criada uma atmosfera de competitividade: “Eu percebo que eles participam. Que eles gostam sim, de serem desafiados, né, de contar quantos pontos fez... o outro fez... tem aquela competição entre eles. Eles gostam sim... em português noto que eles se desenvolveram. Quando a gente corrige com eles, né, estas questões” (DOC-LP-1B).

A DOC-LP-1B afirmou ainda que quando não atingem a meta, fazem reuniões para que seja avaliada a estratégia. Uma questão importante levantada foi que o Saerjinho faz parte de um dos critérios de pontuação do bimestre. Além disso, a DOC-LP-2B salientou que o Provão é uma proposta da gestão escolar.

Somado a estas colocações feitas pelos professores, o DOC-MAT-B frisou que há dois documentos que devem ser levados em consideração nas aulas: o Currículo Mínimo e os conteúdos solicitados nas questões do SAERJ. O professor informou ainda que são utilizadas questões retiradas do CAED para serem usadas nos Provões e Simulados. Ele disse ainda que em suas aulas são utilizadas diferentes questões oriundas de diversas provas: “[...] teste, prova, atividade em grupo. Todas elas eu uso esses problemas, estes exercícios que vem na base, quando não, tiro do livro texto... exercícios de ENEM, ENADE, Prova Brasil. Eu só trabalho em cima disso” (DOC-MAT-B).

Vale a pena ressaltar, então, que tanto na ESCOLA A quanto na ESCOLA B, há ações e atividades que visam ao treinamento dos alunos com o objetivo de um bom desempenho nas avaliações externas. As atividades, realizadas em ambas as escolas, vão desde a correção das avaliações antigas e reforço a partir das questões presentes nestas avaliações à institucionalização de semanas de simulado e Provões.

É importante destacar que não se pretende definir a avaliação externa como algo negativo, nem muito menos positivo. Apenas levantando questões para discussão e análise. As avaliações externas necessitam estar voltadas para a realização de levantamentos de elementos que possibilitam a democratização do acesso e a permanência do aluno na escola, além de melhores condições de salário e trabalho aos professores e demais funcionários das

escolas, e sólida formação cultural e científica a todos os envolvidos, propiciando melhor qualidade da aprendizagem escolar, em condições iguais, para todos os alunos (LIBÂNEO, 2008).

Contudo, fica claro que há uma tendência em realizar aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com o objetivo de atender as normas instituídas pelo sistema de ensino. As oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ acabam entrando no ‘jogo’ uma vez que possibilitam reforçar os conteúdos constantes no Currículo Mínimo e cobrados no SAERJ, Saerjinho e Prova Brasil.

Uma das questões que podem ser depreendidas, além da que diz respeito ao cumprimento das exigências oriundas do sistema e as escolas estão vinculadas a este sistema e tem como ‘obrigação’ atendê-lo, é a questão do desempenho da escola e conseqüentemente nos valores repassados aos professores e equipe de apoio por meio de incentivos financeiros.

Os incentivos financeiros a partir dos resultados das escolas nas avaliações externas não é algo da atual gestão. Eles vêm desde o Programa Nova Escola no início da década de 1990, como pontuam Brooke (2006) e Gama (2002). Neste sentido, depreende-se que a organização das aulas a partir de reforço nos conteúdos cobrados nas avaliações externas, semanas de simulado e Provsões podem estar sendo realizados em função de melhorar o desempenho dos alunos e conseqüentemente da escola nestas avaliações com fins de receber as gratificações repassadas pelo estado.

3.2.3 – A interpenetração da educação não-formal a partir do PME

A partir do que foi observado nas aulas das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do PME, evidenciou-se a possível interpenetração da educação não-formal no ambiente legitimado formal, a escola.

Procuramos saber se os gestores veem como positivo esta modalidade de educação sendo realizada num espaço formal de aprendizagem. Para contrapor as respostas desses sujeitos, foram entrevistados professores de Língua Portuguesa e Matemática a fim de verificar possíveis distorções nas colocações.

Vale apontar que Guará (2009) destaca que a conjugação de experiências escolares e não-escolares de educação não é algo novo. Observa-se, em geral, que as ações são desenvolvidas no contraturno escolar, no qual participam inúmeras organizações sociais em parceria com a escola. A autora sublinha que há possibilidade das comunidades serem

valorizadas o que possibilita maior integração das diferentes agências de proteção e de educação. Libâneo (2010) salienta que a educação escolar, que é uma instância de educação formal, não pode negar a possibilidade de interação com outras modalidades de educação, informal e não-formal. Diante disso, torna-se indispensável a atenção às atividades e ações desenvolvidas no ambiente formal, mesmo que, de certa forma, estejam ligadas a outras modalidades de educação.

Na ESCOLA A, o DGA considera que o Programa Mais Educação se caracteriza como uma educação não-formal e mencionou que a forma com que se ministram as oficinas favorece o aprendizado dos alunos por possibilitar trabalhar de forma mais lúdica e sem ‘amarras’ os conteúdos.

Por outro lado, para a DAA, as oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’, apesar de estarem inseridas num contexto de educação não-formal, tendem a formalidades exigidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mesmo realizando algumas atividades diferenciadas. Ela frisou que isso se deve principalmente porque as oficinas são ministradas dentro da escola, uma instituição que tem as características da educação formal, influenciando as ações nas oficinas do Programa Mais Educação.

Recorte-se aqui a noção que os gestores têm de educação não-formal, ou seja, para eles a diferença entre o formal e o não-formal se dá a partir de como o ensino é ministrado ou também a partir do local que a ação educativa é ministrada. Se a atividade é lúdica, dinâmica, por exemplo, é caracterizada como educação não-formal. Caso seja mais sistematizada, organizada de acordo com parâmetros pré definidos, ela é caracterizada como educação formal.

Na ESCOLA B, a DGB concordou que o Programa Mais Educação se caracteriza como educação não-formal, mas salientou que a tendência é ter as mesmas práticas da educação formal, principalmente nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’. Diante deste fato, ela pontuou a questão da necessidade de haver um coordenador específico para o programa. Para a gestora, esta dificuldade de não ter o coordenador pode estar no fato de não haver remuneração para exercer esta atividade.

Ela destacou que diante disso, tem a possibilidade doicineiro, como ela denomina o educador social, realizar as mesmas estratégias metodológicas do professor das disciplinas do currículo formal, uma vez que não há o acompanhamento. As aulas tendem a não motivar os alunos para a sua frequência, ocasionando um possível esvaziamento nas oficinas.

A DGB salientou ainda que mesmo orientando e solicitando atividades e ações mais lúdicas nas oficinas, a tendência é de não acontecer ou não serem percebidas:

you need to do something different, bring texts for him to read, newspaper, make him read, make a word search game, do something different. But I don't see this happening. There is no time to sit with him and orient. So, I agree that it should be something non-formal, to be something lighter, more enjoyable. But unfortunately it is something that does not happen. I insist that it is due to lack of human resources.

On the other hand, despite the DGB agreeing that the Programa Mais Educação is part of a conception of non-formal education, even if it uses methodologies of teaching found in formal education in the actions and activities in the workshops of 'Literacy' and 'Mathematics', the DAB does not believe that the program fits into non-formal education, once there is a plan to establish a relationship between these workshops and the disciplines of Portuguese Language and Mathematics, respectively.

It is important to highlight that the fact of having a plan does not characterize non-formal education. Libâneo (2010) emphasizes that non-formal education is characterized by being activities and actions intentional, but with a low degree of structuring and systematization. Gadotti (2005) stresses that in non-formal education the structure is less hierarchical and less bureaucratic. With this, the programs do not necessarily need to follow a sequence or a hierarchical system of 'progression'.

From the plan realized not only for the formal disciplines classes, but also for the activities of the Programa Mais Educação, one can have a greater articulation between all members, once it will allow an evaluation of the work done, dialogues between the subjects of the group etc. The DAB said that the plan of the workshops of 'Literacy' and 'Mathematics' is realized starting from the difficulties of the students in the respective disciplines that the workshops relate to, characterizing them as reinforcement classes.

It is important to highlight that in both schools the managers diverge in the understanding not only of the methodological procedures in the workshops of 'Literacy' and 'Mathematics' of the Programa Mais Educação, but also of the meaning of the modality of non-formal education.

3.2.4 – Avaliação do PME na visão dos sujeitos da pesquisa

It was asked to all managers and monitors if they considered that the workshops of the Programa Mais Educação were being carried out fully in their respective schools and why they considered the answer positive or negative.

Para o DGA, em relação ao trabalho realizado no PME, o programa não está sendo realizado ainda plenamente na ESCOLA A, pois precisa de algumas melhorias. Dentre as melhorias, destacou o trabalho com o monitor que não tem formação pedagógica.

Segundo a DAA, o Programa Mais Educação não está sendo realizado plenamente na unidade porque há muitas ausências de alunos, principalmente àqueles que têm aulas formais no turno vespertino, uma vez que ele necessita chegar à escola no turno matutino para frequentar as aulas do programa, permanecendo mais de oito horas na escola.

A monitora da oficina de ‘Letramento’ acredita que esteja sendo realizado plenamente, contudo em sua fala, observam-se algumas incoerências, como por exemplo: problemas relacionados à infraestrutura, falta de alunos, falta de merenda, cancelamento de aulas.

A monitora ES-MAT-1A não conseguiu expor uma resposta a esta questão. Ela apenas pontuou que se acontecesse no período pré-determinado seria considerado muito bom.

A ES-MAT-2A entende que ser pleno diz respeito de ter atividades todos os dias da semana. Neste caso ela considerou que o programa está sendo realizado plenamente pela ESCOLA A: “Sim. Aqui funciona todos os dias. Só não tem na sexta. Funciona na segunda, terça, quarta e quinta” (ES-MAT-2A). Observa-se aqui a importância da quantidade pela professora em detrimento de uma possível qualidade nas ações e atividades.

Na ESCOLA B, a DGB reconheceu que o Programa Mais Educação não está sendo realizado plenamente aos alunos de sua escola. A DAB concorda com a DGB em relação do programa não estar sendo desenvolvido plenamente, entretanto afirmou que se comparar com os outros anos, está pleno, apesar do atraso do início das atividades no ano letivo de 2013.

Segundo a ES-LP-1B, o Programa Mais Educação está sendo realizado plenamente porque caso ela precise de algo, é só solicitar que a gestão atende prontamente.

A ES-LP-2B apontou que o Programa Mais Educação está sendo realizado plenamente nos dias que ela está no programa, não dando maiores detalhes do porquê de ser pleno.

A ES-MAT-B crê que o Programa Mais Educação está sendo realizado plenamente, apesar de ter começado no segundo semestre e pela falta de material disponível na ESCOLA B para o desenvolvimento das ações no programa.

Observa-se que em geral, na ESCOLA A os monitores das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ consideram que o Programa Mais Educação está sendo oferecido plenamente aos alunos, mesmo apresentando situações que, segundo levantados por eles próprios, como falta de alunos, problemas na estrutura física, falta de merenda, por exemplo. Por outro lado, os diretores consideram que não está sendo oferecido plenamente. O DGA considera a falta de formação pedagógica um dos problemas em detrimento da DAA que considera o fato da

grande ausência dos alunos nas aulas ser um dos fatores para que o PME não esteja sendo realizado plenamente.

Na ESCOLA B, como verificado na ESCOLA A, os monitores informam que o PME está sendo oferecido plenamente aos alunos, mesmo sendo destacado a falta de material, por exemplo. A DAB salienta que, no ano de 2013, está sendo oferecido plenamente se comparado com os outros anos. Entretanto, a DGB é categórica ao falar que o Programa Mais Educação não está sendo oferecido plenamente na ESCOLA B.

Nota-se que nas duas escolas pesquisadas há opiniões divergentes em relação ao desenvolvimento das atividades do PME. O que se pode observar através não só dessa pergunta mas a partir de todas as outras questões levantadas é que em ambas as escolas os sujeitos da pesquisa afirmavam que o programa deve ser avaliado em vários sentidos, desde o planejamento, a relação entre os diferentes atores, por exemplo, para que se possa verificar os erros e corrigi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação básica no Brasil, em especial o ensino fundamental, vem sendo alvo de muitas ações nas escolas públicas brasileiras. Com o hasteamento da bandeira da melhoria da qualidade, os governos, federal, estadual e municipal, vêm fomentando políticas públicas e ações educativas com o intuito de atingir um melhor atendimento as crianças e aos jovens matriculados em suas respectivas unidades escolares.

Aliado a isso, observa-se uma intensificação de projetos e planos oriundos dos organismos internacionais que tendem a impactar ou até mesmo influenciar as ações nas escolas. Uma delas é a instituição pelo governo federal das avaliações externas que por muito tempo foram usadas de modo pontual e que, a partir da década de 1990, intensificaram-se ao ponto de serem amplamente aceitas e copiadas pelos governos estaduais e municipais. Com dados do Censo Escolar e os resultados da Prova Brasil, por exemplo, o INEP/MEC cria o IDEB que procura aferir um determinado nível de qualidade em cada escola pública brasileira a partir de um índice que vai de 0 a 10.

Com isso, pode-se depreender a preocupação de muitos gestores em estar com os índices de suas respectivas escolas num nível considerado, no mínimo, esperado pelo sistema o qual fazem parte, uma vez que o próprio INEP/MEC mantém uma tabela com o índice alcançado no período bianual para cada escola e cada nível de ensino ofertado por ela, além do que foi projetado para cada período. A atenção tende a recair sobre os diretores a fim de verificar se as ações fomentadas por eles em suas escolas estão surtindo efeito no sentido de contribuir para o aumento do IDEB.

Vale ressaltar que no estado do Rio de Janeiro há uma preocupação constante dos gestores da educação em aumentar seus indicadores no nível projetado pelo INEP/MEC. Para tanto, os incentivos financeiros são dados aos professores e diretores, além de outros servidores, que conseguem atingir a meta instituída para aquele ano em suas respectivas escolas. Nesta perspectiva, foram criadas as avaliações anuais e bimestrais na rede estadual a fim de preparar, em certo modo, os alunos no que tange os exames aplicados pelo governo federal.

A atenção com o fluxo escolar também se tornou uma questão a ser observada. A criação de um sistema chamado Conexão Educação, cujo objetivo é ‘controlar’ o fluxo de entrada/saída, aprovação/reprovação/desistência dos alunos da rede, procura realizar EM nível

de sistema a verificação de escolas que estejam num nível que poderá impactar negativamente o IDEB e a partir daí traçar ações que visem coibir isso.

Aulas das disciplinas, projetos e programas, cujo discurso é possibilitar a melhoria da qualidade da educação, podem estar sendo utilizados, na verdade, para uma reorganização da dinâmica escolar em função ao atendimento prioritário das questões relacionadas a avaliação externa, desempenho escolar e melhoria dos índices do IDEB. Estas questões foram evidenciadas nas duas escolas pesquisadas.

Tendo como fio condutor as ações e atividades das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação, evidenciou-se que os diretores das escolas pesquisadas procuram, a partir dessas aulas, ampliar as estratégias referentes a melhoria do desempenho dos alunos participantes nas avaliações externas. Para tanto, tem-se em geral aulas de reforço de conteúdos que possivelmente serão cobrados nos diferentes exames.

É importante destacar que o PME visa fomentar a ampliação do horário escolar nas escolas públicas brasileiras, induzindo a educação de tempo integral. As oficinas sejam elas ligadas mais fortemente ao esporte e às artes ou articuladas com as disciplinas formais, como Língua Portuguesa e Matemática, não deveriam pautar-se em ser uma extensão da sala de aula, como foi observado nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’. Caso seja, poderá ocorrer o que evidenciou-se na pesquisa, isto é, alunos desestimulados e ocorrência de muitas faltas por parte do corpo discente participante.

A relação dos diretores e os monitores das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas tende ser mais de controle que de orientação e integração. Nota-se que é pouco evidente a articulação entre os sujeitos em relação ao planejamento para traçar meios para desenvolver a aprendizagem dos alunos. Observou-se em ambas as escolas a necessidade dos diretores em realizar treinamentos por meio de simulados e Provsões com o único objetivo de preparar os alunos para conseguir bom desempenho nas avaliações externas, em especial a Prova Brasil, o SAERJ e o Saerjinho.

A necessidade de realização de encontros para traçar meios e estratégias para estimular o aluno na perspectiva de uma aprendizagem instigadora e que fará sentido para ele se torna imperativo em ambas as escolas. Partindo da concepção de gestão democrática é defensável que não se planeja sozinho. A participação da comunidade escolar, isto é, professores, monitores e até mesmo os próprios alunos e seus responsáveis é uma questão que os diretores não podem abster-se. As avaliações externas estão presentes no momento atual nas escolas públicas brasileiras. O gestor e a comunidade escolar não devem negar isso, entretanto não podem fazer disso a mola mestra de suas ações nas suas respectivas escolas. Aulas planejadas,

métodos coerentes de avaliação escolar e uma boa relação entre os diferentes atores que compõem a escola tendem a contribuir efetivamente para a melhoria da aprendizagem e da educação e conseqüentemente no bom desempenho nas avaliações externas aplicadas tanto pelo governo federal quanto pelo governo estadual.

O desenvolvimento das aulas nas oficinas pesquisadas é, em geral, a partir da experiência que cada monitor possui com aquele conteúdo. Como todos os entrevistados são formados em suas respectivas áreas e não tendo um planejamento, a princípio, desenvolvido por eles juntamente com outros atores das escolas, observou-se forte tendência em realizar uma extensão da sala de aula a partir de aulas de reforço, como já pontuado. Torna-se importante a necessidade de realização de capacitações, encontros ou outra forma de ação neste sentido entre os monitores, gestores e até mesmo professores das disciplinas formais a fim de discutir e refletir acerca das ações e atividades do Programa Mais Educação com intuito de contribuição efetiva para a aprendizagem do aluno.

Não há, a princípio, conteúdos pré determinados a serem trabalhados nas oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’. Nesta perspectiva, os monitores, com a ajuda dos diretores e possivelmente dos professores podem realizar atividades e ações no programa com fim de possibilitar o gosto pela leitura, escrita e cálculos, em detrimento de aulas cujos conteúdos ficam restritos a normas gramaticais e ‘decoração’ de fórmulas, como foi evidenciado nas oficinas de ambas as escolas. Assim, com aulas mais dinâmicas e que efetivamente torna o aprendizado significativo, a tendência de ausências e desestímulos por parte do aluno podem não ocorrer mais.

Vale ressaltar que com a contribuição do PME e seus agentes no espaço escolar, evidencia-se uma modalidade de educação, não-formal, interpenetrando-se no contexto formal de aprendizagem. A equipe gestora deve estar sensível a este movimento que com o decorrer dos anos poderá ser fortalecido, amplamente discutido e incorporado efetivamente no cotidiano escolar. Professores, funcionários e diretores devem estar abertos a estes educadores que buscam a partir de uma metodologia diferenciada realizar um trabalho no qual o aluno seja visto como sujeito construtor de sua realidade e reflexivo em relação à sociedade que pertence.

As equipes gestoras das unidades pesquisadas demonstraram ser impositivas em alguns momentos, como determinar procedimentos para serem realizados em sala de aula e nas oficinas pesquisadas, e abertas a participação em outros, principalmente dando ‘liberdade’ para os professores e monitores trabalharem. Vale ressaltar que esta ‘liberdade’ pode ser entendida de diferentes maneiras. A primeira e a que foi objeto de resposta pelos entrevistados

se dá simplesmente pelo motivo deles terem ‘liberdade’ em trabalhar seus conteúdos, mesmo que na maioria dos casos sigam o que é determinado pela direção e pelo Currículo Mínimo, instituído pela rede estadual de educação e amplamente divulgado e imposto para uso. Por outro lado, seguindo esta reflexão, a ‘liberdade’ apontada pode estar relacionada a ausência, em certa medida, dos gestores em acompanhar as atividades nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ pesquisadas.

O fato de haver ‘liberdade’ em planejar as ações e atividades educativas não pode ser entendida como pertencente a uma concepção de gestão participativa-democrática. É necessário muito mais do que isso. Neste sentido, a participação das decisões, o empenho de toda a comunidade escolar em prol de um objetivo comum são características efetivas que tornam uma gestão esperada no atual momento da política brasileira e alinhada às normas constitucionais.

Este trabalho procurou levantar questões para discussão e reflexão em relação às práticas desenvolvidas pelos gestores de duas escolas públicas pertencentes ao município de Belford Roxo no que tange a articulação com os educadores sociais das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ do Programa Mais Educação, com vistas a contribuições para melhoria do desempenho escolar e da qualidade do ensino. Vale ressaltar que as escolas estão inseridas em regiões que apresentam vulnerabilidade social. Com isso, a relevância da pesquisa se mostrou presente uma vez que há poucas pesquisas realizadas neste município a partir de consulta preliminar no portal da Capes e da necessidade de se ter estudos que destacam municípios que não são capitais e que possuem peculiaridades não vistas nas escolas localizadas nos grandes centros.

Espera-se, com isso, que este estudo possibilite discussões e reflexões não só no meio acadêmico, mas também no interior das escolas que oferecem o Programa Mais Educação a fim de possibilitar mudanças positivas no cotidiano escolar e na prática de seus diretores.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2 ed. São Paulo, Pioneira, 139 p. 2004.

ARAÚJO, G. C; FERNANDES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2009 - Volumen 2, Número 2. Disponível em <<http://rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art7.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

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

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, novembro/1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>> Acesso em 16/10/2012

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> Acesso em 16/12/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília, 2013. 48p. il. (Série Mais Educação). Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/passopasso_20cm%20275cm2907_2013.pdf> Acesso em 03/02/2014.

_____. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Publicado em 27 de janeiro de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 02/07/2013.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em 03/07/2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394* de 20 de dezembro de 1996. Publicada no DOU, de 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 14/10/2012.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BROOKE, N. Responsabilização Educacional no Brasil. *Revista Iberoamericano de Evoluación Educativa*, v. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

_____. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>> Acesso em 16/10/2012.

BROOKE, N; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais* – Fundação Victor Civita. 2011. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>> Acesso em 16/10/2012.

CAVALIERE, A. M. Políticas especiais no ensino fundamental. In.: FONTOURA, H. A. (org.) *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. Disponível em <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>> Acesso em 02/01/2014.

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>> Acesso em 02/01/2014.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>> Acesso em 03/01/2014.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

CURY, C. J. Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade. In: GRACIANO, M. (coord.) *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. São Paulo: Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4). Disponível em <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquesto4_miolo.pdf> Acesso em 04/02/2013.

_____. A educação básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>> Acesso em 01/07/2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental (INEP)*, Brasília, v. 24, n.22, p. 05-34, 2007. Disponível em <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf> Acesso em 25/11/2012.

FRANCO, A. M. P; MENEZES FILHO, N. Uma Análise de Rankings de Escolas Brasileiras com Dados do SAEB. *Est. Econ.*, São Paulo, vol. 42, n.2, p. 263-283, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v42n2/02.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

FRANCO, C. Avaliação em larga escala e fatores associativos ao desempenho escolar. *In.*: GATTI, B. (org.). *Construindo caminhos para o sucesso escolar*. Brasília: UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160010por.pdf>> Acesso em 03/04/2013.

FRANCO, C; ALVES, F; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 90: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas -SP., v. 24, n.82, p. 93-132, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

GADOTTI, M. La question de l'éducation formelle/no formelle. In: *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*, 2006, Sion. *Right to Education Solution to all Problems or Problem without Solution?*. Sion: Institut international des droit de l'Enfant c/o Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. p. 91-108.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. *Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas*, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005. Disponível em <<http://www.faesio.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2005/Artigo%20Beatriz.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

GAMA, A avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola/RJ: competências, habilidades e exclusão social. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *sísifo/revista de ciências da educação*. n.º 9. mai/ago 09. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

GOHN, M. G. *Educação não formal e cultura política*: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Educação não formal e o educador social*: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405>> Acesso em 02/04/2013.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e Desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, v. 22, p. 65-81, 2009. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>> Acesso em 04/06/2013.

_____. É imprescindível educar inteligente. *Cadernos CENPEC*, v. 2, p. 7-167, 2006. Disponível em <http://www.fundacaoitaisocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/imprescindivel_educa_integralmente.pdf> Acesso em 06/03/2013.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v.94, n.236, p.100-124, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2486/1899>> Acesso em 02/03/2014

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 20/12/2012.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v.91, n.227, p.84-104, 2010. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>> Acesso em 25/11/2012.

_____. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras mediações em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericano de Educación*, n.42/5, 2005. Disponível em <<http://www.rioei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

KLEIN, R; FONTANIVE, N. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *São Paulo. Perspec.*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em <https://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf> Acesso em 25/11/2012.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: Novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf> > Acesso em 15/03/2013.

LEAL, M. E. P. *O Programa Nova Escola: avaliação institucional nas escolas da rede do estado do Rio de Janeiro (2000-2001)*. 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Federal Fluminense. Niteroi, 2004. Disponível em <http://www.btd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1952> Acesso em 02/09/2012.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOCATELLI, I. Construção de Instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 25, jan-jun/2002. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ae/n25/n25a01.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

LÜDKE, H. A; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 5. ed. SP: EPU, 1986.

MARQUES, M. Educador Social: trabalhador docente? *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3919/2396>> Acesso em 07/06/2013.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. *Programa Mais Educação/Mais Escola: Avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias*. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dissertacao%20PPGEdu%20-%20Sheila%20Cristina%20Matos.pdf> Acesso em 05/03/2013.

MATTOS, M. J. V. M. Reformas, mudanças e inovações educacionais e o papel do Estado: dilemas para melhoria da qualidade de ensino. *Revista Eletrônica Doxo*, v. 1, p. 01-10, 2006. Disponível em <http://webftp.pucpcaldas.br/revistas/doxo/vol1/num2/artigos/maria_jose.pdf> Acesso em 25/11/2012.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf> > Acesso em 06/02/2013.

_____. Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAAE* – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/19491-70742-1-PB.pdf> Acesso em 15/02/2013.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.a Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>> Acesso em 16/10/2012.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. *R. Educ. Públ.* Cuiabá v. 19 n. 40 p. 215-227 maio/ago. 2010. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf> Acesso em 08/02/2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo: Língua Portuguesa*. 2012.

_____. Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011. *Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria e estado de educação do Rio de Janeiro e dá outras providências*. Publicado no DOERJ de 07/01/2011.a

_____. Resolução SEEDUC nº 4669 de 04 de fevereiro de 2011. *Regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011 e dá outras providências*. Publicado no DOERJ de 07/02/2011.b

_____. Secretaria de Estado de Educação. *SAERJ* – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011.c

_____. Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174 de 26 de agosto de 2011. *Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências*. Publicado no DOERJ de 30/08/2011.d

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Sistema de Avaliação. SAERJ – 2010 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2010), Juiz de Fora, 2010.a*

_____. Resolução SEEDUC nº 4.445 de 05 de maio de 2010. *Dispõe sobre a política de modernização e a regulamentação do sistema de gestão acadêmica da rede pública estadual de ensino intitulado Conexão e dá outras providências*. Publicada no DOERJ de 07/05/2010.b

_____. Lei 5.451 de 22 de maio de 2009. *Estabelece normas voltadas para a lei de responsabilidade educacional do estado do Rio de Janeiro*. Publicado em DOERJ de 25/05/2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Revista do Professor de Avaliação da Educação: SAERJ – 2008 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008*.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Revista SAERJINHO: prova bimestral do sistema de avaliação da educação básica do estado do Rio de Janeiro*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, s/d.a

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Revista Bonificação por Resultados: Tudo que você precisa saber sobre bonificação por resultados da SEEDUC*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, s/d.b

RIZZINI, I *et al.* *Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU, 1999.

RODRIGUES, J. R. S. *Resultados escolares e responsabilização no Rio de Janeiro*. 2007. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10418/10418_1.PDF> Acesso em 07/05/2013.

SAVIANI, D. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>> Acesso em 02/11/2012.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21467-68572-2-PB.pdf>> Acesso em 15/10/2012.

SHIROMA, E. O; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In.*: BALL, S; MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, J. A. A; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP*, v. 94, p. 701/238-720, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>> Acesso em 02/04/2013.

_____. Educação integral no contexto da intersetorialidade: avaliando a implementação no estado de Pernambuco. *Cadernos ANPAE*, v. 8, p. 288P, 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/144.pdf> Acesso em 02/04/2013.

SILVA, K. N. P; SILVA, J. A. A. A relação com o saber no Programa Mais Educação. *Cadernos ANPAE*, v. 9, p. 1-10, 2010. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberoluso_brasileiro2010/cdrom/57.pdf> Acesso em 02/04/2013.

SILVA, M. R; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais dos anos 1990, o 'novo projeto de formação' e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva (UFSC)*, v. 26, p. 523-550, 2008. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20e%20Claudia.pdf> Acesso em 25/11/2012.

SOUSA, S. M. Z. L; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista ADUSP*, v. 1, p. 53-59, 2010. Disponível em <<https://adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>> Acesso em 25/11/2012.

SORDI, M. R. L; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação, Campinas*; Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.253-266, jul.2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>> Acesso em 26/11/2012.

TRILLA, J. A educação não-formal. *In.*: ARANTES, J. (org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a), fotografado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa sob o título provisório de “EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CONTEXTO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO DA GESTÃO COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”. O estudo está sendo desenvolvido pelo aluno LEONARDO MEIRELLES CERQUEIRA, em período probatório do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Wania Regina Coutinho Gonzalez, pesquisadora responsável. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber, qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é discutir e analisar as práticas desenvolvidas pelos gestores de duas escolas públicas estaduais pertencentes ao município de Belford Roxo/RJ no que tange a articulação com os profissionais do Programa Mais Educação, em especial as turmas de ‘Matemática’ e ‘Leitura e Escrita’, com vistas a contribuições para a melhoria do desempenho escolar e da qualidade do ensino. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma livre e voluntária, por meio de entrevista semiestruturada, observação e dos documentos consultados e/ou produzidos no desenvolvimento do projeto de pesquisa.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos, além de fazer todas as perguntas que julgar necessárias.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

_____, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE 2

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

SUJEITOS DA PESQUISA: Diretor Geral e Diretor Adjunto.

QUESTÃO 1:

Uma das finalidades do Programa Mais Educação é apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas por diversos Ministérios. Quais são suas percepções em relação a este Programa e como tem impactado no cotidiano desta escola?

QUESTÃO 2:

Como são escolhidas as oficinas ministradas ao longo do ano letivo no Programa Mais Educação desta escola?

QUESTÃO 3:

Como as atividades do Programa Mais Educação são acompanhadas pela gestão escolar?

QUESTÃO 4:

O Programa Mais Educação se caracteriza como uma educação não formal, isto é, não há uma rigidez em sua organização pedagógica e curricular, por exemplo. No entanto, é desenvolvido dentro de um espaço formal, que é a escola. Como são planejadas e desenvolvidas as atividades do programa e em especial nas turmas de “Letramento” e “Matemática” nesta escola?

QUESTÃO 5:

Os educadores que contribuem para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação em muitos dos casos não têm a formação pedagógica para ministrar aulas em contexto formal de aprendizagem, isto é, na escola. Quais são suas percepções acerca desses profissionais que não são docentes de formação em sua maioria, atuando em oficinas dentro de um espaço formal de aprendizagem?

QUESTÃO 6:

Como são selecionados os educadores que desenvolvem as atividades do Programa Mais Educação, em especial para as oficinas de “Letramento” e “Matemática”?

QUESTÃO 7:

Atualmente observa-se uma intensificação na aplicação de avaliações externas, tanto do governo federal, com a Prova Brasil, como do governo estadual, com SAERJ e *Saerjinho*. Quais as suas percepções acerca destas avaliações e quais as ações desenvolvidas pela gestão para que os alunos tenham um bom desempenho nestas avaliações?

QUESTÃO 8:

Como o Programa Mais Educação pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e seu desempenho nas diversas disciplinas do currículo formal e nas avaliações externas?

QUESTÃO 9:

O(A) senhor(a) considera que o Programa Mais Educação esteja sendo realizado plenamente nesta escola? Por quê?

QUESTÃO 10:

Como o(a) senhor(a) define sua gestão?

APÊNDICE 3

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

SUJEITOS DA PESQUISA: Educadores Sociais.

QUESTÃO 1:

Como o(a) senhor(a) tomou conhecimento do Programa Mais Educação?

QUESTÃO 2:

O(a) senhor(a) desenvolve as atividades na oficina de “Letramento” / ”Matemática” no Programa Mais Educação desta escola. Quais são as possíveis contribuições desta oficina para o desempenho dos alunos participantes nas diversas disciplinas cursadas por eles na escola?

QUESTÃO 3:

Como são planejadas e desenvolvidas as atividades da oficina de “Letramento” / “Matemática” ministrada pelo(a) senhor(a)?

QUESTÃO 4:

O(A) senhor(a) mantém contato com o(s) professor(es) de Língua Portuguesa / Matemática desta escola? Por quê?

QUESTÃO 5:

Como a oficina desenvolvida pelo(a) senhor(a) é acompanhada pela gestão escolar?

QUESTÃO 6:

Atualmente, os alunos das escolas públicas são submetidos a diversas avaliações externas com conteúdos de língua portuguesa e matemática. Há alguma preocupação por parte do(a) senhor(a) ou da gestão em organizar as aulas dessa oficina ministrada pelo(a) senhor(a) para contribuir no bom desempenho dos alunos nestas avaliações? Por quê?

QUESTÃO 7:

O(A) senhor(a) considera que o Programa Mais Educação esteja sendo realizado plenamente nesta escola? Por quê?

QUESTÃO 8:

Como o(a) senhor(a) define a gestão desta escola?

APÊNDICE 4

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

SUJEITOS DA PESQUISA: Docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

QUESTÃO 1:

Uma das finalidades do Programa Mais Educação é apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas por diversos Ministérios. O(A) senhor(a) tem conhecimento das oficinas que são desenvolvidas nesta escola? Por quê?

QUESTÃO 2:

O Programa Mais Educação se caracteriza como uma educação não formal, isto é, não há uma rigidez em sua organização pedagógica e curricular, por exemplo. No entanto, é desenvolvido dentro de um espaço formal, que é a escola. Uma das oficinas obrigatórias é a de “Letramento” / “Matemática”. Como esta oficina pode contribuir para a aprendizagem do aluno e no desempenho na disciplina de “Língua Portuguesa” / “Matemática”?

QUESTÃO 3:

O(A) senhor(a) mantém contato com o(s) educador(es) da oficina de “Letramento” / “Matemática”? Por quê?

QUESTÃO 4:

Como são planejadas e desenvolvidas as atividades da disciplina que o senhor(a) ministra?

QUESTÃO 5:

Como as aulas desenvolvidas pelo(a) senhor(a) são acompanhadas pela gestão escolar?

QUESTÃO 6:

Atualmente, os alunos das escolas públicas são submetidos a diversas avaliações externas com conteúdos de língua portuguesa e matemática. Há alguma preocupação por parte do(a) senhor(a) ou da gestão em organizar as aulas de “Língua Portuguesa” / “Matemática” ministrada pelo(a) senhor(a) para contribuir no bom desempenho dos alunos nestas avaliações? Por quê?

QUESTÃO 7:

Como o(a) senhor(a) define a gestão desta escola?

ANEXO 1
Caracterização do prédio da ESCOLA A

ESPAÇO ESCOLAR	Salubridade	Higiene	Segurança	Conservação
Acesso às dependências	1	1	1	1
Elevador	5	5	5	5
Pátio	1	1	1	1
Área de convivência	1	1	1	1
Jardim	5	5	5	5
Área externa livre	1	1	1	2
Corredores	1	1	1	1
Refeitório	1	1	1	1
Cozinha	1	1	1	1
Despensa	1	1	1	1
Salas de aula	1	1	1	1
Laboratório de informática	1	1	1	1
Sala de recursos	5	5	5	5
Sala de professores	1	1	1	1
Direção	1	1	1	1
Secretaria	1	1	1	1
Coordenação	1	1	1	1
Biblioteca	1	1	1	1
Almoxarifado	2	2	1	2
Sala de vídeo	5	5	5	5
Auditório	5	5	5	5
Consultório dentário	5	5	5	5
Casa do residente	5	5	5	5
Quadra escolar	5	5	5	5
Quadra poliesportiva	5	5	5	5
Laboratório de ciências	5	5	5	5
Sala ambiente	5	5	5	5

Legenda:
1 (BOM) – Não apresenta risco aos usuários do espaço. Não apresenta sinais de depreciação e o mobiliário está conservado e adequado a demanda.
2 (REGULAR) – Não apresenta risco físico aos usuários do espaço. Não apresenta sinais de depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.
3 (INSATISFATÓRIO) – Não apresenta risco físico aos usuários do espaço. Apresenta sinais de depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.
4 (IRREGULAR) – Apresenta risco físico aos usuários do espaço. Apresenta depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.
5 (NÃO SE APLICA).

Observação: Dependências em condições irregulares devem ter seu uso interditado.

Fonte: Relatório de caracterização das condições de funcionamento e oferta de educação básica – Escolas Públicas. Inspecção Escolar/METRO VII, novembro/2013.

ANEXO 2
Caracterização do prédio da ESCOLA B/2013

ESPAÇO ESCOLAR	Salubridade	Higiene	Segurança	Conservação
Acesso às dependências	1	1	1	1
Elevador	5	5	5	5
Pátio	1	1	1	1
Área de convivência	1	1	1	1
Jardim	1	1	1	1
Área externa livre	1	1	1	1
Corredores	1	1	1	1
Refeitório	1	1	1	1
Cozinha	1	1	1	1
Despensa	1	1	1	1
Salas de aula	1	1	1	1
Laboratório de informática	1	1	1	4
Sala de recursos	1	1	1	1
Sala de professores	1	1	1	1
Direção	1	1	1	1
Secretaria	1	1	1	1
Coordenação	5	5	5	5
Biblioteca	1	1	1	1
Almoxarifado	1	1	1	1
Sala de vídeo	5	5	5	5
Auditório	5	5	5	5
Consultório dentário	5	5	5	5
Casa do residente	5	5	5	5
Quadra escolar	1	1	1	2
Quadra poliesportiva	5	5	5	5
Laboratório de ciências	5	5	5	5
Sala ambiente	5	5	5	5

Legenda:

1 (BOM) – Não apresenta risco aos usuários do espaço. Não apresenta sinais de depreciação e o mobiliário está conservado e adequado a demanda.

2 (REGULAR) – Não apresenta risco físico aos usuários do espaço. Não apresenta sinais de depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.

3 (INSATISFATÓRIO) – Não apresenta risco físico aos usuários do espaço. Apresenta sinais de depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.

4 (IRREGULAR) – Apresenta risco físico aos usuários do espaço. Apresenta depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.

5 (NÃO SE APLICA).

Observação: Dependências em condições irregulares devem ter seu uso interditado.

Fonte: Relatório de caracterização das condições de funcionamento e oferta de educação básica – Escolas Públicas. Inspecção Escolar/METRO VII, dezembro/2013.

ANEXO 3
Caracterização do prédio da ESCOLA B/2011

ESPAÇO ESCOLAR	Salubridade	Higiene	Segurança	Conservação
Acesso às dependências	3	3	3	3
Pátio	3	3	3	3
Área de convivência	3	3	3	3
Jardim	3	3	3	3
Área externa livre	4	4	4	4
Corredores	3	3	3	3
Refeitório	3	3	3	3
Cozinha	3	3	3	3
Despensa	4	4	4	4
Salas de aula	3	3	3	3
Laboratório de informática	2	2	2	2
Sala de recursos	5	5	5	5
Sala de professores	2	2	2	2
Direção	2	2	2	2
Secretaria	2	2	2	2
Biblioteca	5	5	5	5
Auditório	5	5	5	5
Quadra escolar	4	4	4	4

Legenda:
1 (BOM) – Não apresenta risco aos usuários do espaço. Não apresenta sinais de depreciação e o mobiliário está conservado e adequado a demanda.
2 (REGULAR) – Não apresenta risco físico aos usuários do espaço. Não apresenta sinais de depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.
3 (INSATISFATÓRIO) – Não apresenta risco físico aos usuários do espaço. Apresenta sinais de depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.
4 (IRREGULAR) – Apresenta risco físico aos usuários do espaço. Apresenta depreciação. O mobiliário não está devidamente conservado e adequado a demanda.
5 (NÃO SE APLICA).

Observação: Dependências em condições irregulares devem ter seu uso interdito.

Fonte: Relatório de caracterização das condições de funcionamento e oferta de educação básica – Escolas Públicas. Inspeção Escolar/METRO VII, março/2011.